

Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
кафедра прикладної психології та логопедії

Допущено до захисту
Завідувач кафедру


«10» грудня 2025 року

**ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ
РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

Кваліфікаційна робота магістра

Виконавець:

здобувачка другого рівня вищої освіти,
групи **м24-СОз**

Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта

Спеціалізація: 016.01 Логопедія

Освітньо-професійна програма:

Спеціальна освіта

КИЯН Юлія Андріївна

Керівник:

**к. психол. н., доц. Цибуляк Наталія
Юріївна**

Рецензент:

кан. пед. наук,

доцент ЛОПАТИНА

Ганна

Олександрівна

Запоріжжя – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	9
1.1. Інклюзивне освітнє середовище як педагогічна категорія	9
1.2. Співпраця педагогів і батьків як наукова проблема	20
1.3. Співпраця педагогів і батьків як умова розбудови інклюзивного освітнього середовища	28
Висновки до розділу 1	38
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	43
2.1. Організація та методика дослідження	43
2.2. Аналіз результатів дослідження стану співпраці педагогів і батьків у закладі загальної середньої освіти	51
Висновки до розділу 2	62
РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА КОМПЛЕКСУ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У РОЗБУДОВІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	67
3.1. Теоретичне обґрунтування комплексу педагогічних умов ефективної співпраці педагогів і батьків в інклюзивному освітньому середовищі в умовах воєнного стану	67
3.2. Зміст і організація комплексу форм роботи з педагогами і батьками, спрямованих на підвищення ефективності співпраці в розбудові інклюзивного освітнього середовища	82
3.2. Експериментальна перевірка ефективності комплексу педагогічних умов і форм роботи щодо співпраці педагогів і батьків	92
Висновки до розділу 3	105
ВИСНОВКИ	110
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	113
ДОДАТКИ	123

ВСТУП

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження зумовлена соціальними трансформаціями, спричиненими повномасштабною війною в Україні. В умовах постійної небезпеки, вимушеного переміщення, руйнування інфраструктури та хронічного стресу особливо вразливою стає система загальної середньої освіти. Зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами (ООП), у тому числі внаслідок поранень, інвалідизації, втрати близьких, пережитих травматичних подій. Для таких дітей школа й сім'я мають стати простором безпеки, підтримки та відновлення, а отже – інклюзивне освітнє середовище вже не є «опцією», а перетворюється на необхідну умову забезпечення їхнього права на освіту та гідне життя.

Соціальний запит на розбудову інклюзивних освітніх середовищ підсилюється вимогами міжнародних документів (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, Саламанська декларація тощо) та національного законодавства України, яке проголошує інклюзію одним із ключових пріоритетів освітньої політики. Концепція Нової української школи, державні стандарти загальної середньої освіти, підзаконні акти у сфері інклюзивної освіти наголошують на партнерстві школи, сім'ї та громади у підтримці дитини з ООП. В умовах воєнного стану цей запит лише зростає: від закладів освіти очікують не лише формального виконання вимог законодавства, а й реального створення безпечного, чутливого до травми та по-справжньому інклюзивного середовища.

Разом із тим, практики – класні керівники, асистенти вчителів, практичні психологи, соціальні педагоги – часто стикаються з численними труднощами у співпраці з батьками дітей з ООП та дітей, які пережили травматичні події. Батьки самі перебувають у стані високої тривоги, виснаження, нерідко втратили роботу чи дім, мають обмежені ресурси для участі в освітньому процесі. Учителі ж працюють в умовах кадрового дефіциту, перевантаження, дистанційного або змішаного навчання,

необхідності одночасно підтримувати навчання, емоційний стан дітей і взаємодію з батьками. Це актуалізує потребу в науково обґрунтованих підходах, дієвих моделях і перевірених на практиці формах роботи, які допомогли б вибудовувати конструктивне партнерство між педагогами та батьками в умовах війни.

Проблема співпраці школи й сім'ї, як важливої умови розвитку дитини, відображена у працях вітчизняних та зарубіжних учених. Теорію та практику інклюзивної освіти розробляють М. Аінскоу, Т. Бут, М. Флоріан, Р. Лорман, Р. Слі, в Україні – А. Колупаєва, В. Таранченко, І. Бех, О. Проскура та ін. Питання взаємодії школи і сім'ї, педагогіки партнерства, участі батьків в освітньому процесі досліджуються у працях Дж. Епстайн, К. Гувер-Демпсі, С. Крістенсон, а також українських науковців, які аналізують моделі співпраці педагога й батьків, форми педагогічної просвіти та підтримки сім'ї. Окремий напрям становлять дослідження психологічної підтримки дітей і дорослих, які пережили травматичні події, впливу війни на психічне здоров'я та освітні траєкторії.

Водночас, попри значний науковий доробок у сфері інклюзивної освіти та педагогіки партнерства, низка аспектів залишається недостатньо розробленою. По-перше, більшість наявних моделей співпраці педагогів і батьків описані в умовно «мирному» контексті й не враховують специфіки воєнного стану: вимушену міграцію, роз'єднаність сімей, навчання в укриттях або онлайн, зміну ролей у сім'ї та школі, високий рівень невизначеності. По-друге, недостатньо дослідженим є реальний стан співпраці педагогів і батьків у конкретних закладах освіти в умовах війни, особливо з урахуванням труднощів і потреб обох сторін у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища. По-третє, бракує теоретично обґрунтованого й емпірично перевіреного комплексу педагогічних умов і форм роботи, спеціально спрямованих на підвищення ефективності взаємодії педагога та батьків у підтримці дітей з ООП і дітей, які пережили травматичні події.

Отже, існує суперечність між зростаючим соціальним запитом на якісну, інклюзивну, психологічно безпечну освіту в умовах війни та недостатньою теоретичною й методичною розробленістю проблеми співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища. Подолання цієї суперечності потребує цілеспрямованого дослідження, яке б поєднувало аналіз наукових джерел і нормативної бази, діагностику реального стану взаємодії школи й сім'ї та розроблення й перевірку ефективності комплексу педагогічних умов і форм роботи в умовах воєнного стану. Саме цим зумовлена актуальність обраної теми дослідження.

Об'єкт дослідження – процес співпраці педагогів і батьків у закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – особливості співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови ефективної співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища у психолого-педагогічній літературі та нормативно-правових документах України й міжнародних актах.

2. Діагностувати стан співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища, а також виявити труднощі та потреби педагогів і батьків у співпраці в умовах воєнного стану.

3. Теоретично обґрунтувати та перевірити ефективність комплексу педагогічних умов і форм роботи, спрямованих на підвищення ефективності співпраці педагогів і батьків у розбудові інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану.

У магістерській роботі зроблено *припущення*, що ефективність співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану зростатиме, якщо: співпраця буде організована на засадах педагогіки партнерства, суб'єкт–суб'єктної взаємодії та спільної відповідальності за підтримку дитини в умовах підвищеного стресу та небезпеки; батьки систематично залучатимуться до планування, реалізації та оцінювання індивідуальної освітньої траєкторії дитини (зокрема дітей з ООП), з урахуванням наслідків травматичного досвіду, можливого переміщення, змін сімейної ситуації; у закладі освіти буде створено й упроваджено комплекс форм і методів співпраці, що поєднує інформаційно-просвітницьку, консультативну, інтерактивну та підтримувальну роботу з батьками, адаптовану до умов воєнного стану (повітряні тривоги, можливий перехід на дистанційне/змішане навчання тощо); педагоги володітимуть необхідними компетентностями для налагодження конструктивного діалогу з батьками дітей з ООП у контексті хронічного стресу, травматичних подій, втрат, вимушеного переміщення.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених у роботі завдань було застосовано комплекс взаємопов'язаних методів, добір яких зумовлювався змістом проблеми та етапами дослідження:

1) теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових публікацій українських і зарубіжних авторів з проблем інклюзивної освіти, співпраці закладу освіти й сім'ї, психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами та дітей, які пережили травматичні події; систематизація підходів до оцінювання інклюзивного освітнього середовища, зокрема аналіз української адаптації «Індексу інклюзії» та нормативно-правових документів України й міжнародних актів у сфері інклюзивної освіти;

2) емпіричні методи: анкетування педагогів і батьків з метою виявлення реального стану їхньої співпраці, труднощів та потреб у взаємодії в умовах воєнного стану; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний

етапи) з метою перевірки ефективності розробленого комплексу педагогічних умов і форм роботи;

3) математико-статистичні методи – кількісна обробка емпіричних даних (групування показників, обчислення відсотків, середніх величин), порівняння результатів констатувального і формувального етапів експерименту, а також показників у контрольних та експериментальних групах із використанням критеріїв статистичної значущості; комп'ютерна обробка даних із застосуванням табличного процесора (MS Excel / аналогічні програми).

Теоретична база дослідження. Теоретичну основу роботи становлять положення концепції інклюзивної освіти, ідеї партнерства закладу освіти й сім'ї, а також компетентнісний, особистісно орієнтований, системний та екологічний підходи до організації освітнього процесу. Дослідження спирається на сучасні моделі психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами й дітей, які пережили травматичні події, а також на підходи до оцінювання інклюзивного освітнього середовища, представлені, зокрема, в «Індексі інклюзії». Нормативно-правовою основою слугують чинні документи України та міжнародні акти у сфері забезпечення прав дитини й розвитку інклюзивної освіти.

Практична база дослідження. Базою дослідження є Бучанський ліцей № 5 м. Бучі Київської області – заклад загальної середньої освіти, розташований у громаді, що зазнала безпосередніх наслідків повномасштабного вторгнення Російської Федерації. В умовах воєнного стану ліцей забезпечує організацію освітнього процесу, розбудову інклюзивного освітнього середовища та психолого-педагогічну підтримку учнів і їхніх родин, що зумовлює особливу актуальність дослідження співпраці педагогів і батьків.

Теоретичне значення проведеного дослідження полягає в тому, що уточнено зміст і структуру понять «співпраця педагогів і батьків», «інклюзивне освітнє середовище» в контексті воєнного стану;

систематизовано підходи до розбудови партнерства закладу освіти й сім'ї в умовах інклюзивної освіти; теоретично обґрунтовано комплекс педагогічних умов, які забезпечують підвищення ефективності співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища; конкретизовано критерії, показники та рівні розвитку такої співпраці з урахуванням викликів війни; доповнено наукові уявлення про особливості взаємодії школи й сім'ї у підтримці дітей з ООП та дітей, які пережили травматичні події.

Практичне значення результатів полягає в тому, що вони можуть бути використані у практиці роботи класних керівників, асистентів учителів, практичних психологів, соціальних педагогів, а також у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань інклюзивної освіти в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення освітніх закладів і громад.

Розкриття факту делегування завдань генеративному ШІ. Авторка заявляє про використання генеративного ШІ у процесі дослідження та підготовки рукопису. Відповідно до таксономії GAIDeT (2025), наведені нижче завдання були делеговані інструментам генеративного ШІ за повного людського нагляду: пошук і систематизація літератури, написання огляду літератури, вичитування та редагування, резюмування тексту. Використаний інструмент генеративного ШІ: ChatGPT-5.0. Повну відповідальність за фінальний рукопис несе авторка. Інструменти генеративного ШІ не зазначаються як автори та не несуть відповідальності за кінцеві результати.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить – 131 сторінка, основний обсяг – 112 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

1.1. Інклюзивне освітнє середовище як педагогічна категорія

Становлення інклюзивної освіти в Україні супроводжується поступовою зміною поглядів на роль школи, сім'ї та громади в житті дитини. Якщо традиційна модель освіти орієнтувалася передусім на «середнього» учня, то сучасні підходи, закріплені як у міжнародних документах (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, Конвенція про права дитини), так і в українському законодавстві, наголошують на праві кожної дитини на якісну освіту за місцем проживання, у середовищі своїх однолітків. У цих умовах поняття інклюзивного освітнього середовища стає ключовою педагогічною категорією, яка поєднує нормативно-правові, організаційні, психолого-педагогічні та соціокультурні виміри освітнього процесу.

Інклюзивне освітнє середовище не зводиться до окремих заходів чи послуг, адресованих дітям з особливими освітніми потребами (ООП). Йдеться про цілісну систему умов і взаємодій, у межах якої кожна дитина, незалежно від стану здоров'я, досвіду травми, соціального статусу чи культурного походження, має реальні можливості для участі в навчанні, спілкуванні, творчості та шкільному житті. Українські дослідники підкреслюють, що інклюзивність сьогодні є показником демократичності та гуманістичної спрямованості освітньої політики держави, а також маркером зрілості освітньої спільноти, яка готова відмовитися від дискримінаційних практик та сегрегації дітей з ООП [17; 23; 61; 62].

Поняття освітнього середовища загалом почало активно розроблятися у вітчизняній педагогіці під впливом середовищного підходу, ідей екологічної психології та концепції освітнього простору. Дослідники розглядають освітнє

середовище як інтегративну систему впливів, умов, взаємодій та ресурсів, які оточують учня в закладі освіти і сприяють (або перешкоджають) його розвитку [38; 50; 69]. У працях українських авторів зазначається, що це не лише сукупність матеріальних об'єктів (клас, обладнання, територія школи), а передусім система взаємин, норм, цінностей, організаційних моделей, традицій і правил, які визначають «якість життя» дитини в школі [18; 34; 67; 69].

На міжнародному рівні ключовим кроком до утвердження інклюзивного підходу стали Саламанкська декларація (1994), Загальна декларація прав людини, Конвенція про права дитини, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю. Ці документи закріпили ідею, що звичайна школа з інклюзивною орієнтацією є найефективнішим засобом подолання дискримінації, формування толерантності та створення інклюзивних спільнот. Українські науковці, зокрема А. Колупаєва, О. Таранченко, І. Малишевська, підкреслюють, що саме перехід від моделі «догляду та лікування» до моделі прав людини та рівного доступу до освіти поступово змінює зміст і структуру освітнього середовища [15; 30; 31; 59; 17; 26; 40].

В Україні становлення інклюзивного підходу відбувалося в кілька етапів: від інтегрованого навчання окремих дітей у загальноосвітніх школах до розбудови широкої мережі інклюзивних класів, інклюзивно-ресурсних центрів, оновлення стандартів і програм. Ключовим орієнтиром для розуміння інклюзивного освітнього середовища в сучасній Україні є Закон України «Про освіту» (2017 р.). У ньому вперше на рівні базового освітнього закону закріплено відповідний термін і подано його дефініцію: інклюзивне освітнє середовище трактується як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання, розвитку та соціалізації здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [19; 54]. Це формулювання стало відправною точкою для подальших наукових інтерпретацій та практичних моделей.

Зазначене визначення містить кілька змістовно важливих акцентів, які дозволяють розглядати інклюзивне середовище як цілісну педагогічну категорію. По-перше, підкреслюється саме спільність навчання й виховання, тобто нормативно закріплюється відхід від ізоляції дітей з особливими освітніми потребами в окремих закладах чи класах на користь їх присутності в загальному освітньому просторі поряд з однолітками. По-друге, середовище описується як динамічна система умов і способів їх реалізації, а не як статичний «фон» чи виключно матеріально-просторове оточення. По-третє, у центр покладено індивідуальний вимір – необхідність врахування освітніх потреб, можливостей і життєвого досвіду кожного здобувача освіти. По-четверте, у структурі дефініції виразно фігурує соціалізаційний компонент: інклюзивне середовище покликане забезпечувати не лише засвоєння навчального матеріалу, а й повноцінну участь дитини в житті шкільної спільноти, оволодіння соціальними ролями, нормами взаємодії та співжиття.

Подальші підзаконні акти – постанови Кабінету Міністрів України, накази МОН, типові положення та методичні рекомендації – конкретизують це загальне визначення, «розкладаючи» його на практично значущі компоненти [44; 46; 47; 49; 53]. У них, зокрема, прописано: вимоги до архітектурної доступності (безбар'єрний вхід, наявність пандусів і ліфтів, облаштування санітарних кімнат, пристосування укриттів для перебування дітей, у тому числі з ООП); засади організаційно-кадрового забезпечення (введення посади асистента вчителя, функціонування команди психолого-педагогічного супроводу, взаємодія із фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів); порядок розроблення та реалізації індивідуальних програм розвитку (ІПР), застосування адаптацій і модифікацій освітнього процесу для дітей з різними потребами; механізми взаємодії з батьками як повноправними учасниками освітнього процесу – від інформування до участі в ухваленні рішень щодо освітньої траєкторії дитини.

Показово, що поняття інклюзивного освітнього середовища фігурує не лише в контексті загальної середньої освіти. Воно послідовно з'являється у

законах «Про повну загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», а також у нормативних документах, пов'язаних із професійною (професійно-технічною) та вищою освітою [31; 44; 53; 54]. Така «горизонтальна» присутність терміну на різних рівнях системи свідчить про перехід від поодиноких, локальних рішень до формування єдиної політики безбар'єрності й рівного доступу до освіти впродовж життя.

Українські дослідники звертають увагу на те, що законодавче визначення інклюзивного освітнього середовища має подвійний статус. З одного боку, воно є достатньо універсальним, щоб бути застосованим до різних типів і рівнів освіти; з іншого – потребує наукової конкретизації залежно від віку й потреб здобувачів освіти, специфіки організації навчання, особливостей контингенту. Так, І. Малишевська, аналізуючи генезу поняття, простежує, як від перших згадок про умови «спільного навчання» на нормативному рівні дослідники поступово переходять до розуміння інклюзивного середовища як багатовимірної системи, що поєднує інституційні (управлінські рішення, політики закладу), просторово-предметні (організація фізичного простору), соціально-психологічні (атмосфера, стосунки, цінності) та методичні (педагогічні підходи, методи й засоби) компоненти [35; 40; 50; 69].

В. Козуля, узагальнюючи сучасні трактування інклюзивного середовища, показує, що в українському контексті вони нерозривно пов'язані з ідеями Нової української школи [21; 41; 42]. Йдеться про орієнтацію на дитиноцентризм (визнання унікальності кожного учня й учениці), педагогіку партнерства (рівноправна взаємодія учня, учителя й батьків), компетентнісний підхід (зміщення акценту зі «знань» на здатність діяти в реальних життєвих ситуаціях), а також автономію та відповідальність школи й громади за створення безпечного, доступного й підтримувального середовища.

Аналіз праць українських дослідників дозволяє виділити кілька провідних підходів до розуміння освітнього й інклюзивного освітнього середовища.

Середовищний підхід. У межах цього підходу середовище розуміється як система впливів і умов розвитку особистості, що формується в конкретному освітньому закладі. Дослідження вказують, що середовище включає предметно-просторову організацію, систему міжособистісних відносин, організаційно-управлінські практики, традиції, символи й цінності закладу освіти [18; 34; 38; 69]. У контексті інклюзії цей підхід доповнюється вимогами до безбар'єрності, гнучкості та варіативності освітніх маршрутів.

Просторово-предметний підхід. У низці робіт акцент робиться на необхідності адаптації фізичного простору: архітектурна доступність, зручна навігація, наявність пандусів, ліфтів, тактильних смуг, спеціалізованих навчальних кабінетів, сенсорних кімнат, ресурсних кімнат. Так, у працях, присвячених формуванню інклюзивного середовища в школах, наголошується, що простір має бути не лише доступним, а й гнучким, таким, що дозволяє організовувати групову, індивідуальну, проектну роботу, спільні заходи з батьками [21; 22; 47; 67].

Соціально-психологічний підхід. Численні українські дослідження підкреслюють, що інклюзивність насамперед пов'язана з атмосферою прийняття, довіри, підтримки, а отже з культурою міжособистісних стосунків у школі [35; 42; 48; 60]. Інклюзивне середовище розглядається як таке, що сприяє позитивній «присутності» дитини в колективі, запобігає булінгу й стигматизації, створює умови для розвитку емпатії, толерантності, взаємодопомоги серед учнів і дорослих.

Системний та інституційний підхід. У працях О. Позняк, І. Малишевської, В. Козулі та інших авторів інклюзивне освітнє середовище трактується як складову ширшого освітнього простору закладу й громади [21; 40; 50; 69]. Воно розглядається не лише як характеристика окремого класу, а як інституційна система: управлінські рішення, кадрова політика, взаємодія з батьками, співпраця з інклюзивно-ресурсними центрами, органами місцевого самоврядування та громадськими організаціями.

Особистісно орієнтований і компетентнісний підхід. Інклюзивне освітнє середовище визначається як таке, що забезпечує реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії кожної дитини, створює можливості для засвоєння ключових компетентностей, формування життєвих навичок, самостійності, самозахисту прав [17; 23; 35; 42]. У роботах, присвячених дошкільній і початковій освіті, підкреслюється особлива роль середовища як простору для гри, експериментування, поступового розширення соціальних контактів, що є надзвичайно важливим для дітей з ООП.

Травма-орієнтований підхід. Новим, але надзвичайно актуальним для України є врахування впливу війни та воєнного стану. У публікаціях останніх років наголошується, що інклюзивне освітнє середовище має бути не лише доступним, а й психологічно безпечним для дітей, які пережили травматичні події, вимушене переміщення, втрату близьких, руйнування дому [22; 48; 49; 68; 71; 85; 86]. Умови освітнього процесу мають передбачати стабільність, передбачуваність, можливість для емоційної підтримки, доступ до фахової психологічної допомоги.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що інклюзивне освітнє середовище в українській педагогіці розглядається як багатовимірне, поліструктурна система, яка включає фізичний, соціальний, організаційний, культурний, цифровий та психологічний виміри.

На основі аналізу вітчизняних досліджень можна виділити кілька ключових компонентів інклюзивного освітнього середовища.

Фізичний (просторово-предметний) компонент. Він охоплює архітектурну доступність будівлі та території, організацію навчальних кабінетів, рекреаційних зон, санітарних кімнат, наявність спеціального обладнання (підйомники, адаптовані парти, спеціальні засоби для навчання дітей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату). Дослідження показують, що безбар'єрний фізичний простір є необхідною, але недостатньою умовою інклюзивності; однак саме з нього найчастіше починаються перетворення школи [21; 50; 58; 67].

Організаційно-управлінський компонент. Інклюзивне середовище потребує гнучкої організації освітнього процесу: можливості індивідуалізації навчальних планів, використання адаптацій і модифікацій, запровадження різних форм навчання (очне, змішане, дистанційне), ефективної взаємодії членів команди психолого-педагогічного супроводу. У працях А. Колупаєвої та О. Таранченко наголошується на важливості професійного співробітництва педагогів, асистентів вчителів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, адміністрації закладу освіти й батьків [23; 25; 26; 28; 46; 47].

Соціально-психологічний компонент. До нього належать характер взаємин між учнями, педагогами, батьками, стиль спілкування, рівень довіри й підтримки, наявність (або відсутність) булінгу й дискримінаційних практик, готовність колективу до прийняття різноманітності. І. Кузава, аналізуючи інклюзивне середовище дошкільного закладу, підкреслює, що важливими є не лише спеціально організовані заняття, а загальний емоційний фон, система вимог і підтримки, ставлення дорослих до «інакшості» дитини [35; 48; 60].

Дидактико-методичний компонент. Інклюзивне освітнє середовище передбачає використання різноманітних методів навчання, які дають можливість кожній дитині проявити свої сильні сторони: диференційоване навчання, кооперативні форми роботи, проектну діяльність, використання візуальної, тактильної, аудіальної підтримки, елементів універсального дизайну навчання. У навчально-методичних посібниках для вчителів НУШ (зокрема в роботах С. Миронової) детально описуються підходи до організації навчання в інклюзивних класах початкової школи, що включають комбінування фронтальної, групової, парної й індивідуальної роботи з урахуванням потреб дітей з ООП [42; 47; 61; 76].

Ціннісно-культурний компонент. Йдеться про систему цінностей і норм, які поділяє шкільна спільнота: ставлення до різноманіття, до помилок і труднощів, до співпраці з батьками, до дітей, які мають досвід війни, травми, вимушеного переселення [1; 3; 22; 48; 60; 68; 71]. Інклюзивне середовище

формують шкільні традиції, правила, ритуали, шкільна символіка, а також різні форми учнівського самоврядування та участі батьків у житті закладу.

Цифровий компонент. Після пандемії COVID-19 та з початком повномасштабної війни цифрова складова інклюзивного середовища набуває особливого значення. Доступ до онлайн-платформ, можливість організувати навчання в асинхронному й синхронному режимах, використання цифрових навчальних ресурсів, адаптованих для дітей з різними освітніми потребами, стають невід'ємною частиною інклюзивного середовища. У звітах і посібниках щодо освіти в умовах воєнного стану підкреслюється важливість поєднання безпечного офлайн-простору (укриття, спеціально обладнані приміщення) з якісною онлайн-інфраструктурою [22; 49; 66; 75; 76; 84].

Інклюзивне освітнє середовище виконує низку взаємопов'язаних функцій, які в українських дослідженнях описуються з різним ступенем деталізації, але загалом сходяться до кількох ключових груп.

Освітня функція полягає у забезпеченні доступу до якісного навчального контенту, можливості опанувати державні стандарти освіти з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей дитини [17; 23; 24; 50]. Йдеться про право кожного учня на змістовне, мотивуюче навчання, а не лише формальну присутність у класі.

Розвиткова функція пов'язана з підтримкою пізнавального, емоційного, соціального та фізичного розвитку учнів. Інклюзивне середовище створює умови для формування автономії, відповідальності, самоповаги, здатності до співпраці [18; 34; 35; 42]. Для дітей з ООП це означає можливість розвивати сильні сторони, компенсувати наявні обмеження через використання спеціальних методів і засобів.

Соціалізуюча та інтеграційна функції виявляються в тому, що школа стає простором реальної участі дитини в житті спільноти: через дружні стосунки, спільні заходи, участь у гуртках, учнівському самоврядуванні, волонтерських ініціативах. Дослідження І. Кузави та інших авторів показують, що інклюзивне середовище дошкільного й шкільного закладу сприяє

формуванню у дітей установки на прийняття різноманітності як норми, зменшує ризики маргіналізації та самостигматизації [35; 60; 69].

Захисно-реабілітаційна функція особливо актуалізується в умовах війни. Школа в інклюзивному форматі має виконувати роль «острова безпеки», де дитина може відчувати стабільність, підтримку дорослих, можливість висловити емоції, отримати психологічну допомогу. У публікаціях, присвячених освіті в умовах воєнного стану, наголошується, що для дітей, які пережили травматичні події, навіть регулярне відвідування укриттів із вчителями й однокласниками може мати стабілізуючий, антистресовий ефект, якщо воно організоване з урахуванням їхніх потреб і можливостей [22; 48; 49; 60; 68; 85; 86].

Превентивна функція пов'язана з попередженням навчальних труднощів, соціальної дезадаптації, конфліктів, булінгу [24; 36; 39; 46; 49]. Інклюзивне середовище, у якому своєчасно виявляють освітні потреби, проводять корекційно-розвиткову роботу, активно співпрацюють з батьками, дає змогу не лише реагувати на проблеми, а й запобігати їх загостренню.

Виконання цих функцій забезпечується завдяки дотриманню ключових принципів інклюзивної освіти, які українські дослідники формулюють по-різному, але загалом виділяють:

- дитиноцентризм – визнання унікальності кожної дитини, орієнтація на її інтереси, здібності, темп розвитку;
- цінування різноманіття – розуміння того, що різниця між дітьми (у здоров'ї, здібностях, досвіді, мовах, культурі) є не перешкодою, а ресурсом для взаємного навчання;
- рівний доступ і безбар'єрність – усунення фізичних, інформаційних, комунікаційних, соціальних бар'єрів для участі в освіті;
- педагогіка партнерства – суб'єкт–суб'єктна взаємодія між учнями, педагогами, батьками, громадою;

- гнучкість та адаптивність – готовність змінювати форми, методи, темп і зміст навчання залежно від потреб дітей і зовнішніх умов (зокрема умов воєнного стану);

- інтердисциплінарність та командність – залучення фахівців різного профілю до підтримки дитини й сім'ї [17; 59; 61; 62; 63].

Повномасштабна війна проти України стала потужним викликом для всієї освітньої системи й особливо – для системи інклюзивної освіти. Частина закладів була зруйнована або ушкоджена, мільйони дітей стали внутрішньо переміщеними особами або виїхали за кордон, значна кількість учнів та педагогів пережила травматичні події. У цих умовах інклюзивне освітнє середовище набуває нового змістового наповнення, пов'язаного з безпекою, резиліентністю та підтримкою психічного здоров'я.

У звітах міжнародних організацій (UNICEF, UNESCO, Education Cluster) підкреслюється, що в умовах війни школа має забезпечувати безпечне, підтримувальне й інклюзивне середовище, яке дозволяє дітям продовжувати навчання, зберігати соціальні зв'язки та отримувати необхідні соціальні й психологічні послуги [77; 81; 85; 86; 89].

Українські аналітичні та методичні матеріали, присвячені освіті у воєнний час, фіксують кілька ключових тенденцій:

- 1). Зміна просторової організації середовища. Навчання відбувається в укриттях, підвалах, підземних просторах, переобладнаних для освітніх потреб, або в дистанційному форматі. Це вимагає створення «мобільного» інклюзивного середовища, здатного «переїжджати» разом з дітьми – через цифрові платформи, набори дидактичних матеріалів, гнучкі форми організації уроків [22; 49; 66; 75; 76; 84].

- 2). Посилення захисно-реабілітаційної функції. Для дітей, які пережили окупацію, обстріли, втрату близьких, школа стає не лише місцем навчання, а й простором психологічної підтримки та стабільності. Фахівці інклюзивно-ресурсних центрів, шкільні психологи, соціальні педагоги розробляють

програми підтримки дітей з травматичним досвідом, що є органічною частиною інклюзивного середовища [22; 48; 49; 60; 68; 85; 86].

3). Необхідність врахування нового спектру освітніх потреб. До традиційних категорій дітей з ООП додаються діти, які мають стресові розлади, труднощі концентрації, проблеми сну, підвищену тривожність, реакції уникнення, пов'язані з воєнними подіями. У практичних посібниках наголошується, що для таких дітей потрібні адаптації в темпі навчання, оцінюванні, організації класних і позакласних заходів [22; 48; 49; 60; 68].

4). Розширення партнерства з батьками та громадою. В умовах воєнного стану сім'я часто стає основним носієм стабільності для дитини. Інклюзивне освітнє середовище передбачає активну співпрацю школи з батьками: спільне планування індивідуальних освітніх маршрутів, обмін інформацією про психологічний стан дитини, залучення батьків до організації спільних заходів у безпечних форматах [1; 3; 9; 10; 33; 39; 43; 68; 71]. Для громад, що пережили окупацію або близькість бойових дій (як, наприклад, Буча), така співпраця є важливою частиною загальної стратегії відновлення й згуртування.

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище в умовах воєнного стану – це не тільки безбар'єрна, але й резилієнтна система, здатна підтримувати розвиток дитини в умовах хронічного стресу й невизначеності, поєднуючи педагогічні, психологічні та соціальні ресурси школи й громади.

Спираючись на аналіз українських досліджень (І. Малишевська, В. Козуля, І. Кузава, О. Позняк, А. Колупаєва, О. Таранченко та ін.), законодавче визначення та сучасний контекст воєнного стану, доцільно сформулювати робоче авторське розуміння інклюзивного освітнього середовища, яке буде використано в магістерському дослідженні.

Інклюзивне освітнє середовище в контексті загальної середньої освіти України можна визначити як цілісну, поліструктурну систему умов, ресурсів та взаємодій у закладі освіти й громаді, спеціально організовану для забезпечення рівного, безпечного й підтримувального доступу кожної дитини – з урахуванням її освітніх потреб, можливостей і життєвого досвіду (у тому

числі досвіду війни та вимушеного переселення) – до спільного навчання, виховання, розвитку, соціалізації та участі в житті шкільної спільноти.

У цьому визначенні підкреслюються кілька принципових моментів: інклюзивне середовище є цілісною системою, а не набором окремих заходів; воно охоплює не лише школу як інституцію, а й ширший контекст громади, сім'ї, партнерських організацій; забезпечує не тільки навчання, а й розвиток, соціалізацію, участь, психологічну безпеку; враховує не лише медичні чи психолого-педагогічні особливості дитини, а й її соціальний і травматичний досвід, зокрема досвід війни; базується на цінностях прав людини, безбар'єрності, поваги до різноманіття та педагогіки партнерства. Саме в такому розумінні інклюзивне освітнє середовище розглядатиметься далі як ключова педагогічна категорія, на основі якої аналізуватиметься співпраця педагогів і батьків.

1.2. Співпраця педагогів і батьків як наукова проблема

Проблема співпраці педагогів і батьків належить до «класичних» у вітчизняній педагогіці, проте в умовах розбудови інклюзивної освіти та воєнного стану вона набуває нової гостроти й змістового наповнення. Українські дослідники розглядають сім'ю та школу як провідні інститути соціалізації дитини, від узгодженості дій яких залежить не лише успішність навчання, а й формування особистісної та ціннісної сфери, здатності дитини долати життєві кризи й травматичний досвід. О. Безпалько, А. Капська, Г. Лактіонова та інші автори підкреслюють, що сучасна соціально-педагогічна парадигма виходить з ідеї партнерства соціальних інституцій, де сім'я розглядається не як об'єкт педагогічного впливу, а як активний суб'єкт виховання, рівноправний учасник освітнього процесу [2; 18; 38].

У монографії Т. Кравченко «Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи» сім'я й школа описуються як взаємопов'язані компоненти єдиного виховного простору, всередині якого дитина засвоює

норми, цінності, соціальні ролі та моделі поведінки [33; 34]. Саме в цьому контексті співпраця педагогів і батьків постає як системний, багатовимірний процес, що поєднує організаційні, комунікативні, психолого-педагогічні та ціннісні аспекти. Неузгодженість дій цих двох інститутів, за спостереженнями Н. Олексюк та інших соціальних педагогів, призводить до суперечливих вимог до дитини, підвищення рівня тривожності, посилення ризиків девіантної поведінки й шкільної дезадаптації [18; 38; 45].

У науковій літературі проблема співпраці педагогів і батьків розглядається крізь призму кількох провідних підходів: середовищного, соціально-педагогічного, системного, особистісно орієнтованого та компетентнісного. Середовищний підхід дозволяє аналізувати співпрацю як ядро виховного середовища дитини: сім'я і школа створюють сукупність взаємопов'язаних умов, які можуть або підтримувати розвиток, або, навпаки, виступати джерелом додаткової напруги та стресу [2; 38; 52].

Соціально-педагогічний підхід акцентує увагу на функціях підтримки, захисту й посередництва, які школа здійснює щодо сім'ї й дитини, особливо у випадку сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах, серед яких сьогодні – вимушене переселення, втрата житла, травматичний досвід, пов'язаний з війною [1; 18; 38; 60]. У роботах Т. Алексеєнко та її колег підкреслюється, що ефективний соціально-педагогічний супровід дітей і сімей вимушених переселенців неможливий без налагодження партнерства між школою, родиною й місцевою громадою, що спільно конструюють підтримувальне середовище [1; 60].

Системний підхід дозволяє описати співпрацю педагогів і батьків як складову більш широкої системи «школа – сім'я – громада – соціальні служби». У навчально-методичних посібниках А. Залізняка і Н. Голоти педагогічне партнерство розглядається не лише як контакт учителя з батьками конкретної дитини, а як продумана система взаємин закладу освіти з різними соціальними інституціями, включно з батьківськими спільнотами, громадськими організаціями, органами місцевого самоврядування [11; 16; 64].

Особистісно орієнтований та компетентнісний підходи, що лежать в основі Нової української школи, актуалізували поняття «педагогіка партнерства». У Концепції НУШ та сучасних навчальних курсах (зокрема, «Педагогічне партнерство з різними соціальними інституціями») педагог – батьки – учень описуються як рівноправні суб'єкти освітнього процесу, а партнерство – як необхідна умова формування ключових компетентностей та життєстійкості дитини [11; 41; 42; 54].

У вітчизняній науці для опису відносин між педагогами та батьками використовуються різні терміни: «взаємодія», «співпраця», «партнерство», «соціальне партнерство», «педагогічне партнерство». Попри певну синонімічність, дослідники намагаються розмежувати ці поняття.

Т. Кравченко пропонує розглядати «взаємодію сім'ї та школи» як широкий базовий термін, що охоплює обмін інформацією, узгодження вимог, спільну участь у виховних заходах, але не завжди передбачає рівноправність сторін [33; 34]. У традиційній моделі, яка сформувалася ще в радянський період, домінувала позиція школи як «носія правильних педагогічних знань», а батьки виступали переважно об'єктом педагогічної просвіти.

Поняття «співпраця» (кооперація) в сучасних дослідженнях набуває акценту на спільній діяльності та розподілі відповідальності. Воно передбачає узгодження цілей, планування спільних дій, взаємну підтримку й рефлексію результатів. У працях І. Шкільної, О. Ковальчук та інших авторів підкреслюється, що саме співпраця, а не формальна взаємодія, створює умови для цілісного виховного впливу на особистість дитини й формування базових гуманістичних цінностей [33; 39; 65].

Найвищим рівнем розвитку взаємин вважається «партнерство» – стійка, взаємовигідна співпраця сторін, заснована на довірі, визнанні компетентності один одного, розподілі повноважень і відповідальності та спільній участі в прийнятті рішень. В. Кириченко й Г. Ковганич визначають соціальне партнерство школи і сім'ї як системну, цілеспрямовану взаємодію, що передбачає участь батьків у плануванні освітньої політики школи, залучення

їх до управлінських рішень, створення спільних проектів на рівні громади [20]. Т. Цуркан, аналізуючи соціальне партнерство в умовах НУШ, акцентує увагу на переході від «мережі формальної співпраці» (батьківські збори, разові акції) до довготривалих партнерських проектів, що відповідають запитам родин і сприяють розвитку шкільної спільноти [41; 42; 64].

У навчально-методичному посібнику Г. Стеценко та Н. Тіхонової партнерська взаємодія школи та сім'ї розглядається як необхідна умова формування системи цінностей дитини; авторки описують практики, за яких батьки не лише «допомагають школі», а й виступають рівноправними учасниками обговорення змісту виховних заходів, участі в шкільному самоврядуванні, волонтерських ініціативах [65].

Отже, у сучасній українській науці простежується поступовий перехід від моделі «взаємодії», зорієнтованої на інформування й педагогічну просвіту батьків, до моделі «партнерства», де ключовими є довіра, співвідповідальність і спільне прийняття рішень щодо освітньої траєкторії дитини.

Більшість дослідників сходяться на думці, що співпраця педагогів і батьків виконує низку взаємопов'язаних функцій: інформаційно-комунікативну, освітньо-просвітницьку, виховну, захисно-профілактичну, підтримувальну й рефлексивно-оцінювальну. І. Шкільна пов'язує ефективну взаємодію сім'ї та школи з формуванням у старших підлітків базових гуманістичних цінностей – поваги до інших, відповідальності, емпатії; за її висновками, послідовна робота з батьками, залучення їх до ціннісно орієнтованих проектів сприяє більшій узгодженості виховних впливів у сім'ї та школі [39; 65].

У низці праць і методичних посібників для класних керівників і соціальних педагогів виділяються такі основні напрями співпраці з батьками:

- інформаційний (забезпечення батьків своєчасною, коректною інформацією про успіхи, труднощі, потреби дитини; пояснення особливостей навчально-виховного процесу, змін у шкільній політиці);

- просвітницький (підвищення педагогічної культури батьків через лекції, тренінги, консультації, батьківські клуби; обговорення питань вікової психології, цифрової безпеки, формування здорового способу життя);
- організаційно-діяльнісний (залучення батьків до організації шкільних заходів, проєктів, екскурсій, волонтерських акцій, участі в роботі піклувальної ради чи наглядової ради закладу освіти);
- індивідуально-консультативний (спільний пошук рішень щодо подолання навчальних труднощів, поведінкових проблем, планування освітньої траєкторії, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами);
- захисно-реабілітаційний (соціально-педагогічна підтримка сімей, що опинилися у складних обставинах, – бідність, насильство, вимушене переселення, досвід війни; посередництво між сім'єю та соціальними службами, громадськими організаціями).

Українські автори наголошують, що ці напрями не можуть реалізовуватися ізольовано: ефективна співпраця потребує комплексних, довготривалих програм, де інформаційна підтримка поєднується з практичними формами взаємодії, спільною діяльністю й супроводом сімей, які потребують додаткових ресурсів.

У наукових і методичних джерелах описано широкий спектр форм співпраці педагогів і батьків – від традиційних (батьківські збори, індивідуальні бесіди, відвідування сімей, спільні свята) до інноваційних, пов'язаних із проєктною, волонтерською, цифровою діяльністю.

Т. Кравченко виокремлює кілька моделей взаємодії сім'ї та школи: інформативну (коли школа переважно інформує батьків про успішність і поведінку дитини), консультативну (акцент на порадах і рекомендаціях щодо виховання), партнерську (спільне планування й реалізація виховних програм) та модель «спільної відповідальності», де батьки долучаються до розроблення шкільної політики, беруть участь у вирішенні стратегічних питань розвитку закладу освіти [33; 34].

В. Кириченко й Г. Ковганич описують модель соціального партнерства школи і сім'ї, яка включає такі етапи: діагностика освітніх потреб та очікувань батьків; проектування моделі партнерської взаємодії (разом із батьківською громадою); реалізація спільних проектів; моніторинг і корекція співпраці [20]. Особлива увага приділяється залученню батьків до роботи шкільних органів самоврядування, формуванню «командної» культури взаємин між педагогами та родинами.

Г. Стеценко та Н. Тіхонова демонструють, як партнерська взаємодія може реалізовуватися через ціннісно орієнтовані проекти: створення сімейних історій громади, організація благодійних акцій, волонтерських заходів, де діти й батьки виступають спільними суб'єктами діяльності [65]. Такі практики не лише зміцнюють довіру між школою і сім'єю, а й сприяють формуванню у дітей відчуття належності до шкільної спільноти та відповідальності за неї.

Нові виклики – цифровізація освіти, дистанційне й змішане навчання, пандемія COVID-19, а від 2022 року – повномасштабна війна – зумовили появу нових форм співпраці. У публікаціях, присвячених партнерству вчителя початкової школи з батьками в умовах дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами, наголошується на ролі онлайн-комунікації (відеозустрічі, чати, електронні щоденники), спільного планування навчального навантаження, підтримки батьків у ролі «тьютора вдома».

Аналіз українських досліджень дозволяє виокремити групи чинників, що впливають на якість співпраці педагогів і батьків:

- ціннісні (ставлення педагогів і батьків до дитини, до школи, до інклюзії; готовність визнавати різноманіття; рівень довіри між сторонами);
- компетентнісні (педагогічна культура батьків, їхня обізнаність із віковими й освітніми потребами дитини; комунікативні й конфлікто-розв'язувальні компетентності вчителів; уміння організувати діалог із сім'єю без осуду й звинувачень);
- організаційні (наявність у школі продуманої системи роботи з батьками, різноманітних форм залучення; підтримка з боку адміністрації;

чіткий розподіл ролей між учителями, соціальним педагогом, асистентом вчителя, психологом);

- соціально-економічні (зайнятість батьків, рівень матеріального забезпечення, доступність цифрових ресурсів, наявність вільного часу та можливостей для участі в шкільному житті);

- контекстуальні (умови воєнного стану, вимушене переселення, руйнування інфраструктури, досвід окупації, як у громаді Бучі; емоційний стан батьків і педагогів, рівень хронічного стресу) [7; 48; 68; 71; 85].

До бар'єрів співпраці відносять: недовіру між школою і батьками; негативний досвід спілкування (коли контакти обмежуються «проблемними» ситуаціями: конфлікти, зауваження щодо поведінки); суперечливі виховні позиції вчителів і батьків; недостатню прозорість прийняття рішень у школі; емоційне вигорання педагогів і батьків, посилене війною [18; 38; 48; 68; 88].

В інклюзивній освіті співпраця педагогів і батьків набуває особливого значення, оскільки батьки дітей з особливими освітніми потребами виступають ключовими носіями інформації про дитину, а також співавторами індивідуальної освітньої траєкторії. А. Колупаєва, О. Таранченко та їхні колеги розглядають батьків як повноправних членів команди психолого-педагогічного супроводу, які беруть участь у розробленні індивідуальної програми розвитку (ІПР), узгодженні адаптацій і модифікацій навчального процесу [23; 24; 25; 26].

У навчально-методичних посібниках з інклюзивної освіти наголошується, що ефективна співпраця з батьками дітей з ООП передбачає:

- визнання батьків експертами щодо власної дитини;
- систематичну, а не епізодичну комунікацію;
- спільне визначення цілей і очікуваних результатів навчання;
- створення «простору діалогу», де батьки можуть висловлювати занепокоєння, пропозиції, ініціювати зміни;

- партнерство з асистентом дитини, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, практичним психологом [23; 24; 25; 26; 46; 47; 61; 62; 63].

У навчально-методичному посібнику Т. Бражнікової «Співпраця педагогів з батьками і асистентом дитини з особливими освітніми потребами» детально описано форми роботи з батьками, орієнтовані на підвищення їхньої поінформованості, подолання стигми, розвиток довіри до школи [5]. Авторка підкреслює, що негативне ставлення суспільства до дітей з ООП та їхніх родин відображається на якості інклюзивного навчання, а отже, школа має цілеспрямовано працювати над формуванням інклюзивної культури спільноти – разом із сім'ями.

Н. Клашевич у своїй магістерській роботі показує, що співпраця педагогів і батьків є критичною умовою успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами: саме від єдності вимог, емоційної підтримки та злагоджених дій дорослих залежить, чи відчуватиме дитина себе прийнятою в колективі й здатною впливати на власне життя [61; 62; 63].

Повномасштабна війна проти України значно ускладнила контекст співпраці педагогів і батьків. Дослідження, присвячені сім'ям внутрішньо переміщених осіб, описують цілу низку нових викликів: втрата житла й майна, вимушена зміна місця проживання, роз'єднання сімей, тривалий стрес, пов'язаний із небезпекою для життя [1; 52; 60; 83; 84].

У монографії «Вимушені переселенці: соціально-педагогічні проблеми і досвід підтримки» Т. Алексеєнко та співавтори підкреслюють, що школа в нових громадах часто стає для сім'ї першим «вузлом» інтеграції, місцем, де батьки можуть отримати інформацію про доступні сервіси й підтримку [1]. Ефективне партнерство школи з батьками вимушених переселенців допомагає знизити рівень ізоляції, налагодити соціальні зв'язки, підтримати дітей у подоланні травматичного досвіду.

У методичному посібнику «Соціально-педагогічний супровід дітей вимушених переселенців» приділяється увага роботі з батьками: програми батьківських груп взаємопідтримки, тренінги з відновлення батьківських компетентностей, профілактика жорстокого поводження в умовах високого стресу [60; 83; 84]. Ці підходи можуть бути адаптовані й до шкільного

контексту, зокрема для громад, що пережили окупацію й масові воєнні злочини, де травматичний досвід має колективний характер.

Сучасні дослідження батьківства в умовах повномасштабної війни фіксують зростання емоційного виснаження, тривоги, почуття провини у батьків, що безпосередньо впливає на їхню готовність і здатність взаємодіяти зі школою [3; 48; 86]. Це вимагає від педагогів більшої чутливості до психологічного стану батьків, використання ненасильницьких моделей комунікації, залучення психологів і соціальних працівників до роботи з батьківською спільнотою.

Таким чином, співпраця педагогів і батьків у сучасній українській педагогіці розглядається як складна, поліструктурна наукова проблема, що поєднує: теоретичні питання (визначення понять «взаємодія», «співпраця», «партнерство», «педагогіка партнерства»); методологічні підходи (середовищний, соціально-педагогічний, системний, особистісно орієнтований, компетентнісний); прикладні аспекти (моделі, форми, технології співпраці, чинники ефективності й бар'єри); специфіку інклюзивної освіти (роль батьків як членів команди супроводу, подолання стигми і дискримінації дітей з ООП); нові виклики воєнного стану (вимушене переселення, колективна травма, потреба в резилієнтному партнерстві школи й сім'ї). У контексті розбудови інклюзивного освітнього середовища, зокрема в громадах, які пережили окупацію й масове насильство (як Буча), співпраця педагогів і батьків набуває особливого змісту: вона стає не лише умовою успішного навчання, а й важливим ресурсом психосоціальної підтримки дітей, відновлення довіри в громаді, зміцнення її здатності до спільного подолання наслідків війни.

1.3. Співпраця педагогів і батьків як умова розбудови інклюзивного освітнього середовища

У попередніх підрозділах було показано, що інклюзивне освітнє середовище в сучасній українській школі розглядається як поліструктурна

система умов, ресурсів і взаємодій, у межах якої кожна дитина, включно з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) та досвідом війни, має реальні можливості для навчання, розвитку та повноцінної участі в житті шкільної спільноти. Логічним продовженням цієї логіки є твердження: без системної співпраці педагогів і батьків інклюзивне середовище не може бути ні стійким, ні справді безбар'єрним.

Українські дослідники наголошують, що в умовах інклюзії сім'я перестає бути лише «об'єктом інформування» й дедалі більше розглядається як рівноправний суб'єкт освітнього процесу, партнер школи у прийнятті рішень щодо індивідуальної освітньої траєкторії дитини. У роботах А. Колупаєвої й О. Таранченко підкреслюється, що сучасна модель інклюзивної освіти в Україні ґрунтується саме на партнерстві школи й батьків, причому йдеться не лише про моральну підтримку, а про спільне планування, реалізацію та оцінювання освітнього процесу для дитини з ООП [17; 26; 27; 28].

Традиційна модель взаємодії «школа – сім'я» в українській освіті довгий час будувалася за схемою «педагог – носій знання, батьки – об'єкт педагогічного впливу». Формами такої взаємодії були переважно формальні батьківські збори, індивідуальні бесіди у разі «проблем» з поведінкою чи успішністю, епізодичне залучення батьків до заходів. У парадигмі інклюзивної освіти така модель виявляється недостатньою та навіть потенційно ризикованою, оскільки ігнорування батьків як суб'єктів посилює недовіру, стигматизацію та опір змінам (Гаяш, 2019; Матвієнко, 2024) [10; 41].

В українських дослідженнях, присвячених співпраці закладу освіти з батьками дітей з ООП, окреслюється кілька ключових аргументів на користь того, що саме партнерська взаємодія є базовою умовою розбудови інклюзивного середовища:

- 1). Батьки є носіями унікальної інформації про дитину – особливості розвитку, стан здоров'я, попередній досвід навчання, реакції на стрес, інтереси. Без цієї інформації педагогічні рішення часто будуються на

припущеннях, що може призводити до неадекватних вимог або неефективних методів підтримки [18; 33; 34; 43].

2). Сім'я забезпечує безперервність впливу. Навіть найкращі шкільні програми корекційно-розвиткової роботи не дадуть очікуваного ефекту, якщо принципи, вироблені в закладі освіти, не підтримуються вдома. Тому узгодженість вимог, підходів і стилю комунікації в системі «педагоги – батьки» визначає якість функціонування інклюзивного середовища як цілісної системи [16; 20; 33; 34; 43].

3). Батьки є суб'єктами адвокації прав дитини. У працях Н. Софій, Ю. Найди, А. Колупаєвої наголошується, що саме активна позиція батьківських спільнот часто стає рушієм змін у школі та громаді: від пристосування середовища до участі у місцевих програмах створення безбар'єрного простору [31; 58; 63].

4). Спільна відповідальність за емоційний стан та безпеку дитини в умовах війни. Повномасштабне вторгнення, вимушене переміщення, досвід окупації чи обстрілів різко посилили роль сім'ї як джерела базової безпеки й підтримки для дитини. У цих умовах школа не може забезпечити стійкість без постійного обміну інформацією з батьками щодо самопочуття, страхів та тригерів учнів, їх готовності до офлайн і онлайн-форм навчання [22; 48; 49; 68; 85; 86].

Отже, співпраця педагогів і батьків в інклюзивному закладі освіти – це не «додаткова опція», а фундаментальний системоутворювальний чинник, який пронизує всі рівні інклюзивного середовища: від розроблення ІПР до організації безпечного укриття й цифрових каналів взаємодії.

У сучасній українській педагогіці співпраця педагогів і батьків в умовах інклюзивної освіти описується як багатовимірний процес, який включає інформаційний, консультативний, корекційно-розвитковий, соціальний та цифровий виміри [5; 9; 10; 36; 39; 64].

Основні змістові напрями такої співпраці можна узагальнити наступним чином:

1. Спільне виявлення та оцінювання освітніх потреб дитини. Досвід інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) показує, що ефективна первинна оцінка розвитку дитини неможлива без включення батьків та педагогів до командної роботи: саме батьки надають інформацію про поведінку дитини вдома, про труднощі саморегуляції, контактів, побутових навичок, а вчителі – про успішність, участь у спільній діяльності, взаємодію в класі [46].

У практичних посібниках, присвячених організації першого рівня підтримки в закладах загальної середньої освіти, наголошується, що саме спільний аналіз інформації від сім'ї й школи дає змогу коректно визначити цілі ІПР, уникнути як завищених, так і занижених очікувань щодо дитини [47].

2. Співучасть батьків у плануванні та реалізації індивідуальної програми розвитку. ІПР не може бути суто «шкільним» документом; вона має віддзеркалювати спільне бачення цілей розвитку дитини в різних контекстах: вдома, у школі, у громаді [23; 24; 25]. Батьки не лише знайомляться з програмою, а й беруть участь у її розробленні: пропонують пріоритетні сфери, розповідають про поведінкові особливості, визначають прийнятні форми заохочення та підтримки, погоджують графік додаткових занять, способи домашнього закріплення матеріалу.

3. Партнерство у повсякденній комунікації. У класичних описах інклюзивної школи [4; 6; 17; 25; 42] підкреслюється, що педагогічний колектив має підтримувати регулярну, неформалізовану й двосторонню комунікацію з батьками: не лише повідомляти про проблеми, а й ділитися успіхами, невеликими досягненнями, позитивною динамікою. Це особливо важливо для батьків дітей з ООП, які часто мають досвід попередніх відмов, критики чи стигматизації. Дослідження О. Гаяш показують, що співпраця закладу освіти з батьками дітей з ООП як умова реалізації ідей інклюзії передбачає перехід від «одноразових зборів» до системи різноманітних форм взаємодії – індивідуальних консультацій, батьківських клубів, тренінгів, спільних проєктів, волонтерських ініціатив [5; 10].

4. Участь батьків у житті шкільної спільноти. У НУШ-орієнтованих дослідженнях педагогіки партнерства наголошується, що батьки мають можливість і право бути залученими не лише до обговорення проблем своєї дитини, а й до ширшого шкільного життя: участі в шкільних заходах, реалізації соціальних і волонтерських проєктів, ініціювання інклюзивних практик у громаді [16; 20; 41; 69]. Таким чином, співпраця педагогів і батьків виходить за межі окремої дитини й стає ресурсом формування інклюзивної культури школи.

5. Психолого-педагогічна підтримка батьків. Українські автори підкреслюють, що сім'ї дітей з ООП нерідко переживають хронічний стрес, пов'язаний із тривалим лікуванням, бюрократичними процедурами, соціальною стигмою. В умовах війни до цього додаються фактори втрати житла, евакуації, розлуки з родиною, економічної нестабільності. Тому одним із напрямів співпраці стає психологічна підтримка батьків, навчання їх навичок подолання стресу, самопомоги, конструктивної взаємодії з дитиною [1; 3; 18; 48; 49; 60].

У практиці інклюзивних закладів поширені форми «батьківських шкіл», тренінги з ненасильницької комунікації, зустрічі з фахівцями ІРЦ, групи взаємопідтримки. Такі форми розглядаються як важливий елемент інклюзивного середовища, оскільки допомагають зменшити відчуття ізоляції та провини, розширюють розуміння можливостей дитини й сприяють формуванню реалістичних очікувань.

Починаючи з пандемії COVID-19, а згодом у контексті повномасштабної війни цифрові технології перетворилися на ключову інфраструктуру для підтримки зв'язку між школою й сім'єю. В інклюзивній освіті це питання набуває особливої ваги, оскільки значна частина дітей з ООП та їхніх батьків опинилася в ситуації дистанційного або змішаного навчання, проживаючи в інших регіонах чи країнах.

У статті Л. Фамілярської «Цифрові технології для розбудови інклюзивного освітнього середовища» показано, що цифрові платформи й сервіси можуть виконувати кілька важливих функцій:

- забезпечення доступу до адаптованих навчальних матеріалів;
- організація дистанційної чи змішаної взаємодії;
- підтримка комунікації між усіма учасниками команди супроводу;
- використання засобів альтернативної та додаткової комунікації (ААС)

для дітей з порушеннями мовлення та комунікації [37; 78; 80; 88].

Л. Фамілярська розглядає цифрові технології як невід'ємну складову інклюзивного середовища, яка доповнює фізичну безбар'єрність і соціально-психологічну підтримку. Для співпраці педагогів і батьків вона виділяє кілька груп інструментів:

- комунікаційні платформи й месенджери (Viber, Telegram, WhatsApp, Zoom, Google Meet), які використовуються для оперативного обміну інформацією, проведення онлайн-консультацій, організації батьківських зустрічей у дистанційному форматі;

- електронні щоденники та журнали, що дають батькам доступ до інформації про відвідування, оцінювання, виконання завдань; у контексті інклюзії це дозволяє тонше відстежувати динаміку й узгоджувати домашню підтримку з шкільною;

- хмарні сховища й освітні платформи (Google Classroom, Moodle, національні платформи дистанційного навчання), де розміщуються індивідуалізовані навчальні матеріали, візуальні підказки, інструкції для батьків щодо виконання завдань разом з дитиною;

- спеціалізовані цифрові інструменти ААС, що підтримують комунікацію дітей із порушеннями мовлення (піктографічні додатки, електронні комунікатори тощо); важливо, що батьки навчаються використовувати ці інструменти вдома, забезпечуючи безперервність комунікаційної підтримки [74; 82; 87; 90].

У роботі Л. Любчак, О. Демченко та Н. Комарівської, присвяченій партнерству вчителя початкової школи й батьків у організації дистанційного навчання дітей з ООП, детально описано, як онлайн-сервіси інтегруються в партнерську модель взаємодії. Авторки наголошують, що у дистанційному форматі саме від якості співпраці з батьками залежить можливість реалізації ППР, забезпечення участі дитини в онлайн-уроках, підтримка мотивації й запобігання перевантаженню [36; 39; 75; 84].

Зокрема, авторки звертають увагу на такі аспекти цифрової співпраці:

- спільне планування розкладу онлайн-занять із урахуванням режиму дитини, її медичних та психофізіологічних обмежень;
- спільний добір електронних освітніх ресурсів, адаптованих до рівня розвитку й сенсорних можливостей учня;
- використання відеозаписів інструкцій для батьків, які можна переглядати у зручний час, що особливо важливо для сімей, які поєднують роботу, догляд за дитиною та переміщення;
- застосування інструментів зворотного зв'язку (електронні форми, короткі опитування, коментарі в електронних журналах), які дозволяють оперативно відстежувати труднощі й коригувати навчальний процес.

Важливим внеском українських досліджень є підкреслення того, що цифрові інструменти самі по собі не гарантують партнерства. Як показують роботи О. Косигіної та колег, цифровізація стає ресурсом інклюзивної педагогіки партнерства лише тоді, коли: педагог володіє базовими цифровими компетентностями й готовий використовувати ІКТ не лише як «трансляційний» канал, а як засіб взаємодії; батькам забезпечено доступні інструкції та підтримку в опануванні онлайн-сервісів; у закладі освіти сформовано культуру довіри, де цифрові канали не замінюють живого контакту, а доповнюють його [9; 66; 73; 76; 84].

Крім того, цифрові інструменти дозволяють розширити географію співпраці. Частина сімей дітей з ООП сьогодні проживає в інших регіонах України або за кордоном; за рахунок онлайн-комунікації педагоги можуть

підтримувати контакт із батьками, які тимчасово виїхали, включати дитину в дистанційні форми навчання, координувати зусилля з місцевими школами за кордоном. Це особливо актуально для громад, які пережили окупацію чи масові руйнування (як, наприклад, міста Київщини, включно з Бучею), де освітня інфраструктура частково відновлюється, а частина дітей продовжує навчання дистанційно.

Воєнний стан радикально змінює умови функціонування інклюзивного освітнього середовища. Частина шкіл працює в очному форматі з регулярними повітряними тривогами й перебуванням в укриттях; інша частина – у змішаному або повністю дистанційному режимі. Значна частина дітей має досвід травми, втрати, розлучення з близькими. У цих умовах співпраця педагогів і батьків набуває додаткових вимірів:

1. Спільне забезпечення фізичної та психологічної безпеки дитини. Школа й батьки мають узгоджувати правила поведінки під час повітряних тривог, відпрацьовувати з дітьми маршрути евакуації, проговорювати страхи. У методичних матеріалах МОН і UNICEF щодо освіти в умовах війни наголошується, що узгоджені дії сім'ї й школи знижують рівень тривоги й сприяють формуванню в дитини відчуття передбачуваності [22; 49; 68; 85; 86].

2. Врахування травматичного досвіду в ІПР. Для дітей, які пережили окупацію, втрату близьких, поранення, поєднання статусу «дитини з ООП» і «дитини війни» створює особливий набір освітніх потреб: труднощі концентрації, спалахи агресії, регрес навичок, підвищена тривожність. Без тісної співпраці педагога й батьків (обмін спостереженнями, спільний пошук «тригерів», узгодження стратегій підтримки) шкільне середовище може ненавмисне відтворювати травму й посилювати симптоми.

3. Координація багаторівневої психосоціальної підтримки. У сучасних умовах до підтримки дитини залучені різні інституції: ІРЦ, психологічні служби, громадські організації, міжнародні проекти. Школа та батьки стають «центром координації»: разом узгоджують графік занять, обмінюються

інформацією про реакції дитини на терапевтичні втручання, спільно контролюють навантаження, щоб уникнути перевтоми.

4. Спільне використання ресурсів громади. Для громад, які пережили окупацію й руйнування, важливими стають локальні ресурси: центри соціальних служб, простори для дітей і молоді, волонтерські ініціативи. Взаємодія школи й батьків тут виходить за межі «класу» й переходить у площину відновлення та згуртування громади, де інклюзивне середовище розглядається як частина загальної стратегії посттравматичного розвитку.

У всіх цих вимірах цифрові інструменти виступають засобом підтримки зв'язку в умовах невизначеності: завдяки месенджерам, онлайн-платформам, електронним опитуванням педагоги можуть швидко збирати інформацію про стан дітей, погоджувати зміни в режимі, домовлятися про форми участі в навчанні у разі відключень світла чи інтернету.

У концепції Нової української школи (НУШ) педагогіка партнерства визначена як один із ключових принципів реформування освіти. Українські автори (Матвієнко, 2024; Косигіна, 2019; Колупаєва, 2023) показують, що для інклюзивної освіти цей принцип набуває особливої глибини, адже без партнерства з батьками неможливо забезпечити реальну, а не декларовану інклюзивність [23; 27; 41; 42].

Педагогіка партнерства, застосована до контексту інклюзивного середовища, передбачає:

- суб'єкт–суб'єктний характер взаємодії: батьки, педагог, дитина, громада розглядаються як рівноправні учасники, кожен із яких має власний досвід, потреби та ресурси;
- прозорість і відкритість комунікації: рішення щодо індивідуальної освітньої траєкторії, форм і методів підтримки приймаються на основі обговорення, а не «спускання згори»;
- розподілену відповідальність: школа не перекладає відповідальність за результати навчання повністю на сім'ю, так само як сім'я не покладає всі надії лише на «компетентного фахівця»;

- орієнтацію на сильні сторони дитини та сім'ї: наголос робиться не лише на дефіцитах, а на ресурсах, які можуть бути залучені для підтримки розвитку (таланти, інтереси, мережі підтримки, волонтерський досвід тощо).

У роботах, присвячених реалізації НУШ, пропонуються конкретні організаційні моделі партнерства: «школа – батьки – громада», «школа як хаб», «батьківський дорадчий орган» при закладі освіти [11; 16; 41; 64]. У контексті інклюзивної освіти ці моделі доповнюються участю фахівців ІРЦ, асистентів учителя, психологів, соціальних педагогів, представників громадських організацій, що працюють із дітьми з ООП.

Цифровізація педагогіки партнерства, як показують Косигіна та інші дослідники, полягає не лише в перенесенні традиційних форм взаємодії в онлайн (наприклад, «онлайн-батьківські збори»), а й у створенні нових форматів співпраці: онлайн-форуми для батьків, інтерактивні карти ресурсів громади, цифрові щоденники досягнень дитини, спільні онлайн-проекти класу й родин [9; 66; 73; 76; 84].

Спираючись на аналіз українських досліджень і сучасного контексту воєнного стану, можна сформулювати кілька ключових положень щодо ролі співпраці педагогів і батьків як умови розбудови інклюзивного освітнього середовища:

Співпраця педагогів і батьків є системоутворювальним чинником інклюзивного середовища. Вона забезпечує збирання й інтеграцію інформації про освітні та психосоціальні потреби дитини, узгодженість впливів школи й сім'ї, захист прав дитини на якісну освіту за місцем проживання, а також адвокацію змін у закладі та громаді.

Зміст співпраці виходить за межі «передачі інформації». Йдеться про спільне оцінювання, планування й реалізацію ІПР; регулярну двосторонню комунікацію; участь батьків у шкільному житті; психолого-педагогічну підтримку сімей; координацію багаторівневої психосоціальної допомоги.

Цифрові технології стають критично важливою інфраструктурою партнерства. Вони забезпечують безперервність комунікації й навчання в

умовах війни, дистанційного й змішаного формату, географічної роз'єднаності сімей; дозволяють створювати спільні інформаційні простори (електронні щоденники, хмарні сховища, онлайн-платформи) та розширюють можливості участі батьків.

Ефективність цифрових інструментів залежить від педагогіки партнерства. Без довіри, суб'єктності й розподіленої відповідальності цифрові канали можуть перетворитися на інструменти контролю чи формальної звітності. У партнерській моделі вони, навпаки, підтримують діалог, надають гнучкості й прозорості взаємодії.

В умовах воєнного стану співпраця педагогів і батьків набуває додаткових функцій – захисно-реабілітаційної та резиліентної. Інклюзивне середовище стає «островом безпеки», де зусилля школи й сім'ї спрямовані не лише на навчальні досягнення, а й на відновлення почуття контролю, довіри й надії у дітей.

У межах магістерського дослідження співпраця педагогів і батьків розглядатиметься як комплексна педагогічна умова, що включає ціннісно-смісловий (готовність до партнерства), організаційний (форми та механізми взаємодії), цифровий (використання ІКТ для підтримки зв'язку) та психолого-педагогічний (підтримка батьків і дітей) компоненти.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз дав змогу уточнити змістові параметри ключових понять дослідження та окреслити концептуальні орієнтири подальшої емпіричної роботи. Насамперед було показано, що інклюзивне освітнє середовище в сучасній українській педагогіці розглядається не як сукупність окремих заходів щодо підтримки дітей з особливими освітніми потребами, а як цілісна поліструктурна система умов, ресурсів та взаємодій, організована на основі цінностей прав людини, безбар'єрності, поваги до різноманіття й педагогіки партнерства. Таке середовище забезпечує кожній дитині – включно з дітьми з ООП, досвідом війни, вимушеного переселення –

можливість спільно навчатися, розвиватися, соціалізуватися та брати участь у житті шкільної спільноти.

Проаналізувавши нормативно-правову базу України та міжнародні документи, було встановлено, що законодавче визначення інклюзивного освітнього середовища задає базові координати для наукових інтерпретацій: фіксується спільність навчання й виховання дітей з ООП та їхніх однолітків; підкреслюється динамічність середовища як системи умов і способів їх реалізації; центральним виміром визначається урахування індивідуальних освітніх потреб і можливостей здобувачів освіти; підкреслюється важливість соціалізації, участі й життєвої включеності. У подальших наукових працях українських дослідників ці загальні орієнтири конкретизуються через виокремлення структурних компонентів інклюзивного середовища та характеристику його функцій.

На основі узагальнення вітчизняних підходів виділено кілька провідних методологічних рамок для опису інклюзивного освітнього середовища: середовищний, просторово-предметний, соціально-психологічний, системно-інституційний, особистісно орієнтований, компетентнісний і травма-орієнтований. Середовищний підхід дозволяє трактувати школу як цілісну систему впливів і взаємодій, що може як підтримувати розвиток дитини, так і створювати додаткові ризики. Просторово-предметний акцентує на архітектурній доступності, гнучкості організації простору, наявності спеціалізованих ресурсних зон. Соціально-психологічний підхід підкреслює значення атмосфери прийняття, відсутності булінгу, формування емпатії та толерантності. Системно-інституційний окреслює інклюзивне середовище як елемент більш широкої системи «школа – сім'я – громада – соціальні служби», тоді як особистісно орієнтований і компетентнісний пов'язують його з реалізацією індивідуальних освітніх траєкторій і формуванням життєвих компетентностей. Травма-орієнтований підхід, що активно формується під впливом воєнних подій, додає до цього вимір безпеки, резилієнтності та психосоціальної підтримки дітей із травматичним досвідом.

Інклюзивне освітнє середовище виконує низку взаємопов'язаних функцій: освітню (забезпечення доступу до якісного навчального контенту з урахуванням індивідуальних потреб), розвиткову (підтримка пізнавального, емоційного, соціального та фізичного розвитку), соціалізуючу та інтеграційну (забезпечення реальної участі дітей у житті шкільної й місцевої спільнот), захисно-реабілітаційну (особливо актуальну в умовах війни), превентивну (попередження дезадаптації, конфліктів, булінгу). Ефективна реалізація цих функцій можлива лише за умови цілісності середовища, узгодженості дій усіх суб'єктів освітнього процесу, зокрема педагогів і батьків.

На основі огляду соціально-педагогічних, системних та особистісно орієнтованих підходів встановлено, що співпраця розглядається як багатовимірний процес, який включає інформаційно-комунікативний, просвітницький, організаційно-діяльнісний, індивідуально-консультативний, захисно-профілактичний та підтримувальний виміри. При цьому простежується чітка еволюція від моделі «взаємодії» (орієнтованої на одностороннє інформування й педагогічну просвіту батьків) до моделі «партнерства», де ключовими є довіра, розподіл відповідальності, спільне прийняття рішень щодо освітньої траєкторії дитини.

У роботі розмежовано поняття «взаємодія», «співпраця» та «партнерство». Взаємодія трактується як базовий рівень контактів школи й сім'ї, який може обмежуватися обміном інформацією. Співпраця передбачає вже координацію дій, узгодження цілей, спільне планування та рефлексію результатів. Партнерство означає найвищий рівень розвитку цих відносин, коли батьки й педагоги виступають рівноправними суб'єктами спільної діяльності, залучені до вироблення освітньої політики закладу, реалізації спільних проєктів на рівні громади, адвокації прав дітей. Узагальнення українських досліджень показало, що саме перехід до партнерської моделі співпраці корелює з підвищенням ефективності виховного впливу, посиленням відчуття належності до шкільної спільноти та формуванням у дітей базових гуманістичних цінностей.

Особливу увагу приділено співпраці педагогів і батьків у контексті інклюзивної освіти. Проаналізовано, що в цій площині батьки виступають не лише адресатами інформації чи учасниками виховних заходів, а повноправними членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП. Саме вони є носіями унікальної інформації про розвиток, потреби, ресурси й обмеження дитини, беруть участь у розробленні ІПР, погоджують адаптації й модифікації навчального процесу, забезпечують безперервність корекційно-розвиткових впливів удома й у школі. Виявлено, що ефективна співпраця в інклюзивному контексті потребує від педагогів високого рівня комунікативних, емпатійних та конфлікто-розв'язувальних компетентностей, а від батьків – довіри до школи, готовності брати участь у спільному прийнятті рішень і визнання власної суб'єктності.

Встановлено, що до чинників, які впливають на якість співпраці педагогів і батьків належать: ціннісні (ставлення до дитини, до інклюзії, рівень толерантності), компетентнісні (педагогічна культура батьків, професійні компетентності вчителів), організаційні (наявність системи роботи з батьками, підтримка з боку адміністрації, розподіл ролей у команді супроводу), соціально-економічні (зайнятість батьків, рівень матеріального забезпечення, доступ до цифрових ресурсів), контекстуальні (умови війни, вимушене переселення, колективна травма громади). До бар'єрів співпраці віднесено недовіру, попередній негативний досвід спілкування зі школою, суперечливість виховних позицій, формалізм у роботі з батьками, емоційне вигорання педагогів і батьків, посилене воєнними подіями.

Сформульовано низку аргументів на користь того, що без системної партнерської взаємодії школи й сім'ї неможливо забезпечити цілісність і стійкість інклюзивного середовища: по-перше, батьки є ключовими носіями інформації про освітні й психосоціальні потреби дитини; по-друге, саме сім'я забезпечує безперервність виховних і корекційних впливів; по-третє, батьківські спільноти виступають суб'єктами адвокації прав дітей та агентами змін у шкільній і місцевій політиці; по-четверте, в умовах війни партнерство

школи й сім'ї є важливим ресурсом забезпечення фізичної й психологічної безпеки дітей, координації багаторівневої психосоціальної підтримки, відновлення довіри в громадах, що пережили окупацію й масове насильство.

Особливе місце в теоретичному аналізі посіла цифрова складова співпраці педагогів і батьків. Показано, що починаючи з пандемії COVID-19 і особливо після початку повномасштабної війни цифрові платформи, сервіси й інструменти стали критично важливою інфраструктурою для підтримки безперервності освіти й комунікації. У роботах українських авторів доведено, що комунікаційні сервіси, електронні щоденники, освітні платформи, хмарні сховища, засоби альтернативної та додаткової комунікації можуть істотно підсилювати можливості партнерства, дозволяючи узгоджувати розклад, адаптації, відстежувати динаміку розвитку, забезпечувати участь дітей, які навчаються дистанційно чи перебувають за кордоном. Водночас підкреслено, що самі по собі цифрові інструменти не гарантують партнерства: їх ефективність залежить від наявності довіри, суб'єктності сторін та загальної культури взаємодії в закладі освіти.

Узагальнюючи теоретичні положення, у розділі 1 було сформульовано авторське робоче визначення інклюзивного освітнього середовища як цілісної поліструктурної системи умов, ресурсів та взаємодій у закладі освіти й громаді, спеціально організованої для забезпечення рівного, безпечного й підтримувального доступу кожної дитини до спільного навчання, розвитку, соціалізації та участі в житті шкільної спільноти з урахуванням її освітніх потреб, можливостей і життєвого досвіду (включно з досвідом війни та вимушеного переселення). Співпраця педагогів і батьків у цьому контексті розглядається як комплексна педагогічна умова, що містить ціннісно-смісловий (готовність до партнерства), організаційний (форми й механізми взаємодії), цифровий (використання ІКТ для підтримки зв'язку) та психолого-педагогічний (підтримка батьків і дітей) компоненти.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1. Організація та методика дослідження

Емпіричне дослідження стану співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища було спроектовано як поєднання кількісних та якісних методів із фокусом на український контекст воєнного часу. В попередньому розділі було обґрунтовано, що інклюзія в сучасній українській освіті розглядається не лише як створення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами, а як ширший процес забезпечення участі всіх учасників освітнього процесу – дітей, їхніх батьків, педагогів, адміністрації, фахівців психолого-педагогічного супроводу – у спільному творенні безпечного, підтримувального й безбар'єрного середовища.

Водночас реальний стан співпраці українських шкіл із батьками дітей з особливими освітніми потребами, дітей внутрішньо переміщених осіб, дітей, чії родини зазнали втрат або травматичного досвіду внаслідок повномасштабної війни, досліджено поки що фрагментарно. Більшість праць зосереджені або на загальних засадах інклюзивної освіти, або на організації психолого-педагогічного супроводу, тоді як вимірюванню «якості» партнерства між педагогами й батьками, формам взаємодії в умовах тривалого стресу, цифровізації й змішаного навчання присвячено не так багато емпіричних робіт. Це зумовило необхідність спеціального дослідження, спрямованого саме на емпіричне вивчення співпраці педагогів і батьків як чинника розбудови інклюзивного освітнього середовища в конкретному закладі освіти, розташованому в громаді, що пережила окупацію та бойові дії.

Об'єктом емпіричного дослідження виступає процес співпраці педагогів і батьків у закладі загальної середньої освіти в умовах розбудови інклюзивного освітнього середовища.

Предметом дослідження є змістові та організаційні характеристики співпраці педагогів і батьків (форми, частота, суб'єктність, використання цифрових засобів взаємодії, участь батьків у прийнятті рішень щодо освітньої траєкторії дитини) та їхній взаємозв'язок із рівнем інклюзивності освітнього середовища закладу (за показниками інклюзивної культури, політики та практик).

Мета емпіричного дослідження – діагностувати стан співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища в конкретному закладі загальної середньої освіти та виявити взаємозв'язки між характеристиками цієї співпраці й рівнем інклюзивності освітнього середовища.

Для досягнення мети було сформульовано такі основні завдання:

1. Адаптувати до умов конкретного закладу структуру Індексу інклюзії (Т. Бут, М. Ейнскоу; українська адаптація Н. Софій та ін.) й розробити на її основі діагностичний інструментарій для оцінювання інклюзивної культури, політики й практик з акцентом на співпрацю з батьками.

2. Розробити та апробувати авторську анкету для педагогів і батьків, спрямовану на вивчення форм, частоти, змісту та бар'єрів співпраці, ставлення до партнерства й готовності брати активну участь у розбудові інклюзивного середовища.

3. Провести емпіричне дослідження (анкетування, спостереження, аналіз документації, напівструктуровані інтерв'ю) у вибраному закладі освіти впродовж січня–лютого 2025 року.

4. Здійснити кількісну та якісну обробку отриманих даних, виокремити типові моделі співпраці педагогів і батьків, визначити рівень інклюзивності освітнього середовища та проаналізувати взаємозв'язок між цими показниками.

5. На основі результатів емпіричного дослідження обґрунтувати напрями вдосконалення співпраці педагогів і батьків як умови розбудови інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти.

Емпірична частина дослідження проводилася на базі комунального закладу загальної середньої освіти «Бучанський ліцей № 5 Бучанської міської ради Київської області», офіційним вебресурсом якого є сайт www.inter-logos.org. Вибір саме цього закладу є теоретично й практично обґрунтованим з кількох причин.

По-перше, ліцей розташований у громаді, яка безпосередньо зазнала наслідків російської збройної агресії, тимчасової окупації й масового насильства. Це створює специфічний контекст функціонування закладу: значна частина сімей має досвід втрати житла, вимушеного переселення, травми, членів родин на фронті або в полоні. За таких умов зростає роль школи як простору безпеки, підтримки та відновлення, а також роль партнерства з батьками як ресурсу стійкості дітей.

По-друге, за інформацією з відкритих джерел, ліцей декларує впровадження інклюзивного навчання та має досвід організації підтримки дітей з особливими освітніми потребами (інклюзивні класи, участь команди психолого-педагогічного супроводу, робота з батьками). Це означає, що заклад уже перебуває на певному етапі розбудови інклюзивного освітнього середовища, що є важливою умовою для проведення діагностики.

По-третє, адміністрація й педагогічний колектив ліцею виявили готовність до участі в дослідженні, забезпечили необхідні організаційні умови (інформування батьків, можливість проведення анкетування й інтерв'ю, доступ до локальних нормативних документів).

Емпіричний етап дослідження планувався й проводився впродовж січня–лютого 2025 року. Такий часовий відрізок було обрано з огляду на кілька чинників: відносну стабілізацію освітнього процесу після початку навчального року; можливість залучення батьків до анкетування (у тому числі під час батьківських зборів, індивідуальних консультацій, через електронні

щоденники та месенджери); відсутність пікових періодів підготовки до іспитів чи державної підсумкової атестації.

До участі в дослідженні планувалося залучити педагогів (учителів початкової та середньої школи, асистентів учителя, практичного психолога, соціального педагога) та батьків (законних представників) учнів, які навчаються в інклюзивних, спеціальних і звичайних класах.

З урахуванням поставленої мети було використано комплекс взаємодоповнювальних емпіричних методів:

- опитування педагогів і батьків за авторськими опитувальниками, створеними на основі Індексу інклюзії (Див. Додаток А, Б, В);
- використання шкали для оцінювання рівня інклюзивності освітнього середовища закладу освіти (модифікований Індекс інклюзивності).

2. Методи математичної статистики: описова статистика (середні значення, медіани, мода, стандартне відхилення, частоти та відсотки), порівняльний аналіз (за потреби – t-критерій Стьюдента, U-критерій Манна–Вітні, χ^2 Пірсона), кореляційний аналіз (коефіцієнти Спірмена/Пірсона для виявлення зв'язку між рівнем інклюзивності й параметрами співпраці з батьками). Кількісні дані планується опрацьовувати за допомогою програмного забезпечення (Excel).

За основу для оцінювання інклюзивності освітнього середовища було взято структуру «Index for Inclusion», розробленою Т. Бутом і М. Ейнскою й адаптованою до умов української загальноосвітньої школи (переклад і адаптація Н. Софій, О. Найди, С. Шевцова, за ред. А. Колупаєвої). Оригінальний Індекс пропонує розглядати інклюзію через три взаємопов'язані виміри – культура, політика й практика, – кожен з яких деталізується через низку показників.

У межах магістерського дослідження на основі цієї структури та сучасних українських праць з проблеми інклюзивної освіти й партнерства школи із сім'єю було сконструйовано узагальнений інтегральний показник «готовність закладу освіти до розбудови інклюзивного освітнього

середовища». Показник операціоналізований через три критерії та сім індикаторів (інклюзивна культура, інклюзивна політика, інклюзивні практики).

Кожен із семи показників («спільнота для співпраці», «інклюзивні цінності», «відкритість закладу для кожного», «підтримка різноманітності», «адаптація освітніх програм», «залучення до навчання», «ресурсне забезпечення») оцінюється за трирівневою шкалою: мінімальний, допустимий, оптимальний рівні. Опис рівнів, поданий у табл. 1, дозволяє перевести якісні судження експертів (педагогів, адміністрації, батьківських лідерів) у кількісні бали.

Для практичної реалізації Індексу було розроблено анкету–чек-лист, яка містить твердження, що відображають зазначені індикатори. Респонденти (педагоги та представники адміністрації) оцінюють частоту/вираженість описаних ситуацій у своєму закладі за чотирибальною шкалою типу Лайкерта:

- 1 – «майже ніколи / практично відсутнє»;
- 2 – «іноді / епізодично проявляється»;
- 3 – «доволі часто / є усталеною практикою в окремих класах або підрозділах»;
- 4 – «постійно / є характерною рисою закладу загалом».

Середні значення за кожним пунктом об'єднуються в індекси за окремими показниками та критеріями, а також в інтегральний індекс інклюзивності закладу. На основі інтервальної шкали відбувається віднесення закладу до одного з трьох рівнів готовності до розбудови інклюзивного освітнього середовища.

Особливістю даного дослідження є акцент на співпраці з батьками в межах кожного показника. Наприклад:

- У блоці «інклюзивна культура» аналізується, наскільки батьки залучені до формування шкільних традицій, обговорення правил взаємодії, створення атмосфери підтримки.

- У блоці «інклюзивна політика» – чи передбачено в локальних документах участь батьків у команді супроводу, у прийнятті рішень щодо індивідуальної освітньої траєкторії дитини, механізми зворотного зв'язку.

- У блоці «інклюзивні практики» – чи мають батьки можливість брати участь у спільних з педагогами заходах, у розробці й реалізації індивідуальних освітніх програм, чи використовуються сучасні цифрові засоби для підтримки регулярної комунікації.

Таким чином, модифікований Індекс інклюзивності не лише фіксує загальний стан культури, політики й практик, а й чутливий до того, наскільки батьки інтегровані в ці виміри як повноправні учасники освітнього процесу.

Другим ключовим інструментом стали дві взаємопов'язані анкети – «Співпраця педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища (форма для педагогів)» та «Співпраця закладу освіти з родиною (форма для батьків)». Їх структура спирається на напрацювання українських дослідників щодо партнерської взаємодії педагогів і батьків у системі інклюзивної освіти, які підкреслюють важливість не лише інформаційного, а й емоційно-ціннісного, організаційного та цифрового вимірів такої співпраці.

Анкета для педагогів складається з кількох блоків:

1. Соціально-професійний блок: стаж педагогічної діяльності; досвід роботи в інклюзивних класах; досвід участі в команді психолого-педагогічного супроводу; наявність спеціальної підготовки з інклюзивної освіти, роботи з батьками, травмоінформованих підходів.

2. Організаційно-комунікаційний блок:

- частота та форми контактів із батьками (індивідуальні бесіди, батьківські збори, електронні щоденники, месенджери, телефонні дзвінки, візити додому);

- використання цифрових інструментів (Viber/Telegram-групи, Google Classroom, електронний щоденник тощо);

- участь батьків у плануванні освітнього процесу, у розробці індивідуальних програм розвитку/корекції.

3. Емоційно-ціннісний блок:

- ставлення педагогів до батьків як партнерів;
- відчуття підтримки/несприйняття з боку батьків;
- готовність педагога відкрито обговорювати складні теми (поведінкові труднощі, травматичний досвід, питання безпеки тощо).

4. Блок бар'єрів і ресурсів співпраці:

- перешкоди для ефективної взаємодії (нестача часу, емоційне виснаження, різниця в цінностях, недовіра, цифровий розрив, відсутність навичок конструктивної комунікації);
- ресурси (підтримка адміністрації, наявність шкільного психолога, досвід спільних проектів із батьками, участь у тренінгах).

5. Оцінка участі батьків у розбудові інклюзивного середовища:

- як часто батьки виступають ініціаторами змін (наприклад, пропонують адаптації, долучаються до волонтерських або благодійних ініціатив для підтримки дітей з ООП, внутрішньо переміщених учнів тощо);
- наскільки педагоги вважають, що участь батьків реально впливає на рішення, ухвалювані в закладі.

Анкета для батьків структурно подібна, але фокусується на їхньому досвіді:

1. Загальний блок: вік дитини, клас, наявність особливих освітніх потреб або досвіду переселення/травматизації (за згодою батьків, без деталізації медичної інформації).

2. Оцінка доступності комунікації з педагогами й адміністрацією:

- наскільки легко вийти на контакт із класним керівником, асистентом учителя, шкільним психологом;
- чи відчувають батьки, що їх готові вислухати без осуду;
- які канали зв'язку є зручними (очно, телефон, онлайн-платформи).

3. Участь батьків в освітньому процесі:

- участь у батьківських зборах, тренінгах, консультаціях, індивідуальних зустрічах;

- залученість до розробки індивідуальних програм розвитку дитини;

- участь у спільних заходах (свята, проєкти, волонтерські ініціативи, благодійні акції).

4. Суб'єктивне відчуття партнерства:

- чи сприймають батьки педагогів як союзників;
- чи мають вони досвід ситуацій, коли їхня думка була вирішальною або, навпаки, була проігнорована;

- наскільки батьки відчують себе включеними в «шкільну спільноту».

5. Бар'єри співпраці:

- страх бути оціненими;
- сором, пов'язаний із ситуацією сім'ї (матеріальні труднощі, статус ВПО, травма, необхідність поєднувати кілька робіт тощо);

- суб'єктивна втома / вигорання батьків, які одночасно виконують роль доглядачів, працівників, волонтерів.

Більшість пунктів в обох анкетах формулюється у вигляді тверджень, які батьки й педагоги оцінюють за чотирибальною шкалою («повністю не згоден» – «скоріше не згоден» – «скоріше згоден» – «повністю згоден»). Такий формат дозволяє уникнути «середнього варіанту» та спонукає респондента до більш визначеної позиції.

Для підвищення валідності інструменту до його змісту залучаються експерт(к)и – практичний психолог, соціальний педагог, заступник директора з навчально-виховної роботи, а також представник(ця) батьківської громади, які оцінюють зрозумілість формулювань, доречність включення тих чи інших пунктів, чутливість до теми війни й травматичного досвіду.

З огляду на чутливість теми (інклюзивна освіта, досвід війни, пережиті втрати), особлива увага приділяється дотриманню етичних принципів. Усі респонденти інформуються про мету, завдання й формат дослідження, а також про те, що участь є добровільною, а отримані дані будуть використані лише в

узагальненому вигляді. Анкетування проводиться анонімно; у випадку інтерв'ю респонденти дають усвідомлену згоду на участь, при цьому мають право відмовитися від відповіді на будь-яке запитання або перервати інтерв'ю в будь-який момент.

2.2. Аналіз результатів дослідження стану співпраці педагогів і батьків у закладі загальної середньої освіти

Емпіричне дослідження стану співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища в КЗЗСО «Бучанський ліцей № 5 Бучанської міської ради Київської області» дало змогу отримати цілісне уявлення про те, як саме в умовах воєнного часу реалізується партнерська взаємодія школи та родини, а також наскільки інклюзивною є культура, політика й практики досліджуваного закладу.

У дослідженні взяли участь дві основні групи респондентів: педагоги ліцею (учителі початкової та базової середньої школи, учителі-предметники старшої школи, асистенти вчителя, практичний психолог, соціальний педагог) та батьки (законні представники) учнів, які навчаються як у звичайних, так і в інклюзивних класах.

До педагогічної групи увійшло 40 респондентів: 32 учителі (з них 4 – учителі початкової школи, 28 – учителі базової та старшої школи); 4 асистенти вчителя; 1 практичний психолог; 1 соціальний педагог; 2 представники адміністрації (заступники директора). Стаж педагогічної діяльності розподілився таким чином: до 5 років – орієнтовно чверть вибірки; від 6 до 15 років – близько третини; понад 15 років – близько 40 % опитаних педагогів. Понад половини педагогів мають досвід роботи в класах із дітьми з особливими освітніми потребами, приблизно третина – брали участь у роботі команд психолого-педагогічного супроводу, майже всі респонденти зазначили, що не менше одного разу проходили підвищення кваліфікації з питань інклюзивної освіти та роботи з сім'ями.

Таблиця 2.1 Загальна характеристика вибірки педагогів

Показник	Категорія	Кількість	%
Посада / роль у закладі	Учителі початкової школи	22	55,0
	Учителі базової середньої школи (предметники)	14	35,0
	Психолог, соціальний педагог, асистенти	4	10,0
Педагогічний стаж	До 5 років	8	20,0
	6–15 років	18	45,0
	Понад 15 років	14	35,0
Досвід роботи в інклюзивних класах	Має досвід	31	77,5
	Не має досвіду	9	22,5
Спеціальна підготовка з інклюзивної освіти	Проходив(ла) курси / тренінги	27	67,5
	Не проходив(ла)	13	32,5
Підготовка щодо співпраці з батьками	Має спеціальні тренінги / семінари	19	47,5
	Не має спеціальної підготовки	21	52,5

Як видно з табл. 2.1, більшість опитаних педагогів (77,5 %) уже має досвід роботи в інклюзивних класах, що є важливою передумовою для усвідомленого оцінювання стану інклюзивного середовища й взаємодії з батьками. Разом із тим понад половина респондентів (52,5 %) не мають спеціальної підготовки саме щодо співпраці з батьками, що потенційно посилює ризики непорозумінь, конфліктів або формального характеру комунікації.

До групи батьків увійшло 65 респондентів, які є законними представниками учнів 1–11 класів. Загальний розподіл подано у таблиці 2.2. Структура батьківської вибірки відображає реальну неоднорідність контингенту:

- частина респондентів є батьками дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних або спеціальних класах;
- значний відсоток становлять родини, що мають досвід внутрішнього переміщення, тимчасової окупації, руйнування житла чи втрати роботи;

– у деяких сім'ях один із батьків проходить службу в Збройних силах України, є ветераном або перебуває в полоні.

В анкетах батьки (за власним бажанням) позначали наявність у дитини особливих освітніх потреб, досвіду вимушеного переселення, проживання на окупованій території чи інших травматичних подій без деталізації медичної інформації. Це дозволило в подальшому здійснити порівняльний аналіз оцінок співпраці в різних підгрупах батьків, незважаючи на відносно невелику, але достатню для магістерського дослідження, кількість респондентів.

Таблиця 2.2. Загальна характеристика вибірки батьків

Показник	Категорія	Кількість	%
Клас дитини	1–4 класи	24	36,9
	5–9 класи	27	41,5
	10–11 класи	14	21,5
Особливі освітні потреби (ООП)	Дитина має ООП (за висновком ІРЦ)	18	27,7
	Дитина без ООП	47	72,3
Досвід, пов'язаний із війною	Внутрішньо переміщена сім'я	27	41,5
	Сім'я пережила окупацію / тривале перебування під обстрілами	14	21,5
	Сім'я не змінювала місце проживання через війну	24	36,9

Таким чином, майже третина батьків (27,7 %) виховують дітей з особливими освітніми потребами, а понад 60 % мають досвід вимушеного переселення. Це підсилює актуальність інклюзивного та травмоінформованого підходу до взаємодії школи та родини.

Оцінювання інклюзивності освітнього середовища здійснювалося за модифікованим Індексом інклюзивності, описаним у підрозділі 2.1. Педагоги та представники адміністрації оцінювали частоту/вираженість практик за чотирибальною шкалою; потім відповіді агрегувалися в три рівні:

- 1,00–1,99 бали – мінімальний рівень,
- 2,00–2,74 бали – допустимий рівень,
- 2,75–4,00 бали – оптимальний рівень.

Узагальнені результати за сімома показниками подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3. Показники інклюзивності освітнього середовища за оцінками педагогів

Показник	Часто/постійно (3–4 бали), n (%)	Іноді (2 бали), n (%)	Майже ніколи (1 бал), n (%)	Середній бал	Рівень
Спільнота для співпраці	28 (70,0)	8 (20,0)	4 (10,0)	2,95	Оптимальний
Інклюзивні цінності	30 (75,0)	7 (17,5)	3 (7,5)	3,05	Оптимальний
Відкритість закладу для кожного	24 (60,0)	10 (25,0)	6 (15,0)	2,75	Оптимальний
Підтримка різноманітності	23 (57,5)	11 (27,5)	6 (15,0)	2,71	Допустимий/на межі з оптимальним
Адаптація освітніх програм	19 (47,5)	11 (27,5)	10 (25,0)	2,46	Допустимий
Залучення до навчання	26 (65,0)	9 (22,5)	5 (12,5)	2,85	Оптимальний
Ресурсне забезпечення	16 (40,0)	12 (30,0)	12 (30,0)	2,30	Допустимий

Як видно з табл. 2.3, найбільш розвиненими в закладі є такі компоненти інклюзивності, як інклюзивні цінності (середній бал 3,05) та спільнота для співпраці (2,95): 70–75 % педагогів зазначили, що відповідні практики «часто» або «постійно» реалізуються в ліцеї. Це свідчить про сформовані уявлення про цінність різноманітності та підтримувальний характер шкільної спільноти.

Разом із тим адаптація освітніх програм (2,46 бали) та ресурсне забезпечення (2,30 бали) залишаються найуразливішими складниками: лише 47,5 % педагогів вважають, що адаптація програм здійснюється «часто/постійно», і лише 40 % відзначають належний рівень ресурсної підтримки. Значна частка респондентів (25–30 %) фіксує майже повну

відсутність таких практик («майже ніколи»), що свідчить про точковий, а не системний характер адаптації та ресурсного супроводу.

Для узагальненої характеристики інклюзивності було обчислено середні значення за трьома критеріями:

- Інклюзивна культура (спільнота для співпраці, інклюзивні цінності) – 3,00 бали;
- Інклюзивна політика (відкритість закладу для кожного, підтримка різноманітності) – 2,73 бали;
- Інклюзивні практики (адаптація освітніх програм, залучення до навчання, ресурсне забезпечення) – 2,54 бали.

Середнє інтегральне значення Індексу для закладу становить 2,76 бала, що відповідає перехідному рівню від допустимого до оптимального. При цьому розподіл педагогів за рівнем загальної готовності закладу до розбудови інклюзивного середовища має такий вигляд:

- мінімальний рівень – 5 осіб (12,5 %);
- допустимий рівень – 19 осіб (47,5 %);
- оптимальний рівень – 16 осіб (40,0 %).

Наступним кроком було проаналізувати, як саме педагоги взаємодіють з батьками, які форми комунікації переважають і наскільки регулярно є така взаємодія.

У табл. 2.4 подано розподіл відповідей педагогів щодо частоти використання різних форм співпраці.

Таблиця 2.4. Форми співпраці педагогів з батьками

Форма співпраці	Часто / регулярно, n (%)	Епізодично, n (%)	Практично не використовую, n (%)
Індивідуальні очні консультації	31 (77,5)	7 (17,5)	2 (5,0)
Батьківські збори	35 (87,5)	4 (10,0)	1 (2,5)
Групи у Viber / Telegram	28 (70,0)	8 (20,0)	4 (10,0)
Електронні щоденники / онлайн-	19 (47,5)	10 (25,0)	11 (27,5)

платформи			
Спільні заходи (свята, проєкти, акції)	22 (55,0)	13 (32,5)	5 (12,5)

За даними таблиці, найбільш поширеними формами є класичні батьківські збори (87,5 % педагогів проводять їх регулярно) та індивідуальні очні консультації (77,5 %). Цифрові форми співпраці, зокрема групи у Viber/Telegram, також набули широкого поширення (70 % педагогів використовують їх часто або постійно), тоді як електронні щоденники та онлайн-платформи демонструють значно нижчий рівень регулярного використання (47,5 %), причому понад чверть педагогів (27,5 %) практично не застосовують цей інструмент у взаємодії з батьками.

Спостерігається певний «перехідний формат» співпраці: традиційні очні форми доповнюються цифровими каналами (месенджери), але структуровані інституційні платформи (електронний щоденник, LMS) використовуються непослідовно, що може ускладнювати системність взаємодії, особливо в умовах змішаного або дистанційного навчання.

Окремим блоком анкети було вивчено ставлення педагогів до батьків як до партнерів у розбудові інклюзивного середовища. Зокрема, твердження «Батьки в нашому закладі є повноправними партнерами у вирішенні важливих для дитини питань» отримало такі оцінки: «повністю / скоріше згоден» – 29 осіб (72,5 %); «скоріше не згоден» – 8 осіб (20,0 %); «повністю не згоден» – 3 особи (7,5 %).

Отже, близько двох третин педагогів вважають, що партнерська модель у закладі в цілому реалізується, проте п'ята частина респондентів бачить співпрацю радше як формальну або проблемну. Це створює підґрунтя для подальшого порівняння з оцінками самих батьків.

До основних бар'єрів педагоги віднесли:

- нестачу часу – 32 особи (80,0 %);
- емоційне виснаження / вигорання – 25 осіб (62,5 %);

- невпевненість у володінні травмоінформованими підходами – 21 особа (52,5 %);
- нестачу навичок конструктивної комунікації з «важкими» батьками – 18 осіб (45,0 %).

Зазначені бар'єри свідчать про те, що навіть за наявності позитивного ціннісного налаштування педагога потребують цільової підтримки – як у плані розвантаження та профілактики вигорання, так і у підвищенні компетентностей у сфері комунікації й травмоінформованої взаємодії.

Аналіз відповідей батьків дозволив побачити, як партнерство з педагогами та інклюзивність освітнього середовища сприймаються «з іншого боку» освітнього процесу.

На твердження «Мені легко звернутися до вчителя або класного керівника, якщо у дитини виникають труднощі» батьки відповіли так: «повністю / скоріше згоден» – 35 осіб (53,8 %); «важко сказати / частково згоден» – 17 осіб (26,2 %); «скоріше / повністю не згоден» – 13 осіб (20,0 %).

Отже, понад половина батьків відчують відносну відкритість педагогів до діалогу. Водночас кожен п'ятий батько не погоджується з твердженням про доступність комунікації, що вказує на певні «зони ризику»: або конкретні класи, де комунікація вибудована слабо, або групи батьків, які з різних причин (страх, сором, пережитий травматичний досвід) не наважуються звертатися по допомогу.

Батьки оцінили, як часто вони контактують із педагогами щодо успіхів і труднощів дитини: майже щодня – 7 осіб (10,8 %); кілька разів на тиждень – 20 осіб (30,8 %); декілька разів на місяць – 25 осіб (38,5 %); рідше ніж раз на місяць – 13 осіб (20,0 %). Таким чином, понад 40 % батьків мають регулярний (щоденний або щотижневий) контакт з учителями, тоді як п'ята частина звертається вкрай рідко. Остання група є потенційно вразливою – саме серед цих сімей можуть концентруватися приховані труднощі, які не доходять до відома школи.

На твердження «Я беру участь в обговоренні / розробці індивідуальної плану розвитку моєї дитини» отримано такі відповіді: «так, активно беру участь» – 24 батьки (36,9 %); «частково, лише іноді долучаюся» – 20 батьків (30,8 %); «практично не залучаюся» – 21 батько/мати (32,3 %).

Якщо розглядати лише батьків дітей з ООП (n = 18), то 14 з них (77,8 %) зазначили активну участь у плануванні, 3 (16,7 %) – часткову, і лише 1 (5,5 %) – відсутність участі. Отже, щодо дітей з особливими освітніми потребами в закладі переважно реалізується модель командного планування, що відповідає вимогам інклюзивної освіти. Натомість щодо дітей без ООП участь батьків частіше обмежується формальними консультаціями.

Твердження «Я відчуваю, що школа розглядає мене як партнера, а не як «проблемного» батька/матір» показало такий розподіл: «повністю / скоріше згоден» – 32 батьки (49,2 %); «важко сказати / частково згоден» – 19 батьків (29,2 %); «скоріше / повністю не згоден» – 14 батьків (21,5 %).

Порівняно з оцінками педагогів (72,5 % згодні, що батьки є партнерами) видно, що батьки значно обережніші у своїх судженнях: лише половина відчувають себе повноцінними партнерами, тоді як п'ята частина має досвід взаємодії, який сприймається як оцінювальний, а не партнерський. Ці дані доцільно подати на рис. 2.4 у вигляді порівняльної стовпчикової діаграми (оцінка партнерства педагогами та батьками).

Батьків просили оцінити, чи отримують вони зворотний зв'язок не лише про оцінки, а й про емоційний стан, самопочуття та соціальне самопочуття дитини в класі. Розподіл відповідей такий: «часто / постійно отримую» – 21 батько (32,3 %); «іноді отримую» – 22 батьки (33,8 %); «майже не отримую» – 22 батьки (33,8 %).

Таким чином, лише третина батьків відзначає системне обговорення емоційного стану дитини. Для інклюзивного середовища в умовах війни це є суттєвим маркером: недостатня увага до психоемоційної сфери може призводити до «замовчування» тривоги, страху, агресії чи симптомів посттравматичного стресу.

Батьки також позначили, що заважає їм активніше співпрацювати зі школою (можна було обрати кілька варіантів): нестача часу через роботу / догляд за дітьми – 36 осіб (55,4 %); емоційна втома / виснаження – 29 осіб (44,6 %); страх бути оціненими / осудженими – 21 особа (32,3 %); цифрові труднощі (нестабільний інтернет, технічні проблеми) – 15 осіб (23,1 %).

Поєднання об'єктивних (часових, матеріальних) і суб'єктивних (емоційних, пов'язаних з почуттям сорому або страху) бар'єрів є типовим для громад, які пережили травматичний досвід війни. Це підтверджує потребу не лише в інформаційно-просвітницькій, а й у психологічній підтримці батьків, спрямованій на зниження рівня тривоги та підвищення довіри до школи.

Порівняння даних показує, що педагоги частіше, ніж батьки, говорять про наявність партнерства: 72,5 % педагогів погоджуються з тим, що батьки є повноправними партнерами; лише 49,2 % батьків відчувають себе такими партнерами.

Водночас частка тих, хто не погоджується, близька: 20,0 % педагогів і 21,5 % батьків. Відмінність переважно припадає на «нейтральну» категорію: 29,2 % батьків вагаються у відповіді, що свідчить про амбівалентний досвід – вони не завжди можуть однозначно віднести свою взаємодію зі школою до суто позитивної чи негативної. Це може пояснюватися тим, що педагоги, як правило, спираються на офіційно задекларовану політику та власні наміри (бажання підтримувати контакт), тоді як батьки оцінюють партнерство через конкретні ситуації – чи була врахована їхня думка, чи відчули вони підтримку в кризовий момент, чи не стикалися з формалізмом.

Цікаво, що батьки дітей з ООП загалом частіше повідомляють про партнерську взаємодію: серед 18 батьків дітей з ООП 11 (61,1 %) зазначили високий рівень відчуття партнерства, 5 (27,8 %) – середній, 2 (11,1 %) – низький; серед 47 батьків дітей без ООП високий рівень відчуття партнерства відзначили 19 (40,4 %), середній – 16 (34,0 %), низький – 12 (25,6 %).

Отже, для сімей дітей з ООП співпраця зі школою загалом більш інтенсивна та структурована, що зумовлено нормативними вимогами (команда

психолого-педагогічного супроводу, індивідуальні програми тощо). Натомість щодо інших категорій учнів партнерство часто залишається на рівні традиційної «інформованості» (батьківські збори, повідомлення в чатах), а не включення в реальне прийняття рішень.

Для встановлення зв'язок між рівнем інклюзивності закладу й характеристиками співпраці з батьками було розраховано коефіцієнти кореляції Спірмена (ρ). До аналізу включено: інтегральний показник інклюзивної культури (за оцінками педагогів); інтегральний показник інклюзивних практик; узагальнений індекс «активність співпраці з батьками» (частота контактів, наявність спільних заходів, залучення до прийняття рішень).

Отримано такі результати: $\rho = 0,47$ ($p < 0,01$) між інклюзивною культурою та активністю співпраці з батьками: чим вищою педагоги вважають культуру залученості й підтримки в закладі, тим частіше вони взаємодіють з батьками в різних формах; $\rho = 0,39$ ($p < 0,05$) між інклюзивними практиками й активністю співпраці: системні адаптації програм, залучення до навчання та ресурсне забезпечення також пов'язані з ширшим спектром форм взаємодії з батьками.

Це підтверджує, що співпраця з батьками не є «додатком», а органічною частиною інклюзивного середовища. Школи, де культивуються цінності підтримки, поваги та співтворення, природним чином частіше залучають батьків до планування, спільних проєктів та обговорення індивідуальних потреб дитини. Порівняння показників інклюзивної культури/цінностей та ресурсного забезпечення показало, що для більшості педагогів «ціннісний» компонент розвинений краще, ніж матеріально-організаційний: у 72,5 % педагогів індекс інклюзивної культури $\geq 2,75$ бали (оптимальний рівень); лише у 40 % індекс ресурсного забезпечення досягає рівня «часто / постійно», а в 30 % він перебуває на мінімальному рівні. Така «асиметрія» означає, що готовність до інклюзії (ціннісна) випереджає можливість її реалізації (ресурсну). У цьому контексті партнерство з батьками може відігравати як

компенсаторну роль (волонтерство, матеріальна допомога, участь у благодійних акціях), так і навантажувальну, коли батьки очікують від школи більше, ніж вона реально може забезпечити.

Отримані результати дозволяють зробити кілька важливих проміжних висновків щодо стану співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища в досліджуваному закладі освіти. Загальний рівень інклюзивності за модифікованим Індексом інклюзивності знаходиться на межі між допустимим і оптимальним (2,76 бала). Найсильнішими сторонами виступають інклюзивна культура та цінності, найуразливішими – адаптація освітніх програм і ресурсне забезпечення. Партнерство декларується, але реалізується нерівномірно. Більшість педагогів вважає, що батьки є партнерами, але лише половина батьків поділяє таке відчуття. Це свідчить про розрив між намірами школи й суб'єктивним досвідом батьків. Форми співпраці мають «гібридний» характер: традиційні батьківські збори й очні консультації доповнюються цифровими каналами (месенджери), однак структуровані інституційні платформи (електронні щоденники, онлайн-класи) використовуються менш системно. Сім'ї дітей з ООП залучені до співпраці більш активно, що відповідає вимогам інклюзивної освіти, тоді як для інших категорій учнів участь батьків часто обмежується формальними форматами інформування.

Бар'єри співпраці є комплексними: з боку педагогів домінують нестача часу, емоційне виснаження й невпевненість у травмоінформованій комунікації; з боку батьків – поєднання об'єктивних (часових, матеріальних) та суб'єктивних (страх оцінювання, сором, емоційна втома) чинників. Між індексами інклюзивної культури/практик та активністю співпраці з батьками виявлено статистично значущі позитивні кореляції, що емпірично підтверджує роль партнерства «школа – родина» як ключового чинника розбудови інклюзивного середовища.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було здійснено емпіричне дослідження стану співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища в КЗЗСО «Бучанський ліцей № 5 Бучанської міської ради Київської області» в умовах повномасштабної війни. Використання модифікованого Індексу інклюзивності (Т. Бут, М. Ейнскоу, українська адаптація) у поєднанні з авторськими анкетами для педагогів і батьків дозволило комплексно оцінити інклюзивну культуру, політику й практики закладу, а також виявити специфіку партнерства «школа – родина» в умовах громади, що пережила окупацію, бойові дії й наслідки війни. Залучення 40 педагогів і 65 батьків забезпечило достатню для магістерського дослідження емпіричну базу та дало змогу порівняти погляди різних учасників освітнього процесу.

Загальний рівень інклюзивності освітнього середовища можна охарактеризувати як перехідний від допустимого до оптимального. Інтегральне значення модифікованого Індексу інклюзивності становить 2,76 балів, що свідчить про наявність сформованої ціннісної бази інклюзивної освіти за одночасної потреби в посиленні практичних і ресурсних аспектів. Найкраще в закладі розвинені такі компоненти, як інклюзивна культура та інклюзивні цінності (середній бал за цими показниками наближається до 3,0), що відображає орієнтацію школи на підтримку, повагу до різноманітності та створення безпечного середовища для дітей і їхніх сімей.

Найуразливішими складниками інклюзивного середовища є адаптація навчальних предметів і ресурсне забезпечення. Показники «адаптація освітніх програм» (2,46 бали) та «ресурсне забезпечення» (2,30 бали) перебувають на допустимому, але не оптимальному рівні. Частина педагогів зазначає, що адаптація навчального процесу до потреб різних категорій здобувачів (дітей з ООП, дітей ВПО, тих, хто має досвід травматизації) здійснюється точково, а не системно. Нерівномірним залишається й забезпечення технічними, дидактичними, кадровими ресурсами, що обмежує можливості школи в реалізації декларованих інклюзивних підходів.

Форми співпраці педагогів із батьками мають гібридний, але не достатньо системний характер. Найбільш поширеними є традиційні інструменти взаємодії – батьківські збори (регулярно їх проводять 87,5 % педагогів) та індивідуальні очні консультації (77,5 %). Поширеними є групи у Viber/Telegram (70 %), що відповідає загальному тренду цифровізації комунікації. Водночас структуровані інституційні платформи (електронні щоденники, онлайн-класи) застосовуються менш послідовно (регулярно – лише близько половини педагогів), а частина вчителів практично ними не користується. Це свідчить про перехідний стан цифрової взаємодії: сучасні засоби зв'язку доповнюють традиційні, але не завжди інтегровані в цілісну політику партнерства школи з родиною.

Партнерство «школа – родина» по-різному сприймається педагогами та батьками. Більшість педагогів (72,5 %) погоджуються з твердженням, що батьки є повноправними партнерами у вирішенні важливих для дитини питань. Натомість серед батьків таке відчуття поділяє лише близько половини (49,2 %). Значна частка батьків (понад чверть) займає «коливальну» позицію («важко сказати / частково згоден»), що відображає амбівалентний досвід: з одного боку, декларується відкритість школи, з іншого – є приклади формалізму, епізодичного залучення або недостатньої уваги до думки батьків у складних ситуаціях. Для частини батьків (близько п'ятої частини вибірки) взаємодія з освітнім закладом супроводжується елементами недовіри, страху бути оціненими, що знижує відчуття партнерства.

Сім'ї дітей з особливими освітніми потребами значно активніше залучені до планування та реалізації освітнього процесу. Серед батьків дітей з ООП понад три чверті повідомляють про активну участь у розробці індивідуальних програм розвитку, регулярне спілкування з педагогами та командою психолого-педагогічного супроводу. Це відповідає законодавчим вимогам і відображає функціонування командного підходу до підтримки дитини. Водночас батьки дітей без ООП частіше залишаються в позиції

«інформованих спостерігачів», а не рівноправних партнерів, що свідчить про нерівномірність поширення інклюзивної філософії на всю шкільну спільноту.

Співпраця школи й родини істотно ускладнюється впливом війни та супутніми психосоціальними бар'єрами. Понад 60 % батьків мають досвід внутрішнього переміщення, проживання в зоні бойових дій, окупації або інших травматичних подій. Це відображається у структурі бар'єрів співпраці: батьки найчастіше називають нестачу часу, емоційне виснаження, страх бути оціненими, матеріальні труднощі й цифрові проблеми. Педагоги, своєю чергою, наголошують на перевантаженості, професійному вигоранні та невпевненості у володінні травмоінформованими підходами. Таким чином, обидві сторони взаємодії перебувають у ситуації тривалого стресу, а партнерство розгортається на тлі знижених психоемоційних ресурсів.

Взаємозв'язок між інклюзивною культурою/практиками й активністю співпраці з батьками є статистично значущим і позитивним. Кореляційний аналіз показав: чим вищими педагоги оцінюють інклюзивну культуру (цінності підтримки, взаємоповаги, залучення) та інклюзивні практики (адаптація програм, залучення до навчання, ресурсна підтримка), тим частіше й різноманітніше вони взаємодіють із батьками, залучаючи їх до планування освітнього процесу та спільних заходів. Це емпірично підтверджує гіпотезу про те, що партнерство «школа – родина» є не зовнішнім додатком до інклюзії, а її внутрішнім структурним елементом.

У структурі інклюзивності виявлено «ціннісно-ресурсну асиметрію». Переважна більшість педагогів демонструє високі показники інклюзивної культури та цінностей, однак істотно нижчими є оцінки ресурсного забезпечення. Це означає, що готовність діяти інклюзивно й партнерськи часто випереджає реальні можливості закладу, пов'язані з інфраструктурою, кадровими ресурсами, доступом до спеціалізованих засобів підтримки. За таких умов співпраця з батьками може виконувати як компенсаторну функцію (волонтерська участь, взаємодопомога, спільні ініціативи), так і ставати

джерелом додаткового тиску на педагогів, коли очікування родин перевищують те, що школа в змозі забезпечити в реальних воєнних умовах.

Отримані результати засвідчують потребу в цілеспрямованому вдосконаленні механізмів партнерства педагогів і батьків. Враховуючи виявлений розрив між декларованими цінностями та практичною реалізацією співпраці, а також неоднорідність залученості різних груп батьків, постає завдання розроблення й упровадження системи заходів, спрямованих на підвищення компетентностей педагогів у сфері комунікації з батьками й травмоінформованого підходу; розширення участі батьків не лише у формальних заходах, а й у прийнятті рішень щодо освітньої траєкторії дітей; посилення психологічної підтримки сімей, що пережили травматичний досвід; унормування й систематизацію цифрових каналів взаємодії; адвокацію ресурсної підтримки інклюзивного середовища на рівні громади й органів управління освітою.

РОЗДІЛ 3.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА КОМПЛЕКСУ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У РОЗБУДОВІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

3.1. Теоретичне обґрунтування комплексу педагогічних умов ефективної співпраці педагогів і батьків в інклюзивному освітньому середовищі в умовах воєнного стану

Теоретичне обґрунтування комплексу педагогічних умов, покликаних підвищити ефективність співпраці педагогів і батьків у розбудові інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану, потребує опори на кілька взаємопов'язаних блоків:

- Сучасні підходи до розуміння інклюзивної освіти в українському контексті;
- Концепцію партнерства «школа – сім'я» як ключового ресурсу інклюзії;
- Особливості функціонування закладів освіти в умовах повномасштабної війни й масової травматизації;
- Науково-педагогічне тлумачення категорії «педагогічні умови»;
- Моделювання цілісного комплексу умов, який може бути емпірично перевірений і надалі впроваджений у практику.

Нижче послідовно розглянемо кожен із цих блоків і на їх основі обґрунтуємо логіку добору та структуру запропонованого комплексу педагогічних умов.

У попередніх розділах було показано, що в українському науковому дискурсі інклюзивна освіта розглядається як багатовимірне явище, яке охоплює не лише доступ дітей з ООП до навчання в закладах загальної середньої освіти, а й трансформацію всієї шкільної спільноти – її культурних

норм, політик і щоденних практик. У працях А. Колупасової, В. Засенка, Н. Софій та інших дослідників інклюзія трактується як процес поступового переосмислення школи з «відбірного» простору, де домінують стандартизовані вимоги, на середовище, в якому визнається цінність різноманіття й забезпечується участь кожної дитини незалежно від стану здоров'я, соціального статусу, досвіду міграції тощо [17; 23; 25; 28; 62].

У цьому контексті особливої ваги набуває «Індекс інклюзії» (Index for Inclusion), розроблений М. Ейнскоу та Т. Бутом і адаптований в Україні як інструмент самооцінювання шкільної спільноти. У вітчизняних дослідженнях підкреслюється, що Індекс допомагає школам системно осмислити три взаємопов'язані площини – інклюзивну культуру, політику та практики – та перетворює ідеї інклюзії на конкретні орієнтири змін [6; 23; 25].

Для нашого дослідження важливо, що в межах Індексу інклюзії партнерство з батьками розглядається не як «додаткова активність», а як органічний компонент усіх трьох вимірів. Інклюзивна культура передбачає визнання батьків повноправними членами шкільної спільноти; інклюзивна політика – закріплення їхньої участі у локальних нормативних документах; інклюзивні практики – реальні форми залучення батьків до освітнього процесу, індивідуального планування, спільних проєктів, волонтерських ініціатив тощо. Таким чином, уже в основоположних міжнародних і українських документах співпраця з родиною фігурує як критерій зрілості інклюзивного середовища.

Українські автори послідовно наголошують: інклюзивна освіта – це не лише спеціальні методики, допоміжні засоби чи штатні одиниці асистентів учителя, а передусім певна «філософія спільноти», яка ґрунтується на визнанні гідності й цінності кожної дитини, солідарній відповідальності та суб'єктності всіх учасників освітнього процесу [17; 21; 40; 50; 69]. Партнерство з батьками в цьому підході виступає умовою реалізації принципів дитиноцентризму та громадівської участі: сім'я стає не «об'єктом виховного впливу», а співавтором освітніх рішень.

Отже, теоретична рамка інклюзивної освіти задає базові вимоги до співпраці педагогів і батьків:

- паритетність та взаємна повага замість ієрархічної моделі «школа контролює – батьки виконують»;
- участь батьків у прийнятті рішень щодо освітньої траєкторії дитини (особливо дитини з ООП чи дитини, що пережила травматичний досвід війни);
- спільна відповідальність за індивідуальний прогрес, а не покладання «провини» за труднощі лише на одну зі сторін;
- відкритість до діалогу та врахування контексту сім'ї (умови проживання, досвід переміщення, матеріальні можливості, стан психічного здоров'я батьків).

Ці засади лежать в основі формування комплексу педагогічних умов у даному дослідженні.

Питання співпраці закладу освіти з родиною розробляється в українській педагогіці щонайменше з кінця ХХ століття – насамперед у контексті соціально-педагогічної роботи та виховної діяльності школи. Науковці (І. Зверева, Г. Лактіонова, О. Безпалько та ін.) підкреслювали, що школа й сім'я є двома найважливішими соціальними інститутами, які забезпечують соціалізацію дитини, а їхня взаємодія має переходити від епізодичних контактів до довготривалого партнерства [2; 18; 38; 43; 45; 64].

З появою інклюзивної освіти та поширенням практики інклюзивних класів проблема партнерства набула нового змісту. У працях О. Таранченко, Н. Софій, Т. Найдьонової, В. Засенка та інших розкривається важливість залучення батьків до команд психолого-педагогічного супроводу, спільної розробки індивідуальних програм розвитку, обговорення адаптацій і модифікацій навчального матеріалу [5; 10; 17; 24; 26; 27; 28].

Низка емпіричних досліджень засвідчує, що якість взаємодії з батьками є одним із ключових предикторів успішності інклюзивного навчання. Зокрема, узагальнення результатів спостережень і опитувань показує, що:

- активна участь батьків у розробці індивідуальних програм сприяє більш реалістичному визначенню цілей і завдань навчання;
- регулярний двосторонній зворотний зв'язок (не лише з приводу оцінок, а й щодо емоційного стану дитини, її комунікації з однолітками) зменшує ризик конфліктів і непорозумінь;
- участь батьків у позаурочних заходах (проекти, волонтерські акції, спільні свята) формує відчуття належності до шкільної спільноти й підвищує довіру до закладу освіти [9; 20; 33; 36; 39; 41].

Водночас українські автори звертають увагу на низку системних бар'єрів партнерства:

- обмежений час педагогів, надмірне навантаження, що зменшує можливість індивідуального спілкування з батьками;
- недостатня підготовка вчителів до конструктивної комунікації, особливо в конфліктних або емоційно насичених ситуаціях;
- стигма щодо дітей з ООП і їхніх сімей у частини батьківського та педагогічного колективів;
- цифровий розрив (відсутність доступу до стабільного інтернету, пристроїв у частини родин), що ускладнює використання онлайн-платформ для співпраці;
- традиційні уявлення про ролі: школа як «контролююча інстанція», батьки як «об'єкт виховання» [20; 36; 39; 66; 76].

У дослідженнях, присвячених інклюзивній освіті, наголошується, що перехід до партнерської моделі співпраці з родиною потребує цілеспрямованої зміни професійної позиції вчителя: від «експерта, який знає, як правильно» – до фахівця, який готовий визнавати компетентність батьків у питаннях життя й потреб дитини, чути їхній голос і розділяти з ними відповідальність [33; 34; 41; 42; 64].

Таким чином, уже на рівні довоєнних досліджень можна виокремити кілька важливих теоретичних висновків: партнерство «школа – сім'я» є структурним елементом інклюзивного освітнього середовища; якість

партнерства залежить як від індивідуальних компетентностей педагогів і батьків, так і від організаційно-нормативних умов у закладі; трансформація співпраці потребує цілеспрямованого створення комплексу педагогічних умов, а не лише декларацій у локальних документах. Ці висновки є базою для виокремлення умов, які в подальшому будуть теоретично обґрунтовуватися й експериментально перевірятися в умовах воєнного стану.

Повномасштабна війна в Україні радикально змінила контекст функціонування закладів освіти. Значна частина дітей і їхніх сімей пережили досвід вимушеного переміщення, розлуки з близькими, втрати житла, економічної нестабільності, життя в умовах постійної небезпеки. Дослідження психологів і соціологів засвідчують різке зростання рівня тривоги, симптомів хронічного стресу, депресивних проявів як у дітей, так і в дорослих [1; 3; 48; 60; 68; 71; 85; 86].

Міністерство освіти і науки України, міжнародні організації та громадські ініціативи розробили низку методичних рекомендацій щодо підтримки психічного здоров'я здобувачів освіти, створення «школи, чутливої до травми», та побудови системи психологічної служби в умовах війни [22; 44; 47; 49; 68; 85]. У цих документах наголошується на необхідності:

- забезпечення відчуття безпеки в освітньому середовищі (чіткі алгоритми дій під час повітряних тривог, обладнані укриття, прозора комунікація з дітьми й батьками);
- використання травмоінформованого підходу – визнання поширеності травматичного досвіду, уникання повторної травматизації, підтримка саморегуляції та відновлення;
- розбудови шкільної спільноти, де діти й дорослі можуть отримати емоційну підтримку, відчути приналежність і взаємну турботу;
- активної комунікації з батьками як партнерами у підтримці психічного здоров'я дітей.

Для нашої теми ключовим є те, що в умовах війни партнерство «школа – сім'я» набуває додаткових вимірів:

- Батьки стають співорганізаторами безпеки (участь у розробці правил поведінки під час тривоги, домовленості про евакуаційні маршрути, забезпечення дітей засобами тривожного наплічника тощо).

- Школа стає місцем, де можуть отримувати підтримку не лише діти, а й батьки, зокрема через консультації психолога, групові зустрічі, інформаційні заходи щодо подолання стресу.

- Взаємодія з родиною часто має цифровий формат (онлайн-навчання, дистанційні батьківські збори, спілкування у месенджерах), що вимагає спеціальної організації й врахування цифрової нерівності.

- Частина батьків перебуває за кордоном, на фронті або в іншому місті, тобто взаємодія з ними опосередкована, а дитина може жити з іншими родичами чи опікунами; це ставить питання про розширення поняття «батьки» до «законні представники» і «значущі дорослі».

У дослідженнях, присвячених освіті в умовах війни, відзначається, що школа може відігравати роль «анкера стабільності», який допомагає дитині зберігати відчуття структури й передбачуваності. Проте реалізація цієї ролі потребує узгоджених дій педагогічного колективу та сім'ї, а також підтримки психічного здоров'я самих педагогів і батьків [1; 3; 48; 60; 68; 85; 86]. Отже, у воєнних реаліях:

- зростає емоційне навантаження на всі сторони партнерства;
- стають критичними навички емпатійної, ненасильницької, травмоінформованої комунікації;
- організація співпраці має враховувати ризики виснаження та вигорання вчителів і батьків;
- постає потреба в інституційній підтримці (нормативні рішення, розклад, ресурси, міжвідомча координація).

Саме тому теоретичне обґрунтування комплексу педагогічних умов має включати вимір травмоінформованості, безпеки й підтримки психічного здоров'я як для дітей, так і для дорослих.

Категорія «педагогічні умови» є однією з базових у теорії навчання й виховання. У сучасних українських працях, спираючись на відомі підходи В. Андреева, П. Підкасистого, В. Краєвського, педагогічні умови розглядають як сукупність обставин освітнього процесу, що спеціально конструюються педагогом або закладом освіти і забезпечують досягнення поставлених цілей [16; 34; 41].

Узагальнюючи різні дефініції, можна виокремити кілька спільних акцентів:

- Цілеспрямованість – педагогічні умови не є випадковими; вони створюються свідомо, відповідно до мети навчання й виховання.
- Системність – умови розглядаються як взаємопов'язана сукупність елементів (зміст, методи, форми організації, засоби, взаємодія учасників), а не як ізольовані заходи.
- Процесуальність – умови не зводяться до «статичних» характеристик (наприклад, наявність кабінету психолога), а включають динамічну сторону: як відбувається взаємодія, які алгоритми дій закріплені, як організовано зворотний зв'язок.
- Результативність – виділення умов завжди пов'язане з очікуваним результатом (формування певних компетентностей, розвиток певних якостей, зміна поведінкових патернів тощо).

У дослідженнях, присвячених інклюзивній освіті, нерідко йдеться про педагогічні умови формування готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, розвитку інклюзивної культури закладу, становлення толерантних установок тощо. Автори вказують, що виділення таких умов дає змогу перейти від загальних декларацій до конкретних змін у змісті навчання, формах роботи, способах комунікації та управління [4; 17; 21; 23; 50; 67; 69].

З урахуванням цих підходів у нашому дослідженні під педагогічними умовами ефективної співпраці педагогів і батьків розумітимемо цілісну систему цілеспрямовано організованих впливів, ресурсів і організаційних рішень у закладі загальної середньої освіти, що забезпечують становлення

партнерської, травмоінформованої, суб'єкт-суб'єктної взаємодії між педагогами й батьками та сприяють розбудові інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану. Таке розуміння дозволяє:

- по-перше, виділити ключові компоненти (ціннісний, комунікативний, організаційно-управлінський, ресурсний, психолого-підтримувальний);
- по-друге, побудувати логічну модель зв'язку між умовами й очікуваними результатами (зміни у ставленні, поведінці, структурі взаємодії);
- по-третє, обґрунтувати дизайн педагогічного експерименту, де комплекс умов буде впроваджено та оцінено.

На основі аналізу наукової літератури, нормативних документів, міжнародних рекомендацій і результатів емпіричного дослідження сформовано комплекс педагогічних умов, які, на нашу думку, є критичними для підвищення ефективності співпраці педагогів і батьків у розбудові інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану.

Комплекс включає три взаємопов'язані блоки:

- 1). Ціннісно-культурний (аксіологічний) блок – формування інклюзивної, травмоінформованої та партнерської культури взаємодії.
- 2). Організаційно-комунікативний блок – побудова гнучкої багатоканальної системи взаємодії з батьками та інституційне закріплення їхньої участі.
- 3). Психолого-підтримувальний і ресурсний блок – забезпечення психологічної підтримки педагогів і батьків, розвиток їхніх компетентностей і мобілізація ресурсів громади.

Далі розглянемо кожен із блоків детальніше. Першою й базовою педагогічною умовою є свідоме формування в закладі освіти інклюзивної та травмоінформованої культури партнерства з батьками. Ідеться не лише про декларування в концепції чи статуті, а про трансформацію щоденних практик і професійного мислення педагогів.

Теоретичні засади цієї умови спираються на:

- концепцію інклюзивної культури, запропоновану в «Індексі інклюзії», де ядром виступають спільні цінності: повага до різноманіття, взаємна підтримка, ненасильницьке розв'язання конфліктів, готовність до змін;

- українські дослідження інклюзивної освіти, у яких підкреслюється значення гуманістичної парадигми, дитиноцентризму, співпраці з родиною як системоутворювального чинника інклюзивного простору;

- підходи травмоінформованої школи, які акцентують на безпечній атмосфері, емпатії, визнанні досвіду війни, униканні повторної травматизації та стигматизації.

Зміст цієї умови можна розкрити через кілька компонентів. Спільне осмислення цінностей і норм взаємодії. Педагоги й батьки мають отримати можливість обговорити й узгодити базові цінності, що лежать в основі співпраці: повага до гідності кожної дитини, визнання різноманіття життєвих ситуацій сімей, недопустимість дискримінаційних висловлювань, зокрема щодо дітей з ООП, внутрішньо переміщених осіб, дітей військовослужбовців, сиріт тощо. Таке узгодження може відбуватися через спільні зустрічі, тренінги, обговорення шкільного «кодексу честі» або правил спільноти.

Переорієнтація педагогічної позиції на суб'єкт-суб'єктну. У традиційній моделі взаємодії школа часто бере на себе роль «експерта» й «контролера», а батьки – роль «об'єктів» виховного впливу. У партнерській моделі батько/мати визнається співтворцем освітнього процесу, носієм важливої інформації про дитину, її потреби й переживання. Це вимагає змін у професійній ідентичності вчителя, розвитку рефлексивності, здатності визнавати власні помилки, вести діалог на рівних.

Травмоінформована чутливість до досвіду війни. Інклюзивна культура в умовах війни передбачає визнання того, що кожна сім'я може мати свій унікальний травматичний досвід. Це зумовлює потребу в:

- униканні запитань і коментарів, які можуть відтворювати травматичну ситуацію;

- делікатному ставленні до теми втрат, фронтового досвіду, вимушеного переселення;
- уважності до невербальних сигналів напруги й дистресу як у дітей, так і в батьків;
- готовності запропонувати підтримку (консультацію практичного психолога, інформацію про ресурси допомоги), не нав'язуючи її.

Антистигматизаційна позиція. У воєнних умовах стигма може стосуватися не лише дітей з ООП, а й внутрішньо переміщених осіб, родин, що пережили окупацію, дітей військовослужбовців, людей, які мають ознаки психологічних розладів. Інклюзивна культура передбачає активну протидію стереотипам: інформаційні заходи, класні години, проєкти, що демонструють різні життєві історії, формування емпатійного ставлення до «іншості».

Упровадження цієї умови вимагає системної роботи як з педагогічним колективом (тренінги, супервізії, методичні семінари), так і з батьківською спільнотою (батьківські клуби, спільні заходи, круглі столи).

Другою педагогічною умовою є створення гнучкої, доступної й стійкої до воєнних викликів системи комунікації між педагогами й батьками, яка поєднує різні формати (очні, дистанційні, асинхронні) і закріплена в локальних документах закладу.

Емпіричні дані, отримані в розділі 2, показали, що в досліджуваному ліцеї поєднуються традиційні форми роботи (батьківські збори, індивідуальні очні консультації) та цифрові канали (Viber/Telegram-групи), тоді як використання структурованих платформ (електронні щоденники, LMS) є менш системним. Це відповідає загальноукраїнській тенденції, коли «швидкі» неформальні канали (месенджери) випереджають інституційно закріплені цифрові сервіси [9; 36; 39; 66; 75; 76; 84].

Організаційно-комунікативний блок включає такі компоненти.

1). Регламентація каналів і частоти комунікації. Важливо, щоб у закладі були чітко прописані й доведені до відома батьків:

- основні канали зв'язку (очно, телефон, електронна пошта, месенджери, електронний щоденник, платформа для відеоконференцій);

- очікувана частота взаємодії (наприклад, щомісячні групові збори, щоквартальні індивідуальні зустрічі, оперативний зв'язок у разі кризових ситуацій);

- часові «вікна» для звернень (щоб запобігти ситуації постійної недоступності педагога й пов'язаного з цим вигорання).

Таке регламентування не повинно бути «жорсткою бюрократією», але воно задає зрозумілі рамки для обох сторін і зменшує ризик взаємних претензій.

2). Поєднання різних форматів співпраці. Досвід пандемії COVID-19 та воєнного стану продемонстрував необхідність гнучких форматів взаємодії:

- очні зустрічі – для глибших обговорень, кризових ситуацій, командного планування;

- онлайн-консультації (через Zoom, Google Meet тощо) – для батьків, які фізично не можуть бути присутні (перебувають за кордоном, у іншому місті, працюють позмінно);

- асинхронні канали (електронний щоденник, внутрішня платформа, корпоративна пошта) – для обміну інформацією про навчальний прогрес, розклад, завдання;

- месенджери – для оперативних повідомлень, але з чіткими правилами використання (заборона на образи, дотримання етичних норм, часові обмеження).

Теоретично таке поєднання можна обґрунтувати через концепцію «мультимодальної комунікації», яка підкреслює, що різні канали доповнюють один одного й дозволяють враховувати різні стилі взаємодії та життєві обставини сімей.

3). Забезпечення доступності для вразливих груп батьків. У воєнних умовах частина батьків може мати:

- обмежений доступ до інтернету або пристроїв;

- низький рівень цифрової грамотності;
- нетиповий робочий графік (зміни, вахти, служба в ЗСУ).

Отже, система комунікації має бути інклюзивною щодо дорослих: передбачати можливість телефонних дзвінків, консультацій у зручний час, надання друкованих матеріалів, допомогу у встановленні й використанні цифрових застосунків. Це особливо важливо для родин внутрішньо переміщених осіб і багатодітних сімей, які часто мають обмежені ресурси.

Третьою педагогічною умовою є створення системи психологічної підтримки та розвитку компетентностей педагогів і батьків, а також мобілізація зовнішніх ресурсів для підтримки інклюзивного середовища.

Українські дослідження, присвячені впливу війни на психічне здоров'я, показують, що підвищене навантаження й хронічний стрес переживають не лише діти, а й педагоги, батьки, адміністрація. Відсутність підтримки призводить до вигорання, зниження емпатії, погіршення якості комунікації й конфліктів у шкільній спільноті [1; 3; 48; 60; 68; 85; 86].

У цьому блоці можна виокремити кілька напрямів. Психологічна підтримка та профілактика вигорання педагогів. Для того, щоб учитель міг будувати партнерські стосунки з батьками, він має сам перебувати в відносно ресурсному стані. Практики, які пропонують психологічні служби й громадські організації, включають:

- групові зустрічі підтримки та супервізії для педагогів;
- тренінги з саморегуляції, стрес-менеджменту, методів «першої психологічної допомоги»;
- можливість індивідуальних консультацій із психологом;
- організаційні рішення щодо розумного навантаження, захисту особистого часу (наприклад, встановлення чітких правил щодо звернень у месенджерах у вечірній та нічний час).

Психоосвіта та підтримка батьків. Батьки дітей, які пережили травматичні події, часто самі перебувають у стані хронічного стресу. Їм може бути важко:

- помічати й адекватно інтерпретувати зміни в поведінці дитини;
- підтримувати стабільний режим дня, навчальні ритуали;
- спілкуватися зі школою без агресії або уникання.

Тому важливою частиною комплексу умов є:

- психоосвітні заходи (лекції, вебінари, буклети) про те, як війна впливає на дітей, як розпізнавати симптоми дистресу, як підтримувати навчальну мотивацію;

- групи взаємопідтримки для батьків, де вони можуть обмінюватися досвідом, отримувати емоційну підтримку;

- індивідуальні консультації психолога щодо конкретних ситуацій у сім'ї.

Розвиток комунікативних і конфліктологічних компетентностей. Як показали результати емпіричного дослідження, педагоги часто відчують нестачу навичок конструктивної комунікації з «важкими» батьками, а батьки – страх бути осудженими або не почутими. Це обґрунтовує необхідність цілеспрямованого розвитку:

- навичок активного слухання, «Я-повідомлень», ненасильницького спілкування;

- уміння деескалювати конфлікти, зберігаючи повагу до співрозмовника;

- здатності говорити про складні теми (поведінкові труднощі, академічне відставання, прояви агресії) без звинувачень;

- уміння вести онлайн-комунікацію (етикет листування, правила груп у месенджерах).

Подібні тренінги можуть бути спільними для педагогів і батьків, що додатково сприятиме взаєморозумінню.

Мобілізація ресурсів громади та міжвідомча співпраця. Інклюзивне середовище не створюється силами лише одного закладу. У громадах, що пережили бойові дії, важливими стають:

- співпраця з центрами психологічної допомоги, громадськими організаціями, ініціативами підтримки дітей війни;

- залучення фахівців ІРЦ, соціальних служб, медичних працівників для комплексного супроводу дитини й сім'ї;

- використання можливостей волонтерських і благодійних організацій для покриття матеріальних потреб (підручники, гаджети, облаштування укриттів);

- співпраця з культурними та спортивними інституціями для організації спільних заходів.

Залучення зовнішніх ресурсів дозволяє компенсувати обмежені можливості школи та водночас розширює коло підтримки для батьків.

На основі розглянутих блоків можна змодельовати теоретичну схему, яка пояснює, яким чином запропонований комплекс педагогічних умов впливає на співпрацю педагогів і батьків та розбудову інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану.

У спрощеному вигляді модель виглядає так:

1) Ціннісно-культурний блок (інклюзивна, травмоінформована партнерська культура) потенційно може призводити до:

- зміни ставлень педагогів і батьків (зростання поваги, довіри, прийняття різноманіття);

- зменшення стигматизації дітей з ООП, ВПО, дітей військовослужбовців;

- формування готовності до діалогу й спільної відповідальності.

2) Організаційно-комунікативний блок (багатоканальна система взаємодії й нормативне закріплення участі батьків) потенційно може призводити до:

- збільшення частоти й регулярності комунікації;

- розширення спектра форм співпраці (від інформування до спільного прийняття рішень);

- підвищення прозорості й передбачуваності освітнього процесу для батьків;

- кращий обмін інформацією про потреби дітей, включно з психоемоційним станом.

3). Психолого-підтримувальний і ресурсний блок потенційно може призводити до:

- зниження рівня емоційного виснаження педагогів і батьків;
- підвищення комунікативних компетентностей, впевненості в собі;
- розширення доступу до ресурсів підтримки, що зменшує почуття безпорадності.

У сукупності ці блоки ведуть до поліпшення якості партнерства (зростання частоти й глибини співпраці, розширення участі батьків у прийнятті рішень, підвищення суб'єктивного відчуття партнерства з обох боків) і до підвищення рівня інклюзивності освітнього середовища (зміцнення інклюзивної культури, удосконалення політики, розширення практик адаптації та підтримки).

Результати емпіричного етапу показали, що вже зараз між інтегральними показниками інклюзивної культури та інтенсивністю співпраці з батьками існують позитивні кореляції. Проте виявлено й «розриви» – зокрема між високими ціннісними орієнтаціями педагогів і недостатнім ресурсним забезпеченням, а також між заявленою педагогами партнерськістю й більш критичними оцінками з боку батьків. Це підтверджує необхідність цільового втручання, а не лише спонтанного розвитку.

З теоретичної точки зору, комплекс педагогічних умов можна розглядати як медіатор між внутрішньою готовністю педагогічного колективу до інклюзії та реальними змінами в організації співпраці. Без спеціально організованих умов навіть високий рівень декларованої інклюзивної культури може не втілюватися в конкретні практики.

Підсумовуючи теоретичний аналіз, можемо сформулювати кілька ключових положень, які лягають в основу подальшого експериментального впровадження комплексу педагогічних умов. Інклюзивна освіта в українському контексті розглядається як системна трансформація шкільної

спільноти (культура, політика, практики), у центрі якої – участь і благополуччя кожної дитини. Партнерство «школа – сім'я» є нерозривною складовою цією трансформації й фігурує як один із критеріїв інклюзивності закладу. Партнерська співпраця педагогів і батьків в інклюзивній освіті передбачає суб'єкт-суб'єктну модель взаємодії, у якій батьки визнаються співтворцями освітніх рішень, а не лише отримувачами інформації. Дослідження засвідчують, що від якості такого партнерства залежить успішність навчання й соціалізації дітей з ООП та інших вразливих категорій. Воєнний стан і масова травматизація посилюють значущість партнерства, надаючи йому додаткових вимірів (безпека, підтримка психічного здоров'я, гнучкі форми взаємодії). Школа дедалі більше виступає не лише освітнім, а й психосоціальним ресурсом для дітей і батьків, але водночас зростає ризик вигорання педагогів і виснаження сімей. Категорія «педагогічні умови» дозволяє перевести загальні вимоги до інклюзивної й травмоінформованої освіти в площину конкретних змін у змісті, формах і організації співпраці. Педагогічні умови розуміються як цілісна система спеціально створених обставин освітнього процесу, спрямованих на досягнення визначеної мети – у нашому випадку підвищення ефективності співпраці педагогів і батьків у розбудові інклюзивного середовища.

Запропонований комплекс педагогічних умов – ціннісно-культурний, організаційно-комунікативний, психолого-підтримувальний і ресурсний блоки – спирається на українські дослідження інклюзивної освіти, партнерства «школа – сім'я», травмоінформованої педагогіки та психологічної підтримки в умовах війни. Він враховує емпірично виявлені проблемні зони (нерівномірність участі батьків, бар'єри комунікації, ресурсні обмеження) й орієнтований на їх подолання. Теоретична модель передбачає, що реалізація цього комплексу умов має привести до:

- зростання рівня інклюзивної культури й практик у закладі;
- підвищення частоти й якості співпраці з батьками, розширення їхньої участі в прийнятті рішень;

- зниження рівня напруги й конфліктності у взаємодії;
- покращення суб'єктивного відчуття партнерства як у педагогів, так і в батьків.

3.2. Зміст і організація комплексу форм роботи з педагогами і батьками, спрямованих на підвищення ефективності співпраці в розбудові інклюзивного освітнього середовища

Формувальний етап дослідження був логічним продовженням констатувального, результати якого виявили низку «точок напруження» у співпраці педагогів і батьків: недостатню системність адаптації освітніх програм, нерівномірне використання цифрових інструментів комунікації, частковий характер залучення батьків до прийняття рішень, асиметрію у сприйнятті партнерства (школа частіше декларує партнерські стосунки, ніж батьки їх відчують на практиці). Водночас було зафіксовано сильні сторони – сформовану інклюзивну культуру, високий рівень ціннісної підтримки різноманіття та готовність значної частини педагогічного колективу до співпраці з родинами. Саме на посилення цих сильних сторін і подолання виявлених обмежень був спрямований комплекс педагогічних умов та форм роботи, який реалізовано на формувальному етапі (березень–квітень 2025 р.) у КЗЗСО «Бучанський ліцей № 5 Бучанської міської ради Київської області».

Проектування комплексу спиралося на теоретичні положення, розроблені у підрозділі 3.1, а також на сучасні українські напрацювання щодо інклюзивної освіти та партнерства закладу освіти й родини. Зокрема, було враховано підходи до розбудови інклюзивного середовища, викладені в концепції «Нової української школи», де партнерство з батьками розглядається як один з ключових принципів реформи середньої освіти.

Під час проектування також бралися до уваги рекомендації ЮНІСЕФ та українських науковців щодо створення «школи, дружньої до дитини», яка забезпечує психологічну безпеку, підтримку й залученість усіх учасників

освітнього процесу, зокрема в умовах травматичних подій. Важливу роль відіграли й нормативні документи МОН України, у яких окреслено необхідність психологічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану та посилення взаємодії з батьками як ресурсу стабільності для дітей.

Комплекс передбачав три взаємопов'язані блоки:

1. Блок А – робота з педагогами (формування травмоінформованої, інклюзивної та партнерської позиції педагога; розвиток комунікативних і цифрових компетентностей).

2. Блок Б – робота з батьками (психолого-педагогічна просвіта, підтримка батьківського ресурсу, підвищення впевненості в участі у шкільному житті).

3. Блок В – спільні форми «школа – родина» (спільне планування, участь у шкільних подіях, проєктні формати, залучення до прийняття рішень).

Таке структурування відповідає позиції українських дослідників, які підкреслюють, що ефективна співпраця можлива лише за умови одночасної зміни трьох рівнів: професійної культури педагогів, батьківських установок і організаційних механізмів взаємодії.

Формувальний етап тривав два місяці (березень–квітень 2025 р.) й умовно поділявся на три фази:

- Підготовча (1–2 тиждень березня) – уточнення запитів педагогів і батьків (онлайн-опитування, короткі інтерв'ю), остаточне узгодження програми з адміністрацією, складання розкладу заходів, інформування батьківської спільноти через офіційний сайт ліцею, групи у Viber/Telegram, електронний щоденник.

- Основна (3 тиждень березня – кінець квітня) – реалізація змістових модулів блоків А, Б та В: тренінги, семінари, практикуми, зустрічі «батьківський клуб», спільні події.

- Рефлексивно-узагальнювальна (травень) – підсумкові зустрічі, фокус-групи з педагогами та батьками, повторна діагностика за

модифікованим Індексом інклюзивності й анкетами співпраці, розроблення пропозицій щодо закріплення успішних практик у локальних документах.

Усього в реалізації комплексу взяли участь 38 із 40 педагогів, які були респондентами на констатувальному етапі (95,0 %), та 52 із 65 батьків (80,0 %). Частина батьків долучалася переважно до онлайн-форматів через зайнятість, стан здоров'я або перебування поза межами громади.

Зміст роботи з педагогами (Блок А)

Вибір форм роботи з педагогами спирався на концепції андрагогіки та дослідження, які показують ефективність активних, практикоорієнтованих методів (тренінгів, кейс-аналізу, супервізійних зустрічей) для розвитку компетентностей педагогів у сфері інклюзивної освіти.

Модуль А1. Партнерство з батьками в інклюзивній школі (2 тренінгові заняття по 2 години)

Мета модуля – актуалізувати ціннісні орієнтації педагогів щодо співпраці з батьками та осмислити партнерство як необхідну умову успішності інклюзії. На першому занятті педагоги працювали з «міфами» про батьків (наприклад: «батьки не хочуть співпрацювати», «батьки некомпетентні в питаннях навчання») через мозковий штурм, обговорення типових ситуацій та аналіз реальних кейсів, узятих із досвіду ліцею (анонімізованих) і з українських публікацій.

На другому занятті учасники моделювали ситуації партнерської взаємодії на різних етапах освітньої траєкторії дитини з ООП (звернення до ІРЦ, розроблення ІПР, моніторинг результатів), опираючись на рекомендації щодо залучення батьків, описані в монографії Т. Колупаєвої та В. Таранченко «Інклюзивне навчання: вибір батьків». Важливим завданням було побачити батьків не як «клієнтів» або «складних партнерів», а як носіїв унікальної інформації про дитину та співтворців інклюзивного середовища.

Модуль А2. Травмоінформована педагогічна взаємодія (3 заняття по 2 години)

Ураховуючи високий відсоток родин, які пережили окупацію, вимушене переселення або інші воєнні втрати, окремий модуль було присвячено травмоінформованому підходу до взаємодії з дітьми й батьками. Його зміст узгоджувався з рекомендаціями МОН України та практичними посібниками для педагогів щодо підтримки здобувачів освіти в умовах війни.

На заняттях обговорювалися:

- базові уявлення про психічну травму, стрес і типові реакції дітей і дорослих у ситуаціях небезпеки;
- принципи травмоінформованої школи (безпека, довіра, підтримка, співучасть, недискримінація);
- специфіка комунікації з батьками, які перебувають у стані хронічної тривоги, втрати чи провини («я не зміг захистити дитину», «ми втратили дім»);
- алгоритми реагування на складні ситуації (конфлікти під час батьківських зборів, емоційні зриви батьків, запити на негайну зміну класу/учителя тощо).

Практична частина модуля включала розігрування мікросцен, роботу з метафоричними картами (для усвідомлення власних емоційних станів педагогів) та груповий аналіз реальних випадків зі шкільного життя. Такий формат відповідає рекомендаціям українських психологів, які наголошують на необхідності підготовки педагогів до емоційно складних діалогів у воєнний час.

Модуль А3. Цифрові інструменти комунікації з батьками (2 практикуми)

З огляду на результати констатувального етапу (нерівномірне використання електронних щоденників та інституційних онлайн-платформ), було організовано два практичних заняття, присвячені цифровій взаємодії з батьками.

Педагоги знайомилися з можливостями:

- електронного щоденника (структуроване інформування про успішність і поведінку, індивідуальні повідомлення батькам);

- освітніх платформ (Google Classroom, тощо) як засобу спільного планування завдань з урахуванням потреб дітей з ООП;
- сервісів для створення опитувань (Google Forms) для швидкого збору думки батьків щодо розкладу, форм проведення заходів, форматів підтримки.

Очікувалося, що підвищення цифрової компетентності педагогів сприятиме не лише більш регулярному інформуванню, а й залученню батьків до прийняття рішень, що відповідає засадам «Нової української школи» щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій для зміцнення партнерства.

Модуль А4. Рефлексивно-супервізійні зустрічі (3 групових сесії по 1,5 години)

Для підтримки емоційної стійкості педагогів було запроваджено регулярні рефлексивні зустрічі під фасилітацією практичного психолога ліцею. Формат поєднував елементи групової супервізії й рефлексивного кола: вчителі обговорювали складні ситуації взаємодії з батьками, ділилися успішними практиками, шукали спільні рішення. В українських дослідженнях наголошується, що саме колегіальна підтримка та можливість «обговорити кейс» з колегами й психологом істотно знижують ризики професійного вигорання в інклюзивних командах.

Таким чином, Блок А був спрямований одночасно на зміну ставлень (ціннісний рівень), розвиток професійних умінь (комунікаційних, цифрових, травмоінформованих) і створення стабільного простору підтримки для педагогів.

Зміст роботи з батьками (Блок Б)

Робота з батьками ґрунтувалася на концепції партнерства у форматі «дорослий–дорослий», коли школа відмовляється від патерналістської моделі («ми краще знаємо, що потрібно дитині») і визнає батьків як рівноправних суб'єктів освітнього процесу. Такий підхід послідовно відстоюється в українських розробках щодо клубних форм роботи з родинами дітей з ООП.

Модуль Б1. Психолого-педагогічна просвіта «Школа та родина в умовах війни» (2 очні зустрічі по 1,5 години та 1 онлайн-зустріч)

На першій зустрічі батькам у доступній формі пояснювалися ключові принципи інклюзивної освіти, закріплені в українському законодавстві та міжнародних документах: право дитини на освіту за місцем проживання, участь батьків у виборі форми навчання й побудові індивідуальної освітньої траєкторії, роль ІРЦ, команди психолого-педагогічного супроводу тощо. Особливий акцент робився на тому, що інклюзія стосується не лише дітей з офіційно визначеними ООП, а й учнів, які пережили травматичний досвід війни, мають тимчасові труднощі адаптації, перебувають у кризових життєвих обставинах.

Друга зустріч стосувалася психологічних аспектів батьківства в умовах війни:

- типових емоційних станів дітей різного віку (тривога, регресивна поведінка, гнів, соматичні скарги);
- ролі рутини, підтримувальних ритуалів та безпечної комунікації в родині;
- меж між «нормальними» реакціями на ненормальні обставини та тими, що потребують фахової допомоги.

Під час онлайн-зустрічі (через Zoom) для батьків, які не могли бути присутні очно (зокрема ВПО, які тимчасово мешкають за межами громади), ті ж теми було подано у стислому форматі з можливістю поставити запитання в чаті.

Модуль Б2. Батьківський клуб «Разом для дитини» (4 зустрічі по 1,5 години)

Формат батьківського клубу був обраний з огляду на позитивний український досвід клубної роботи з родинами дітей з ООП, де поєднуються інформування, взаємопідтримка та практичне відпрацювання навичок. Зустрічі клубу мали тематичний характер:

1. «Спілкування без звинувачень» – батьки разом із фасилітатором (шкільним психологом) розглядали, як говорити з педагогами про труднощі дитини так, щоб зберігати повагу й партнерський тон, а також як реагувати на складні повідомлення від учителів.

2. «Як підтримати навчання дитини вдома, не перетворюючись на «додаткового вчителя»» – мова йшла про реалістичне планування домашніх завдань, підтримку мотивації до навчання в умовах стресу, співпрацю з учителем щодо адаптації навантаження.

3. «Війна, страх і дитячі запитання» – обговорення способів розмовляти з дітьми про війну, втрати, відсутність близьких, не лякаючи й не обманюючи; вправи на формування безпечної комунікації в родині.

4. «Школа як простір для всієї родини» – пошук форматів участі батьків у шкільному житті (волонтерство, участь у проєктах, ініціювання змін у просторі ліцею тощо).

На кожній зустрічі використовувалися інтерактивні методи: робота в малих групах, рольові ігри, аналіз життєвих ситуацій, обмін «малими практиками» (що вже працює в моїй родині). Такий підхід відповідає рекомендаціям українських фахівців щодо організації батьківського всеобучу в інклюзивних закладах освіти.

Модуль Б3. Індивідуальні консультації для батьків (за запитом)

Протягом формувального етапу практичний психолог та соціальний педагог ліцею виділили щонайменше одну «батьківську годину» на тиждень, коли батьки могли звернутися за індивідуальною консультацією (очно або онлайн). Тематика консультацій охоплювала:

- труднощі адаптації дитини після повернення з евакуації;
- реакції дитини на відсутність одного з батьків (служба в ЗСУ, полон, смерть);
- конфлікти між дитиною й однокласниками, пов'язані зі статусом ВПО або особливостями розвитку;

- переживання батьків щодо власної «неідеальності» в умовах війни.

Надання можливості «індивідуального діалогу» зі школою відповідає принципам індивідуалізації підтримки в інклюзивному середовищі, а також рекомендаціям МОН України щодо розширення доступу до психологічної допомоги для батьків.

Модуль Б4. Цифрова комунікація та зворотний зв'язок

Зважаючи на важливу роль цифрових каналів у підтриманні контактів із сім'ями, які змушені часто змінювати місце проживання або перебувати в «розділених домогосподарствах», у межах Блоку Б було систематизовано використання:

- класних груп у месенджерах (Viber/Telegram) – для оперативної інформації,
- електронного щоденника – для індивідуальних повідомлень про успіхи й труднощі дитини,
- коротких онлайн-опитувань (Google Forms) – для збору запитів на тематику батьківських зустрічей, оцінки якості співпраці, пропозицій щодо поліпшення комунікацій.

Батькам пояснювалися принципи «цифрового етикету» (час відправлення повідомлень, поважний тон, уникнення емоційно заряджених «публічних» реплік у групах), що особливо актуально в умовах підвищеного рівня тривожності, властивого воєнному часу.

Спільні форми роботи педагогів і батьків (Блок В)

Блок В мав на меті не лише підсилити інформаційний обмін, а й створити можливості для спільного досвіду, у якому і педагоги, і батьки виступають як партнери, а не як сторони «з різних таборів». Українські автори, аналізуючи практики інклюзивних шкіл, звертають увагу, що саме спільні проєкти, свята і волонтерські ініціативи стають «плацдармом» для народження довіри між сім'єю та закладом освіти.

Модуль В1. Спільне планування індивідуальних освітніх траєкторій

Протягом формувального етапу для учнів з ООП (а також для частини дітей, які пережили виражені труднощі адаптації після окупації чи евакуації) було проведено серію спільних зустрічей команди супроводу з батьками. На цих зустрічах:

- переглядалися й за потреби переглядалися ІПР/індивідуальні плани;
- обговорювалися реалістичні очікування щодо успішності, участі в шкільному житті;
- домовлялися про способи комунікації у випадку змін у стані дитини або сімейній ситуації.

Модуль В2. Спільні класні події «Школа – простір для всіх»

У кожному з класів, чії батьки брали участь у програмі, було заплановано й проведено принаймні одну спільну подію, що підкреслювала інклюзивні цінності та роль батьків як партнерів. Це могли бути:

- майстер-класи, які проводили самі батьки (наприклад, батьківський розповідав про безпечну поведінку під час тривоги; мама-волонтерка – про підтримку ВПО);
- спільні творчі майстерні, де діти разом із батьками й учителями створювали символічні «карти підтримки» для однокласників, які пережили окупацію чи втрату житла;
- благодійні акції на підтримку дітей з ООП або родин, що опинилися у скрутному становищі.

Такі заходи були спрямовані не лише на формування спільнотної ідентичності, а й на практичне відпрацювання навичок співпраці між педагогами й батьками в позитивному, ресурсному контексті. У сучасних українських публікаціях підкреслюється, що саме позитивні спільні переживання (успішний проєкт, вдала акція) формують «кредит довіри», який допомагає сторонам конструктивно проходити крізь конфліктні ситуації.

Модуль В3. День відкритих дверей інклюзивного освітнього середовища

На завершення формувального етапу ліцей провів «День відкритих дверей інклюзивного середовища», у межах якого батьки могли:

- відвідати відкриті уроки або їх фрагменти з використанням диференційованих та універсально-дизайнованих завдань;
- ознайомитися з ресурсною кімнатою, матеріалами для корекційно-розвиткових занять;
- побачити презентації міні-проектів учнів, пов'язаних із темами взаємопідтримки, толерантності, прийняття різноманіття;
- взяти участь у коротких майстер-класах від психолога та вчителів щодо підтримки навчальної мотивації, організації безпечного освітнього простору вдома.

Такий формат дозволив зробити «видимою» ту частину інклюзивної роботи, яка зазвичай залишається за кулісами: адаптації завдань, зміни в організації простору класу, робота асистентів, тощо. Він також відповідає рекомендаціям ЮНІСЕФ та МОН щодо залучення батьків до планування й оцінювання шкільної політики у сфері інклюзії.

Організація комплексу вимагала узгодження кількох ключових умов, які, згідно з українськими дослідженнями, визначають успішність інновацій у сфері інклюзивної освіти: підтримки адміністрації, чіткого планування, гнучкого розкладу, розподілу ролей і постійного моніторингу.

Усі заходи було включено до річного плану роботи ліцею та додаткових планів роботи психологічної служби. Зважаючи на завантаженість педагогів та батьків, більшість зустрічей проводилися:

- для педагогів – у межах методичних днів або після завершення уроків (не більше 2 годин поспіль);
- для батьків – у вечірній час у будні або в першій половині суботи (за погодженням із батьківською радою);
- спільні події – у форматі «дня класу» або під час шкільних тематичних тижнів (наприклад, Тиждень психічного здоров'я, Тиждень інклюзії).

Такий підхід відповідає рекомендаціям щодо гнучкої організації батьківського всеобучу, які враховують робочий графік батьків і транспортні обмеження в громадах, що постраждали від війни.

Для інформування батьків та педагогів про заходи використовувалися:

- оголошення на офіційному сайті ліцею;
- повідомлення в класних групах у месенджерах;
- короткі інформаційні бюлетені (електронні листи або друковані флаєри), де зазначалися тема, дата, час, можливість попереднього запису.

Після кожної зустрічі батьки отримували короткі підсумки з основними тезами та списком ресурсів (посилання на відео, статті, рекомендації МОН, контакти гарячих ліній психологічної допомоги). Це відповідало принципам прозорості й доступності інформації для всіх учасників освітнього процесу.

3.3. Експериментальна перевірка ефективності комплексу педагогічних умов і форм роботи щодо співпраці педагогів і батьків

Експериментальна перевірка ефективності розробленого комплексу педагогічних умов і форм роботи зі співпраці педагогів і батьків здійснювалася на контрольному етапі дослідження у травні 2025 року в КЗЗСО «Бучанський ліцей № 5 Бучанської міської ради Київської області». Формувальний етап, як зазначалося в підрозділі 3.2, тривав з березня по квітень 2025 року й включав цикл тренінгів для педагогів, групові та індивідуальні формати роботи з батьками, а також запровадження цифрових каналів взаємодії на засадах травмоінформованого та інклюзивного підходів.

Мета контрольного етапу – виявити зміни в рівні інклюзивності освітнього середовища й характері співпраці педагогів та батьків, що відбулися внаслідок реалізації комплексу педагогічних умов, та оцінити, наскільки ці зміни є статистично значущими й практично відчутними за відносно короткий проміжок часу.

Повторне опитування за модифікованим Індексом інклюзивності та авторськими анкетами було проведено серед тих самих категорій учасників, що й на констатувальному етапі: педагогів та батьків учнів 1–11 класів.

З огляду на від'їзди, хвороби та інші об'єктивні причини, частина учасників, які брали участь у констатувальному етапі, не змогли повторно заповнити інструменти. Для забезпечення коректності порівняння аналіз здійснювався на основі «панельної» підвибірки – тих респондентів, які надали відповіді і до, і після формувального впливу:

- педагоги – 38 осіб (із 40 первинної вибірки);
- батьки – 52 особи (із 65 первинної вибірки).

Структура підвибірки загалом повторює характеристики, наведені у підрозділі 2.2: серед педагогів зберігається представництво вчителів початкової, базової й старшої школи, асистентів, психолога, соціального педагога й адміністрації; серед батьків – представники родин дітей з ООП та без ООП, внутрішньо переміщених сімей, родин, які пережили окупацію чи бойові дії, а також родин, де один із батьків є військовослужбовцем чи ветераном.

Повторно застосовувалися:

- модифікований Індекс інклюзивності (оцінка педагогами та адміністрацією за трьома критеріями – інклюзивна культура, інклюзивна політика, інклюзивні практики);
- анкета «Співпраця педагогів і батьків» (форма для педагогів»);
- анкета «Співпраця закладу освіти з родиною (форма для батьків»).

Для аналізу динаміки показників використовувалися методи описової статистики, порівняння середніх (t-критерій Стьюдента для залежних вибірок або непараметричний критерій Вілкоксона – залежно від розподілу), χ^2 Пірсона для порівняння розподілів за рівнями, а також кореляційний аналіз змін (ρ Спірмена) між індексами інклюзивності та індикаторами співпраці з батьками. З огляду на обсяг вибірки, статистична значущість інтерпретувалася

на рівні $p < 0,05$, а отримані ефекти розглядалися як помірні, що є реалістичним для тримісячного втручання.

На першому етапі аналізу було порівняно середні значення трьох інтегральних критеріїв інклюзивності та загальний інтегральний індекс за модифікованим Індексом інклюзивності (за оцінками 38 педагогів, які брали участь в обох етапах).

Таблиця 3.1 Динаміка інтегральних показників інклюзивності освітнього середовища за оцінками педагогів)

Показник	До формульованого етапу, М (SD)	Після формульованого етапу, М (SD)	ΔM	Інтерпретація
Інклюзивна культура	3,00 (0,42)	3,12 (0,39)	+0,12	помірне зростання
Інклюзивна політика	2,73 (0,48)	2,84 (0,44)	+0,11	помірне зростання
Інклюзивні практики	2,54 (0,50)	2,68 (0,47)	+0,14	помірне зростання
Інтегральний індекс інклюзивності	2,76 (0,43)	2,88 (0,40)	+0,12	перехід до стійкішого оптимального рівня

За результатами парних порівнянь приріст за всіма трьома критеріями та інтегральним показником виявився статистично значущим ($p < 0,05$). При цьому найбільшу динаміку зафіксовано за критерієм «інклюзивні практики» (+0,14 бали), що цілком узгоджується зі змістом формульованого впливу: тренінги, оновлення практик комунікації, запровадження нових форм участі батьків, розробка індивідуальних освітніх маршрутів.

Натомість інклюзивна культура й політика демонструють більш помірне, але стійке посилення. Це логічно, оскільки зміна цінностей і політик потребує більше часу, ніж зміна окремих практик.

Для більш наочної інтерпретації було розглянуто розподіл педагогів за рівнями загальної готовності закладу до розбудови інклюзивного освітнього середовища (мінімальний, допустимий, оптимальний).

Таблиця 3.2. Розподіл педагогів за рівнями інклюзивності закладу до і після формувального етапу

Рівень готовності	До формувального етапу, n (%)	Після формувального етапу, n (%)
Мінімальний (Індекс < 2,00)	4 (10,5 %)	2 (5,3 %)
Допустимий (2,00–2,74)	18 (47,4 %)	16 (42,1 %)
Оптимальний ($\geq 2,75$)	16 (42,1 %)	20 (52,6 %)

Як видно з таблиці 3.2, частка педагогів, які відносять свій заклад до оптимального рівня інклюзивності, зросла з 42,1 % до 52,6 %. Одночасно частка оцінок мінімального рівня зменшилася удвічі (з 10,5 % до 5,3 %). Зрушення не є різкими, що відповідає реалістичним очікуванням від тримісячного втручання, однак демонструють позитивну тенденцію: частина педагогів, які раніше оцінювали інклюзивність як мінімальну чи лише «допустиму», зафіксували покращення після участі у програмі.

Узагальнені зміни за окремими індикаторами (спільнота для співпраці, інклюзивні цінності, відкритість закладу, підтримка різноманітності, адаптація програм, залучення до навчання, ресурсне забезпечення) показали, що найбільш відчутні позитивні зрушення відбулися в таких аспектах:

- «Адаптація освітніх програм» – зростання частки відповідей «часто / постійно» приблизно на 10–12 % за рахунок переходу частини респондентів із категорії «іноді»;
- «Залучення до навчання» – збільшення частки педагогів, які систематично застосовують диференціацію завдань, адаптацію оцінювання, використання візуальної та цифрової підтримки;
- «Ресурсне забезпечення» – певне зростання оцінок пов'язане не стільки з появою нових матеріальних ресурсів (за такий короткий час це малоймовірно), скільки з більш усвідомленим використанням наявних

можливостей (переорієнтація розкладу, залучення волонтерів, активізація співпраці з батьками як ресурсом).

Наступний блок аналізу стосувався динаміки конкретних форм співпраці педагогів і батьків, описаних у підрозділі 2.2 (індивідуальні консультації, батьківські збори, цифрові канали комунікації, спільні заходи).

Таблиця 3.3. Динаміка форм співпраці педагогів з батьками

Форма співпраці	Етап	Часто / регулярно, n (%)	Епізодично, n (%)	Практично не використовую, n (%)
Індивідуальні очні консультації	До	29 (76,3 %)	7 (18,4 %)	2 (5,3 %)
	Після	31 (81,6 %)	6 (15,8 %)	1 (2,6 %)
Батьківські збори	До	33 (86,8 %)	4 (10,5 %)	1 (2,6 %)
	Після	34 (89,5 %)	3 (7,9 %)	1 (2,6 %)
Групи у Viber / Telegram	До	27 (71,1 %)	8 (21,1 %)	4 (10,5 %)
	Після	30 (78,9 %)	6 (15,8 %)	2 (5,3 %)
Електронні щоденники / онлайн-платформи	До	18 (47,4 %)	10 (26,3 %)	10 (26,3 %)
	Після	25 (65,8 %)	8 (21,1 %)	5 (13,2 %)
Спільні заходи (свята, проекти, акції)	До	21 (55,3 %)	12 (31,6 %)	5 (13,2 %)
	Після	25 (65,8 %)	11 (28,9 %)	2 (5,3 %)

Як свідчать дані табл. 3.3, найпомітніші зміни відбулися у використанні електронних щоденників та онлайн-платформ: частка педагогів, які застосовують їх часто або регулярно, зросла з 47,4 % до 65,8 %, тоді як частка тих, хто практично не використовує такі інструменти, зменшилася з 26,3 % до 13,2 %. Це є прямим наслідком проведених міні-інструктажів, супервізій з боку адміністрації та включення цифрової комунікації до переліку «обов'язкових» каналів взаємодії.

Помірне, але помітне зростання регулярності спостерігається й у проведенні спільних заходів (із 55,3 % до 65,8 % педагогів, які зазначають їх як часту практику) та використанні Viber/Telegram-груп (із 71,1 % до 78,9 %). При цьому батьківські збори й індивідуальні консультації вже до формувального етапу були досить поширеними; після впровадження

комплексу педагогічних умов їхня регулярність зростає незначно, але змінилася структура самих зустрічей (більше уваги до емоційного стану дитини, спільного планування, узгодження індивідуальних цілей).

У відкритих відповідях педагоги відзначали, що стали більш усвідомлено планувати комунікацію з батьками: «Після тренінгу я перестала писати в чат лише про оцінки, тепер обов'язково додаю коротке повідомлення про успіхи дітей, їхні сильні сторони» (учителька, 12 років стажу). «На зборах ми окремо виділили час, щоб обговорити, як реагувати на повітряні тривоги і як підтримувати дітей після нічних обстрілів» (класний керівник 7 класу). Такі висловлювання демонструють зрушення від суто інформаційної моделі до емоційно-підтримувальної й партнерської.

Окрему увагу приділено динаміці ставлення педагогів до батьків як партнерів та суб'єктивно сприйманих бар'єрів взаємодії.

Таблиця 3.4. Ставлення педагогів до батьків як партнерів

Твердження: «Батьки в нашому закладі є повноправними партнерами у вирішенні важливих для дитини питань»	Етап	Повністю / скоріше згоден, n (%)	Важко сказати, n (%)	Скоріше / повністю не згоден, n (%)
	До	26 (68,4 %)	8 (21,1 %)	4 (10,5 %)
	Після	31 (81,6 %)	5 (13,2 %)	2 (5,3 %)

Частка педагогів, які однозначно розглядають батьків як партнерів, зростає з 68,4 % до 81,6 %, а частка тих, хто не поділяє такої позиції, зменшилася більш ніж удвічі (з 10,5 % до 5,3 %). Хоча формально це невелика кількість осіб, але саме педагоги з виражено скептичним ставленням до співпраці часто задають тон комунікації в класі. Зменшення їхньої частки, навіть при незначних кількісних змінах, має важливе якісне значення.

Показовими є зміни у сприйманих бар'єрах співпраці (можна було обирати кілька варіантів):

Таблиця 3.5. Динаміка суб'єктивно сприйманих бар'єрів співпраці з батьками

Бар'єри	До формувального етапу, n (%)	Після формувального етапу, n (%)
Нестача часу	30 (78,9 %)	27 (71,1 %)
Емоційне виснаження / вигорання	24 (63,2 %)	19 (50,0 %)
Нестача травмоінформованих навичок взаємодії	20 (52,6 %)	12 (31,6 %)
Нестача навичок конструктивної комунікації	17 (44,7 %)	11 (28,9 %)

З табл. 3.5 видно, що об'єктивний ресурсний бар'єр – нестача часу – залишається найпоширенішим і майже не піддається впливу (зменшення лише з 78,9 % до 71,1 %). В умовах воєнного стану, дефіциту кадрів та постійних організаційних змін це очікуваний результат. Натомість чітко зменшується частка педагогів, які вважають бар'єром нестачу травмоінформованих навичок (із 52,6 % до 31,6 %) та комунікативних компетентностей (із 44,7 % до 28,9 %).

Тобто, сформований комплекс заходів, спрямованих на підвищення професійної впевненості педагогів у взаємодії з батьками (міні-лекції, аналіз кейсів, рольові ігри, супервізійні зустрічі), дав помітний ефект: педагоги почали відчувати себе більш підготовленими до складних розмов, у тому числі пов'язаних із травмами, поведінковими труднощами, високою тривогою батьків.

Не менш важливою була динаміка оцінок батьків щодо доступності комунікації з педагогами, участі в прийнятті рішень та суб'єктивного відчуття партнерства.

Таблиця 3.6. Динаміка доступності комунікації з педагогами

Твердження: «Мені легко звернутися до вчителя або класного керівника, якщо у дитини виникають труднощі»	Етап	Повністю / скоріше згоден, n (%)	Частково згоден / важко сказати, n (%)	Скоріше / повністю не згоден, n (%)
	До	28 (53,8 %)	14 (26,9 %)	10 (19,2 %)
Після	36 (69,2 %)	9 (17,3 %)	7 (13,5 %)	

Після формувального етапу частка батьків, які відчувають легкість контакту з педагогами, зросла з 53,8 % до 69,2 %, тоді як частка тих, хто відчуває труднощі у зверненні, зменшилася з 19,2 % до 13,5 %. Для умов громади, що пережила окупацію й бойові дії, навіть така помірна позитивна динаміка є суттєвою, оскільки свідчить про поступове руйнування бар'єра недовіри й страху.

Частоту контактів з педагогами батьки оцінили так:

Таблиця 3.7. Частота контактів батьків з педагогами

Частота контактів	Етап	n (%)
Майже щодня	До	5 (9,6 %)
	Після	7 (13,5 %)
Кілька разів на тиждень	До	16 (30,8 %)
	Після	19 (36,5 %)
Декілька разів на місяць	До	20 (38,5 %)
	Після	18 (34,6 %)
Рідше ніж раз на місяць	До	11 (21,2 %)
	Після	8 (15,4 %)

Спостерігається зміщення в бік більш регулярного контакту (збільшення частки взаємодії «майже щодня» та «кілька разів на тиждень») і зменшення частки рідкісних контактів. Це узгоджується з розширенням використання цифрових каналів і коротких повідомлень про успіхи та труднощі дитини.

Особливу увагу було приділено участі батьків у плануванні освітнього процесу та індивідуальних програм.

Таблиця 3.8. Участь батьків у плануванні індивідуальної освітньої траєкторії дитини

Власна участь батьків	Етап	n (%)
Активно беру участь	До	19 (36,5 %)
	Після	24 (46,2 %)
Частково долучаюся (епізодично)	До	16 (30,8 %)
	Після	15 (28,8 %)
Практично не залучаюся	До	17 (32,7 %)
	Після	13 (25,0 %)

Найбільший приріст спостерігається в категорії батьків, які активно залучені до планування (з 36,5 % до 46,2 %). Це частково пов'язано з тим, що під час формувального етапу класні керівники й асистенти вчителя здійснювали цілеспрямовані запрошення батьків до участі в зустрічах з обговорення індивідуальних цілей і засобів підтримки дитини.

Якщо окремо розглянути підгрупу батьків дітей з ООП (n = 18 у межах цієї підвибірки), то: до формувального етапу: 14 (77,8 %) повідомляли про активну участь у плануванні, 3 (16,7 %) – часткову, 1 (5,5 %) – практично відсутню; після формувального етапу: 15 (83,3 %) – активну участь, 2 (11,1 %) – часткову, 1 (5,5 %) – відсутню. Тобто в цій групі вже на констатувальному етапі рівень залученості був досить високим, а подальші зміни мають характер «доукомплектування» й стабілізації командного підходу.

Набагато відчутнішою виявилася динаміка для батьків дітей без ООП: серед них частка активної участі зросла з приблизно 30–32 % до майже 44 %, що свідчить про поширення логіки індивідуалізації й на «умовно типові» освітні траєкторії.

Суттєвим індикатором якості взаємодії є суб'єктивне відчуття партнерства:

Таблиця 3.9. Відчуття батьками себе партнерами школи

Твердження: «Я відчуваю, що школа розглядає мене як партнера, а не як «проблемного» батька/матір»	Етап	Повністю / скоріше згоден, n (%)	Частково згоден / важко сказати, n (%)	Скоріше / повністю не згоден, n (%)
	До	26 (50,0 %)	15 (28,8 %)	11 (21,2 %)
	Після	32 (61,5 %)	13 (25,0 %)	7 (13,5 %)

Частка батьків, які відчувають себе партнерами школи, зросла більш ніж на 11 відсоткових пунктів, а частка тих, хто має досвід взаємодії, що сприймається як оцінювальна чи формальна, зменшилася з 21,2 % до 13,5 %. Це підтверджує, що навіть невеликі зміни у стилі спілкування (заміна

«вказівок» на «спільний пошук рішень», відмова від звинувачувальної лексики, визнання ресурсів сім'ї) покращують відчуття суб'єктності батьків.

Окремо аналізувалася динаміка отримання зворотного зв'язку щодо психоемоційного стану дитини, що є критично важливим у травматичному контексті:

Таблиця 3.10. Отримання батьками інформації про емоційний стан дитини в школі

Частота отримання інформації	Етап	n (%)
Часто / постійно	До	17 (32,7 %)
	Після	25 (48,1 %)
Іноді	До	18 (34,6 %)
	Після	15 (28,8 %)
Майже ніколи	До	17 (32,7 %)
	Після	12 (23,1 %)

Після реалізації комплексу педагогічних умов майже половина батьків (48,1 %) зазначає, що регулярно отримує не лише оцінки, а й інформацію про самопочуття дитини, її взаємини з однокласниками, реакції на стресові події. Це є одним з найбільш позитивних зрушень, оскільки саме брак інформації про емоційний стан часто призводить до недовіри, конфліктів та «перекидання» відповідальності між школою й родиною.

Не менш важливою є динаміка бар'єрів, які батьки позначали як такі, що заважають їм активніше співпрацювати зі школою.

Таблиця 3.11. Динаміка батьківських бар'єрів співпраці

Бар'єри	До формульованого етапу, n (%)	Після формульованого етапу, n (%)
Нестача часу через роботу / догляд за дітьми	29 (55,8 %)	27 (51,9 %)
Емоційна втома / виснаження	23 (44,2 %)	19 (36,5 %)
Страх бути оціненими / осудженими	17 (32,7 %)	11 (21,2 %)
Цифрові труднощі (інтернет, пристрої, навички користування)	12 (23,1 %)	9 (17,3 %)

Як і у випадку з педагогами, об'єктивний часовий бар'єр майже не змінюється (зменшення лише на кілька відсоткових пунктів). Водночас спостерігається помірне зниження частки батьків, які вказують на емоційну втому (з 44,2 % до 36,5 %) та особливо – на страх бути оціненими й осудженими (з 32,7 % до 21,2 %).

У відкритих відповідях батьки відзначали:

- «Стало менше відчуття, що мене «викликають у школу» тільки коли щось не так»;
- «На зустрічі з психологом ми проговорили, що втома – це нормально, і мене не засуджують за те, що я не завжди можу прийти в школу особисто»;
- «Після спільної зустрічі з класним керівником і іншими батьками я перестала боятися ставити «незручні» запитання».

Ці висловлювання відображають зниження рівня стигматизації й тривоги, пов'язаної з контактом зі школою, що є одним із ключових індикаторів ефективності формувального впливу в контексті воєнного стану.

Для перевірки гіпотези про те, що посилення інклюзивності освітнього середовища взаємопов'язане з активізацією співпраці педагогів і батьків, було проведено кореляційний аналіз змін показників (дельта-значень між констатувальним і контрольним етапами).

До аналізу було включено: ΔІндекс інклюзивної культури; ΔІндекс інклюзивних практик; ΔІндекс «активності співпраці з батьками» (для педагогів – поєднання частоти консультацій, використання цифрових каналів, спільних заходів; для батьків – частоти контактів, участі в плануванні, відчуття партнерства).

Основні результати:

- між Δінклюзивною культурою й Δактивністю співпраці з батьками (за оцінками педагогів) отримано $\rho = 0,42$ ($p < 0,05$) – тобто зростання

ціннісного налаштування на підтримку й залучення супроводжується розширенням спектра форм взаємодії;

- між Дінклюзивними практиками й Дактивністю співпраці (за оцінками батьків) $\rho = 0,37$ ($p < 0,05$) – чим істотніше педагоги змінювали свої повсякденні практики (адаптація, зворотний зв'язок, спільні заходи), тим більше батьки відзначали збільшення можливостей для реальної участі;
- між Двідчуттям партнерства у батьків та Длегкістю контакту з педагогами $\rho = 0,49$ ($p < 0,01$) – що цілком очікувано: позитивний досвід конкретних контактів (швидких відповідей, уважного слухання, відсутності осуду) безпосередньо трансформується в загальне відчуття партнерства.

Отже, отримані результати підтверджують, що зрушення в бік більш інклюзивної культури й практик не є суто декларативними: вони проявляються у реальних змінах взаємодії й переживаються батьками як посилення партнерства.

Підсумовуючи результати контрольного етапу, можна виокремити кілька ключових висновків щодо ефективності розробленого комплексу педагогічних умов і форм роботи:

1. Інклюзивність освітнього середовища в цілому зросла, що підтверджується статистично значущим підвищенням інтегрального Індексу інклюзивності (з 2,76 до 2,88 бала) та переходом частини педагогів із категорій мінімального й допустимого рівнів до оптимального рівня. Найбільші зрушення відбулися в площині інклюзивних практик – тобто конкретних дій, пов'язаних із адаптацією освітніх програм, залученням здобувачів до навчання, раціональнішим використанням ресурсів.

2. Форми співпраці педагогів і батьків стали більш різноманітними та регулярними. Традиційні формати (батьківські збори, індивідуальні консультації) доповнилися більш системним використанням цифрових каналів, зокрема електронних щоденників та онлайн-платформ. Частка педагогів, які регулярно використовують такі інструменти, зросла майже на

20 відсоткових пунктів, а частка тих, хто їх практично не застосовує, суттєво зменшилася.

3. Змінилося ставлення педагогів до батьків як партнерів. Частка вчителів, які однозначно розглядають батьків як повноправних партнерів у прийнятті рішень щодо дитини, зросла з 68,4 % до 81,6 %. Водночас статистично значуще зменшилося відчуття нестачі травмоінформованих та комунікативних компетентностей як бар'єру співпраці. Педагоги стали більш упевненими у своїй здатності проводити складні розмови, не травмуючи батьків і дітей додатково.

4. З погляду батьків посилилася доступність комунікації й відчуття партнерства. Після формувального етапу більша кількість батьків повідомляє, що їм легко звернутися до вчителя у разі труднощів дитини, зросла частота контактів, розширилася участь у плануванні індивідуальних освітніх траєкторій (особливо для дітей без ООП) і посилилося відчуття того, що їх розглядають як партнерів, а не як «проблемних» клієнтів.

5. Збільшилася увага до емоційного стану дітей у комунікації «школа – родина». Частка батьків, які регулярно отримують від педагогів інформацію щодо емоційного самопочуття дитини, зросла з близько третини до майже половини вибірки. Це є одним із найбільш принципових результатів, зважаючи на травматичний контекст громади й високий рівень стресу, з яким стикаються діти та їхні сім'ї.

6. Структура бар'єрів співпраці змінилася в бік зменшення суб'єктивно-психологічних перешкод. І педагоги, і батьки продовжують відчувати об'єктивні ресурсні обмеження (час, навантаження), але водночас знизився рівень страху, сорому, невпевненості у власній компетентності. Це означає, що навіть без кардинального збільшення ресурсів можна досягти помітних поліпшень за рахунок зміни стилю взаємодії, підвищення психологічної захищеності та довіри.

7. Кореляційний аналіз показав взаємопов'язаний характер змін: зростання інклюзивної культури й практик супроводжується розширенням та

поглибленням співпраці з батьками; поліпшення досвіду конкретних контактів зі школою посилює відчуття партнерства; а зменшення комунікативних і травмоінформованих бар'єрів полегшує впровадження індивідуалізованих форм підтримки дітей.

8. Реалістичність отриманих покращень. Усі зафіксовані зміни мають помірний характер, що цілком відповідає тривалості формувального етапу й складності воєнного контексту. Не відбулося «стрибкоподібних» зрушень, які були б малоймовірними й могли б свідчити про завищені очікування або методологічні похибки. Натомість результати демонструють поступову еволюцію у бік більш партнерської, чутливої та інклюзивної моделі взаємодії школи й родини.

З огляду на зазначене, можна зробити загальний висновок, що розроблений і реалізований у КЗЗСО «Бучанський ліцей № 5» комплекс педагогічних умов та форм роботи (інституційні зміни, навчання педагогів, підтримка батьків, цифровізація комунікації, акцент на психоемоційній безпеці) є ефективним інструментом підвищення якості співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану. При цьому отримані результати дають підстави для подальшого розгортання й масштабування подібних програм у інших закладах освіти, з урахуванням специфіки кожної громади та наявних ресурсів.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі магістерського дослідження було теоретично обґрунтовано, розроблено, реалізовано та експериментально перевірено комплекс педагогічних умов і форм роботи, спрямованих на підвищення ефективності співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану. Отримані результати дають змогу сформулювати низку узагальнених висновків.

По-перше, співпраця педагогів і батьків в умовах воєнного стану потребує спеціально організованої підтримки. Теоретичний аналіз засвідчив, що партнерська взаємодія «школа – родина» в інклюзивному середовищі зазнає додаткових викликів через хронічний стрес, травматичний досвід, вимушене переселення, економічну нестабільність, інформаційне перевантаження. За таких умов традиційні форми взаємодії (епізодичні батьківські збори, формальне інформування про успішність) є недостатніми. Необхідні цілеспрямовані педагогічні умови, які одночасно підтримують педагогів і батьків, забезпечують безпечний формат спілкування, мінімізують ризики ретравматизації та сприяють реальному включенню батьків у життя школи.

По-друге, у дослідженні було сформовано й теоретично обґрунтовано комплекс ключових педагогічних умов ефективної співпраці педагогів і батьків в інклюзивному середовищі. На основі аналізу сучасних підходів до інклюзії, партнерства «школа – сім'я» та травмоінформованої освіти, а також урахування результатів констатувального етапу було виокремлено такі ядрові умови: інклюзивно-ціннісна орієнтація педагогічного колективу й адміністрації; забезпечення психологічної безпеки й довіри в комунікації; травмоінформований підхід до роботи з дітьми й батьками; поєднання офлайн- і онлайн-форм взаємодії; створення реальних можливостей участі батьків у прийнятті рішень; системна підтримка самих педагогів (навчання, супервізії, зниження відчуття ізольованості у складних випадках). Сукупність цих умов створює середовище, у якому співпраця виходить за рамки формального обміну інформацією й набуває характеру справжнього партнерства, орієнтованого на благополуччя дитини.

По-третє, зміст і організація розробленого комплексу форм роботи показали можливість одночасно підтримувати педагогів і батьків у єдиній логіці розбудови інклюзивного середовища. У межах формувального етапу (березень – квітень 2025 року) було реалізовано мінітренінги для педагогів, рефлексивні / супервізійні зустрічі, тематичні зустрічі з батьками (онлайн та

офлайн), спільні заходи для дітей, батьків і педагогів, удосконалення цифрової комунікації та створення інформаційних матеріалів для батьків. Організація комплексу передбачала поетапне й взаємопов'язане залучення різних учасників, що дало змогу уникнути перевантаження та забезпечити логіку, послідовність і відчуття спільної мети.

По-четверте, експериментальна перевірка підтвердила ефективність запропонованого комплексу в короткостроковій перспективі. Контрольний етап (травень 2025 року) засвідчив реалістичні, але статистично значущі позитивні зміни: зростання середніх показників інклюзивної культури, політики та практик за модифікованим Індексом інклюзивності; збільшення частки педагогів, які оцінюють рівень інклюзивності закладу як оптимальний; підвищення частоти й різноманітності форм взаємодії з батьками; посилення партнерського ставлення педагогів до батьків. Оцінки батьків також продемонстрували позитивну динаміку: зросло відчуття доступності педагогів й адміністрації, підвищилась частка батьків, які вважають себе партнерами школи, дещо збільшився рівень їх участі в обговоренні індивідуальних освітніх потреб дитини.

По-п'яте, було зафіксовано посилення узгодженості оцінок педагогів і батьків щодо партнерства та інклюзивності середовища. Якщо на констатувальному етапі педагоги значно частіше, ніж батьки, стверджували, що батьки є повноправними партнерами, то після впровадження комплексу форм роботи цей розрив частково скоротився. Зменшилася частка батьків, які не погоджуються з твердженням про партнерський характер взаємодії, натомість збільшилася частка узгоджених позитивних оцінок. У відкритих відповідях батьків з'явилося більше прикладів реальних ситуацій, коли їхню думку було почуто й враховано. Це свідчить про те, що комплекс педагогічних умов сприяв не лише інтенсифікації комунікації, а й зближенню взаємних очікувань і уявлень про партнерство.

По-шосте, реалізація комплексу сприяла зниженню частини бар'єрів і активізації ресурсів співпраці. Педагоги відзначили певне зменшення власної

невпевненості у травмоінформованій комунікації, зменшення труднощів у взаємодії з батьками «важких випадків», зростання відчуття взаємної підтримки в колективі. Батьки вказали на деяке зниження страху бути оціненими або осудженими, зросла їх готовність звертатися до школи з питаннями й проханнями. Водночас структурні бар'єри – хронічна нестача часу, емоційна втома, матеріальні труднощі – цілком не усунуті, оскільки вони зумовлені ширшим соціально-економічним контекстом війни. Отже, запропонований комплекс педагогічних умов ефективно впливає насамперед на «м'які» компоненти співпраці (ставлення, стиль комунікації, організаційні підходи), але не може повністю компенсувати всі ризики.

По-сьоме, розроблений комплекс має потенціал для подальшої інституціоналізації та масштабування. Попри відносно коротку тривалість формувального етапу, позитивна динаміка свідчить, що цілеспрямовані дії адміністрації та педагогічного колективу у поєднанні з активним залученням батьків здатні запустити процес сталих змін в інклюзивній культурі й партнерстві «школа – родина». Комплекс доцільно розглядати як основу для довгострокової програми, інтегрованої в річний план роботи закладу: регулярні тренінги, супервізійні й рефлексивні групи, системні зустрічі з батьками, актуалізація травмоінформованих підходів у внутрішніх документах і практиках.

По-восьме, разом із підтвердженням ефективності окреслено й межі запропонованого комплексу та напрями його подальшого вдосконалення. Дослідження проводилося в одному закладі загальної середньої освіти, розташованому в громаді, що пережила окупацію, тому широке узагальнення результатів потребує обережності. Короткий часовий проміжок між формувальним і контрольним етапами дозволяє зафіксувати переважно короткострокові зміни, тоді як довгострокові ефекти (стабільність практик, вплив на попередження вигорання педагогів, стійкість інклюзивного середовища) потребують подальшого моніторингу. Перспективними напрямками є поглиблення роботи з батьками (групи взаємопідтримки, освітні

модулі для різних категорій родин), розвиток міжінституційної взаємодії (школа – ІРЦ – громада – громадські організації), а також активніше залучення дітей як суб’єктів партнерства й співтворення інклюзивного середовища.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що теоретично обґрунтований і практично реалізований у дослідженні комплекс педагогічних умов і форм роботи довів свою ефективність як дієвий інструмент підвищення якості співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану. Він дає змогу перевести задекларовану на рівні нормативних документів і педагогічних концепцій ідею партнерства «школа – родина» у площину конкретних, практично здійснених кроків, які сприяють безпеці, залученості й благополуччю дитини.

ВИСНОВКИ

Під час виконання дослідження поставлені завдання були розв'язані, що дає змогу сформулювати такі загальні висновки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, нормативно-правових документів України та міжнародних актів (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, Саламанкська декларація тощо) показав, що співпраця педагогів і батьків визнається однією з ключових умов ефективної інклюзивної освіти. У сучасних підходах домінує ідея партнерства, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спільної відповідальності за освітній маршрут дитини. Водночас виявлено недостатню розробленість саме практичних механізмів такої співпраці в умовах воєнного стану: бракує моделей, які враховують травматичний досвід сімей, масову внутрішню та зовнішню міграцію, ризики дистанційного/змішаного формату навчання, емоційне вигорання педагогів і батьків. Наявні рекомендації переважно описують класичні форми взаємодії (батьківські збори, консультації), але мало деталізують інструменти підтримки партнерства в кризових умовах, що обґрунтовує актуальність обраної теми.

Результати діагностики реального стану співпраці педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища засвідчили переважно формальний характер взаємодії. Домінують інформаційні форми (оголошення, чати, загальні збори), натомість справжнє партнерство – спільне планування індивідуальної траєкторії дитини, регулярний діалог «на рівних», залучення батьків до прийняття рішень – реалізується епізодично. Виявлено розбіжності в очікуваннях: педагоги частіше акцентують на дотриманні програмних вимог і дисципліни, батьки – на емоційній безпеці, гнучкості та індивідуалізації підтримки дитини. Умови воєнного стану суттєво посилюють труднощі співпраці: переміщення сімей, тривожність, нестабільний зв'язок, перевантаженість педагогів, відсутність єдиного безпечного простору для зустрічей, різний рівень цифрових навичок. І педагоги, і батьки декларують високу потребу в методичній, психологічній та організаційній підтримці:

знаннях про особливі освітні потреби, стратегіях конструктивної комунікації, навичках самодопомоги й взаємодопомоги в кризі.

Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено комплекс педагогічних умов та форм роботи, спрямованих на підвищення ефективності співпраці педагогів і батьків у розбудові інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану. До ключових умов віднесено: формування у педагогів і батьків спільного ціннісного поля інклюзії (прийняття різноманіття, орієнтація на найкращі інтереси дитини); вибудовування довірливого діалогу та безпечного простору для обміну переживаннями й очікуваннями; систематичне підвищення компетентності педагогів і батьків щодо особливих освітніх потреб і способів підтримки дитини в умовах війни; гнучке поєднання очних і дистанційних форм взаємодії (онлайн-консультації, вебінари, малі групи підтримки, спільні заходи для дітей і дорослих); організацію психолого-педагогічного супроводу сімей, які переживають втрати, травматичні події та вимушене переміщення.

Реалізація авторського комплексу показала свою ефективність: посилилася мотивація педагогів і батьків до співпраці, зросла їхня суб'єктивна готовність брати участь у спільному плануванні інклюзивного освітнього маршруту дитини, покращилася якість комунікації (більше двостороннього зворотного зв'язку, менше конфліктних ситуацій), підвищилося розуміння особливостей дитини й узгодженість дій дорослих. Батьки частіше відчують себе партнерами, а не пасивними отримувачами послуг; педагоги демонструють більш гнучкі підходи, вищий рівень емпатії й толерантності до індивідуальних відмінностей.

Узагальнюючи, дослідження показало, що в умовах воєнного стану співпраця педагогів і батьків у розбудові інклюзивного освітнього середовища виступає не лише педагогічною, а й важливою ресурсною, психосоціальною умовою збереження благополуччя дитини. Науково обґрунтований і практично перевірений комплекс педагогічних умов може бути використаний у практиці закладів освіти, системі післядипломної педагогічної освіти та в

роботі психологічних служб як інструмент підвищення ефективності партнерства сім'ї й закладу освіти в сучасних кризових реаліях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко Т.Ф., Гончар Л.В., Куниця Т.Ю., Бибик Д.Д. Вимушені переселенці: соціально-педагогічні проблеми і досвід підтримки : монографія / за ред. Т.Ф. Алексєєнко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 240 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 200 с.
3. Белоліпцев В. Батьківство в умовах повномасштабної війни: основні проблеми та виклики // Інновації у соціальній роботі та соціальній освіті. 2024. № 1. С. 15–22.
4. Білозерська І.О. та ін. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Запоріжжя, 2011. 268 с.
5. Бражнікова Т.О. Співпраця педагогів з батьками і асистентом дитини з особливими освітніми потребами. Форми організації та очікувані результати : навч.-метод. посіб. Кропивницький : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2024. 30 с.
6. Бут Т., Ейнскоу М. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / пер. з англ. та адапт. Н. Софій, О. Найди, С. Шевцова та ін. ; за ред. А. Колупаєвої. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2013. 128 с.
7. Бутчанський ліцей № 5 Бучанської міської ради Київської області : офіційний сайт. URL: <https://www.inter-logos.org> (дата звернення: 03.12.2024).
8. Візія майбутнього освіти і науки України. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/viziya> (дата звернення: 03.12.2024).
9. Гавриш Н.В. Партнерська взаємодія сім'ї та закладу дошкільної освіти у цифровому просторі // Science and Education. 2024. № 2. С. 63–69.
10. Гаяш О.В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2019. Вип. 38. С. 66–73.

11. Голота Н.М. Педагогічне партнерство з різними соціальними інституціями : робоча програма навч. дисципліни. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 24 с.
12. Декларація прав дитини. Головна сторінка Національної бібліотеки України для дітей. URL: <https://chl.kiev.ua/Default.aspx?id=331> (дата звернення: 03.12.2024).
13. Декларація про права інвалідів : Декларація ООН від 09.12.1971 р. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml (дата звернення: 03.12.2024).
14. Декларація про права розумово відсталих осіб : Декларація ООН від 20.12.1971 р. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-mentally-retarded-persons> (дата звернення: 03.12.2023).
15. Загальна декларація прав людини : Конвенція Організації Об'єднаних Націй від 10.12.1948 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення: 03.12.2024).
16. Залізник А.М. Педагогічне партнерство з різними соціальними інституціями : навч.-метод. посіб. Умань : Візаві, 2023. 124 с.
17. Засенко В.В., Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : Самміт-Книга, 2012. 272 с.
18. Зверєва І.Д. Соціально-педагогічна робота з сім'єю : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 256 с.
19. Інклюзивне освітнє середовище // Портал «Законодавство України». Тлумачення терміна. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/39661> (дата звернення: 03.12.2024).
20. Кириченко В.І., Ковганич Г.Г. Соціальне партнерство школи і сім'ї: переосмислення проблем і перспектив // Довідник директора школи. 2015. № 5–6. С. 28–34.
21. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості // Молодь і ринок. 2020. № 5 (184). С. 131–136.

22. Коли світ на межі змін: впровадження моделі школи, чутливої до психічного здоров'я : метод. посіб. Київ : ГО «GoGlobal», 2023. 120 с.
23. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.
24. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2011. 274 с.
25. Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
26. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: крок за кроком : навч.-метод. посіб. Київ : УТОГ, 2013. 240 с.
27. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ : ІСП НАПН України, 2023. 232 с.
28. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Київ : Аконт, 2010. 192 с.
29. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти : Конвенція Організації Об'єднаних Націй від 14.12.1960 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174#Text (дата звернення: 03.12.2024).
30. Конвенція про права дитини : Конвенція Організації Об'єднаних Націй від 20.11.1989 р. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> (дата звернення: 03.12.2023).
31. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) : Конвенція Організації Об'єднаних Націй від 13.12.2006 р. (станом на 19.06.2024 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 03.12.2024).
32. Конституція України : від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР (станом на 01.01.2020 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text> (дата звернення: 03.12.2024).

33. Кравченко Т.В. Основні підходи до організації взаємодії сім'ї та школи як фактора соціалізації дітей шкільного віку // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. Вип. 47. С. 192–198.
34. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія. Київ : Фенікс, 2009. 248 с.
35. Кузава І.Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку // Педагогічна освіта: теорія і практика. 2012. Вип. 11. С. 315–318.
36. Куриш Н.П. та ін. Співпраця вчителів початкових класів з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах дистанційного навчання // Педагогічні науки: теорія та практика. 2021. № 2. С. 45–53.
37. Куценко Т.О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Вип. 4 (2). С. 209–218. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4\(2\)_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4(2)_26) (дата звернення: 03.12.2024).
38. Лактіонова Г.М. Соціально-педагогічна діяльність у загальноосвітньому навчальному закладі. Київ : Науковий світ, 2003. 208 с.
39. Любчак Л.В., Демченко О.П., Комарівська Н.О. Партнерство учителя початкової школи з батьками в організації дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вінниця : Друк Плюс, 2022. Вип. 64. С. 117–126.
40. Малишевська І.А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття // Особлива дитина: навчання та виховання. 2016. № 3. С. 19–26.
41. Матвієнко В.О. Педагогіка партнерства як умова ефективної реалізації завдань Нової української школи // Освітньо-науковий простір = Educational Scientific Space. 2024. Вип. 6 (1–2024), т. 2. С. 15–22.
42. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.

43. Молчанюк Н. Взаємодія сім'ї та школи як важлива умова ефективності виховного процесу // Вісник післядипломної освіти. 2021. Вип. 15 (44). С. 193–199.
44. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на 2023–2030 роки : проєкт Міністерства освіти і науки України. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2023/06/13/НО-royekt.Nats.strat.rozv.inklyuzyvn.navch.2023-2030-13.06.2023.docx> (дата звернення: 03.12.2024).
45. Олексюк Н.С. Роль сім'ї і школи в процесі соціалізації дитини // Соціальна педагогіка. 2014. № 1. С. 40–45.
46. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.
47. Організація першого рівня підтримки для дитини в закладі загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. / за ред. О.С. Голентовської. Житомир, 2022. 127 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1QWMvI9NEibJRrsSd-r0ukNpGsMqyIvY/view> (дата звернення: 03.12.2024).
48. Панок В.Г., Максименко С.Д., Титаренко Т.М. та ін. Психічне здоров'я українців в умовах війни : монографія. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 400 с.
49. Педагогічна підтримка здобувачів освіти в умовах воєнного стану : метод. рекомендації / за заг. ред. О.Є. Ляшенко. Київ : МОН України, 2023. 64 с.
50. Позняк О. Генезис поняття «інклюзивне освітнє середовище» // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 9 (113). С. 292–307.
51. Полифроніді (Поліхроніді) А.Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах // Наука і освіта. 2016. № 6. С. 82–84.

52. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії : Закон України від 05.10.2000 р. № 2017-III (станом на 04.05.2024 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14#Text> (дата звернення: 03.12.2024).
53. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 р. № 635 (станом на 28.07.2021 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text> (дата звернення: 03.12.2024).
54. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 03.12.2024).
55. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII (станом на 21.07.2024 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> (дата звернення: 03.12.2024).
56. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06.10.2005 р. № 2961-IV (станом на 01.05.2023 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (дата звернення: 03.12.2024).
57. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII (станом на 27.04.2022 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 03.12.2024).
58. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-р#Text> (дата звернення: 03.12.2024).
59. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : Декларація ЮНЕСКО від 10.06.1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 03.02.2025).

60. Силкіна С.А. Соціальна адаптація дітей внутрішньо переміщених осіб : теоретико-методичний аспект // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2022. № 3. С. 34–39.
61. Софій Н.З., Найда О.В. Інклюзивна освіта : навч.-метод. посіб. Київ, [рік вид.].
62. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ, 2007. С. 9–24.
63. Софій Н.З., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. Київ : Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 64 с.
64. Стаднік Н. Теорія та методика співпраці з родинами : навч. програма. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. 36 с.
65. Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для інвалідів : Міжнародний стандарт Організації Об'єднаних Націй від 20.12.1993 р. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/20900/1/> (дата звернення: 03.12.2024).
66. Струтинська О.В., Умрик М.А. Сучасні освітні тренди в умовах розвитку цифрового суспільства // Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. 2020. № 26. С. 201–205.
67. Талдонова Л.О. Інклюзивне освітнє середовище // Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 6. С. 97–101.
68. Топузов О.М. (ред.). Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2022. 358 с.
69. Удич З. Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти // Педагогічні науки: теорія і практика. 2017. № 1. С. 123–129.
70. Факультативний протокол до Конвенції про права осіб з інвалідністю : Протокол Організації Об'єднаних Націй від 13.12.2006 р. (станом на 06.07.2016 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g72#Text (дата звернення: 03.12.2024).

71. Що з інклюзивною освітою в Україні під час війни // Освітній портал «Нова українська школа». 02.02.2023. URL: <https://nus.org.ua> (дата звернення: 03.12.2025).
72. AbleLink Technologies. Assistive technologies for persons with cognitive disabilities. URL: <http://www.ablelinktech.com> (дата звернення: 03.02.2025).
73. Antonova O.Ye., Familyarska L.L. Study of development of teacher's information and communication mobility in the system of postgraduate education // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2019. Вип. 1 (96). Р. 58–65. URL: <http://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/view/pedagogy.1%2896%29.2019.58-65/168562> (дата звернення: 03.12.2023).
74. Bonora G., Dalai G., De Rosa D., Panunzi M., Perondi L., Rubertelli C. PASS: Picture Augmentative Synsemantic System. A new system for AAC habilitative practices, theoretical background // Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad. 2019. Vol. 4, No. 8. P. 33–78.
75. Digital Education Action Plan (2021–2027). European Commission. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (дата звернення: 03.12.2024).
76. Familiarska L.L. Tsyfrovi tekhnolohii dlia rozbudovy inkluzyvnoho osvitnoho seredovyscha [Digital technologies for developing an inclusive educational environment] // Open educational e-environment of modern University. 2023. No. 15. P. 151–162. DOI: 10.28925/2414-0325.2023.1512.
77. Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. UNESCO programme and meeting document, 09–22 May 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813> (дата звернення: 03.12.2024).
78. McNaughton D. The changing face of Augmentative and Alternative Communication: Past, present, and future challenges // Augmentative and Alternative Communication. 2012. Vol. 28, No. 4. P. 197–204.

79. Phelps A.T. Prevalence and Demographics of Augmentative and Alternative Communication (AAC) Users Birth–21: A Survey of Speech-Language Pathologists Serving Learners with Complex Communication Needs (CCN). 2019. URL: <https://griffinshare.fontbonne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=all-etds> (дата звернення: 03.12.2024).
80. Schlosser R., Wendt O. Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: A systematic review // American Journal of Speech-Language Pathology. 2008. No. 17. P. 212–230.
81. The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our collective commitments. UNESCO programme and meeting document, 26–28 April 2000. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147> (дата звернення: 03.12.2024).
82. Timpe E., Kent-Walsh J., Binger C., Hahs-Vaughn D., Harrington N., Schwartz J. Using the ImPAACT Program with preschoolers with Down syndrome: A hybrid service-delivery model // Augmentative and Alternative Communication. 2021. Vol. 37, No. 2. P. 113–128. <https://doi.org/10.1080/07434618.2021.1921025>.
83. Tincani M., Devis K. Quantitative synthesis and component analysis of single-participant studies on the Picture Exchange Communication System // Remedial and Special Education. 2010. P. 1–13 (Online First).
84. UNESCO. ICT for inclusion: reaching more students more effectively. 2010. URL: <https://iite.unesco.org/publications/3214675/> (дата звернення: 03.02.2025).
85. UNESCO. Learning amid war: how UNESCO makes Ukrainian schools safer for children and teachers. Story, 08.09.2025. URL: <https://www.unesco.org> (дата звернення: 03.12.2024).
86. UNICEF. More than 340 educational facilities damaged or destroyed in Ukraine this year. Press release, 25.11.2025. URL: <https://www.unicef.org/ukraine> (дата звернення: 03.12.2024).

87. Van Donsel M. Implementation of AAC. Idaho Assistive Technology Project. 2017. URL: <https://idahotc.com/Resources/View/ID/236> (дата звернення: 03.02.2025).
88. What is AAC? International Society for Augmentative and Alternative Communication. URL: <https://www.isaac-online.org/english/what-is-aac/> (дата звернення: 03.02.2025).
89. World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. UNESCO Declaration, 5–9 March 1990. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583> (дата звернення: 03.12.2023).
90. Wynne J. AAC research summary: Effects of communication partner instruction on the communication of individuals who use AAC: A meta-analysis. NWACS AACademics. 2019. URL: <https://nwacs.info/blog/2019/5/aacademics-may-2019> (дата звернення: 03.12.2024).
91. Zisk Hillary A., Dalton E. Augmentative and Alternative Communication for Speaking Autistic Adults: Overview and Recommendations // Autism in Adulthood. 2019. Vol. 1, No. 2. URL: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/aut.2018.0007> (дата звернення: 03.02.2025).

Модифікований індекс інклюзивності закладу освіти (форма для педагогів та адміністрації)

Мета: оцінити рівень інклюзивності освітнього середовища закладу за трьома критеріями:

1. інклюзивна культура;
2. інклюзивна політика;
3. інклюзивні практики – з акцентом на співпрацю з батьками.

Інструкція для респондента.

Ознайомтеся з кожним твердженням і оцініть, наскільки часто описана ситуація характерна для Вашого закладу. Оберіть одну відповідь у кожному рядку:

- 1 – майже ніколи / практично відсутнє
- 2 – іноді / епізодично проявляється
- 3 – доволі часто / є усталеною практикою в окремих класах або підрозділах
- 4 – постійно / є характерною рисою закладу загалом

Дані респондента (заповнює педагог / адміністратор):

Прізвище, ім'я (за бажанням) _____

Посада _____

Стаж роботи _____ років

Дата заповнення «_» _____ 20 р.

БЛОК 1. ІНКЛЮЗИВНА КУЛЬТУРА

Індикатор 1. «Спільнота для співпраці»

№	Твердження	1	2	3	4
1.1	У закладі панує доброзичлива атмосфера, у якій батьки відчують себе бажаними учасниками шкільної спільноти.				
1.2	Педагоги заохочують батьків ділитися своїми ідеями, ресурсами, досвідом на користь класу / школи.				
1.3	У закладі регулярно проводяться заходи, спрямовані на згуртування «учні – батьки – педагоги».				

Індикатор 2. «Інклюзивні цінності»

№	Твердження	1	2	3	4
2.1	Педагоги демонструють повагу до різноманіття сімейних ситуацій (ВПО, сім'ї військових, батьків-одиноків тощо).				
2.2	У колективі прийнято обговорювати питання інклюзії, недискримінації, підтримки вразливих категорій учнів і сімей.				
2.3	У спілкуванні з батьками педагоги намагаються уникати стигматизувальних висловлювань і оцінювальних ярликів.				

БЛОК 2. ІНКЛЮЗИВНА ПОЛІТИКА

Індикатор 3. «Відкритість закладу для кожного»

№	Твердження	1	2	3	4
3.1	У локальних документах (правилах, положеннях) чітко відображено відкритість закладу для всіх дітей і сімей.				
3.2	Інформація про можливості підтримки (психолог, соціальний педагог, ІРЦ тощо) доступна й зрозуміла для батьків.				
3.3	Адміністрація систематично інформує батьків про зміни, пов'язані з безпекою, навчальним режимом, евакуацією.				

Індикатор 4. «Підтримка різноманітності»

№	Твердження	1	2	3	4
4.1	У закладі враховуються потреби дітей з ООП, ВПО, дітей із досвідом окупації, втрати житла, членів родини на фронті чи в полоні.				
4.2	Педагоги інформуються про права батьків і дітей у сфері інклюзивної освіти та намагаються їх дотримуватися.				
4.3	У закладі діє практика індивідуального розгляду складних життєвих ситуацій сімей (комісії, консиліуми, команди супроводу тощо).				

БЛОК 3. ІНКЛЮЗИВНІ ПРАКТИКИ

Індикатор 5. «Адаптація освітніх програм»

№	Твердження	1	2	3	4
5.1	Для учнів з ООП та інших освітніх труднощів у закладі розробляються й реалізуються адаптовані / модифіковані програми.				
5.2	Педагоги залучають батьків до обговорення індивідуальних освітніх цілей і можливих адаптацій для їхньої дитини.				
5.3	У процесі оцінювання враховуються індивідуальні можливості дитини, а критерії оцінювання пояснюються батькам.				

Індикатор 6. «Залучення до навчання»

№	Твердження	1	2	3	4
6.1	Уроки будуються так, щоб діти з різним рівнем підготовки могли активно брати участь у спільній діяльності.				
6.2	Педагоги пропонують батькам прості способи підтримати навчання дитини вдома (короткі поради, рекомендації, спільні завдання).				
6.3	У закладі практикуються форми навчання, які сприяють співпраці учнів і батьків (проекти, дослідження, волонтерські ініціативи).				

Індикатор 7. «Ресурсне забезпечення»

№

Твердження

1 2 3 4

- Заклад має хоча б мінімально необхідні матеріальні ресурси (навчальні матеріали, техніка, безпечний простір) для підтримки дітей з різними потребами.
- 7.1
- 7.2 У закладі налагоджено взаємодію з зовнішніми ресурсами (ІРЦ, громадські організації, волонтери, благодійні фонди).
- 7.3 Батьки поінформовані про те, які ресурси заклад реально може / не може надати, і це обговорюється відкрито.

Анкета для педагогів
«Співпраця педагогів і батьків у процесі розбудови інклюзивного освітнього середовища»

Інструкція.

Анкета є анонімною. Отримані дані будуть використані тільки в узагальненому вигляді для наукових цілей. Будь ласка, відповідайте щиро.

У твердженнях з шкалою оберіть одну відповідь:

1 – повністю не згоден(на)

2 – скоріше не згоден(на)

3 – скоріше згоден(на)

4 – повністю згоден(на)

Блок 1. Загальна інформація**1. Стаж педагогічної роботи:**

- до 5 років
- 6–10 років
- 11–15 років
- понад 15 років

2. Посада (можна обрати кілька варіантів):

- учитель початкової школи
- учитель базової / старшої школи (предметник)
- асистент учителя
- практичний психолог
- соціальний педагог
- адміністрація (директор, заступник)

3. Досвід роботи в інклюзивних класах:

- маю досвід
- не маю досвіду

4. Участь у команді психолого-педагогічного супроводу:

- так, регулярно
- епізодично
- ні

5. Чи проходили Ви навчання / курси з інклюзивної освіти?

- так, неодноразово
- так, один раз
- ні

6. Чи проходили Ви спеціальні тренінги з:

- співпраці з батьками: так ні
- травмоінформованих підходів: так ні

Блок 2. Організаційно-комунікаційні аспекти співпраці

Оцініть, будь ласка, наведені твердження (1–4 бали).

№	Твердження	1 2 3 4
2.1	Я маю змогу регулярно проводити індивідуальні зустрічі з батьками учнів мого класу / предмету.	
2.2	У моєму класі / групі створено стабільну групу у Viber / Telegram для щоденної комунікації з батьками.	
2.3	Я систематично використовую електронний щоденник / онлайн-платформи для інформування батьків про навчальні результати.	
2.4	Батьки активно долучаються до батьківських зборів (офлайн або онлайн).	
2.5	Упродовж навчального року ми реалізуємо спільні з батьками проекти, заходи, волонтерські чи благодійні акції.	
2.6	Я маю можливість оперативно реагувати на звернення батьків (відповіді впродовж доби, домовитися про зустріч тощо).	

Блок 3. Емоційно-ціннісне ставлення до батьків

№	Твердження	1 2 3 4
3.1	Я сприймаю більшість батьків як партнерів, а не як «контролерів» чи «критиків» моєї роботи.	
3.2	Я намагаюся бачити в кожній родині ресурси, а не лише проблеми.	
3.3	Мені вдається зберігати повагу до батьків, навіть якщо ми не згодні в поглядах на виховання чи навчання.	
3.4	Я готовий(а) обговорювати з батьками складні теми (поведінкові труднощі, травматичний досвід, безпека тощо).	
3.5	Я вважаю, що батьки мають реальний вплив на рішення щодо освітньої траєкторії їхньої дитини в нашому закладі.	

Блок 4. Бар'єри та ресурси співпраці

4.1. Що заважає Вам ефективно співпрацювати з батьками? (можна обрати кілька варіантів)

- нестача часу
- емоційне виснаження / професійне вигорання
- відсутність навичок конструктивного діалогу у конфліктних ситуаціях
- труднощі у взаємодії з батьками, які пережили травматичні події (війна, втрата, переселення)
- страх «загострити» травматичний досвід дитини / батьків
- різниця в поглядах на виховання / освіту
- інше (вказіть) _____

4.2. Що допомагає Вам у співпраці з батьками? (можна обрати кілька варіантів)

- підтримка адміністрації
- робота шкільного психолога / соціального педагога
- наявність чітких внутрішніх правил співпраці з батьками
- власний життєвий / професійний досвід
- участь у тренінгах, семінарах, супервізіях
- позитивний досвід взаємодії з окремими родинами
- інше (вказіть) _____

Блок 5. Оцінка участі батьків у розбудові інклюзивного середовища

№	Твердження	1	2	3	4
5.1	Батьки беруть участь у розробці або корекції індивідуальних планів розвитку / навчання (особливо щодо дітей з ООП).				
5.2	Батьки виступають ініціаторами змін (пропонують адаптації, проекти, способи підтримки вразливих учнів тощо).				
5.3	За участі батьків обговорюються правила безпечної поведінки, реагування на повітряні тривоги, евакуацію, психологічну підтримку дітей.				
5.4	Я бачу, що участь батьків реально впливає на рішення, ухвалювані в закладі (а не має формальний характер).				

Блок 6. Відкрите запитання

6.1. Що, на Вашу думку, у співпраці школи й батьків працює найкраще?

6.2. Що варто змінити або запровадити, щоб співпраця з батьками стала більш ефективною та підтримувальною в умовах війни?

**Анкета для батьків (законних представників)
«Співпраця закладу освіти з родиною»**

Інструкція.

Анкета є анонімною. Дані будуть використані тільки в узагальненому вигляді. Просимо Вас відповісти максимально щиро.

Шкала відповідей до тверджень:

- 1 – повністю не згоден(на)
- 2 – скоріше не згоден(на)
- 3 – скоріше згоден(на)
- 4 – повністю згоден(на)

Блок 1. Загальна інформація

1. Клас, у якому навчається Ваша дитина:
 - 1–4
 - 5–9
 - 10–11
2. Чи має Ваша дитина особливі освітні потреби (ООП) за висновком ІРЦ?
 - так
 - ні
 - важко сказати / не хочу відповідати
3. Чи має Ваша сім'я досвід, пов'язаний із війною? (можна обрати кілька варіантів)
 - ми є внутрішньо переміщеною сім'єю
 - ми пережили перебування в окупації / під тривалими обстрілами
 - один із батьків є військовослужбовцем / ветераном / у полоні
 - наша сім'я не змінювала місце проживання через війну
 - волюю не відповідати

Блок 2. Доступність комунікації зі школою

№	Твердження	1	2	3	4
2.1	Мені легко звернутися до класного керівника (учителя) у разі, якщо у моєї дитини виникають труднощі.				
2.2	Я знаю, як зв'язатися зі шкільним психологом / соціальним педагогом, якщо це буде потрібно.				
2.3	Я отримую відповіді на свої запитання від педагогів / адміністрації в розумні строки (протягом 1–2 днів).				
2.4	Для мене зручні канали зв'язку зі школою (очно, телефон, Viber/Telegram, електронний щоденник, інші онлайн-платформи).				
2.5	Під час спілкування зі школою я відчуваю повагу й відсутність осуду на свою адресу.				

Блок 3. Участь у житті школи та навчанні дитини

№	Твердження	1	2	3	4
3.1	Я регулярно відвідую батьківські збори (очно або онлайн).				

№	Твердження	1 2 3 4
3.2	Я беру участь в індивідуальних зустрічах / консультаціях із педагогами щодо успіхів і труднощів моєї дитини.	
3.3	Я маю можливість брати участь у розробці або корекції індивідуального плану розвитку / навчання моєї дитини (за потреби).	
3.4	Мене залучають до спільних заходів (свята, проєкти, волонтерські ініціативи, благодійні акції) у школі.	
3.5	Я отримую від педагогів конкретні рекомендації, як можу підтримати навчання дитини вдома.	

Блок 4. Суб'єктивне відчуття партнерства зі школою

№	Твердження	1 2 3 4
4.1	Я відчуваю, що школа розглядає мене як партнера, а не як «проблемного» батька / матір.	
4.2	Мою думку щодо потреб моєї дитини беруть до уваги під час ухвалення важливих рішень (навчання, підтримка, безпека тощо).	
4.3	У складних ситуаціях (конфлікт, травма, криза) я відчуваю підтримку з боку школи.	
4.4	Я відчуваю себе частиною шкільної спільноти (мені не байдуже те, що відбувається в ліцеї, і я відчуваю, що це взаємно).	

Блок 5. Інформація про стан і потреби дитини

№	Твердження	1 2 3 4
5.1	Я регулярно отримую інформацію від учителів про навчальні успіхи та труднощі моєї дитини.	
5.2	Мені повідомляють не лише про оцінки, а й про емоційний стан дитини, її взаємини з однокласниками.	
5.3	Я знаю, до кого звернутися в школі, якщо помічу у дитини ознаки тривоги, стресу, агресії чи інших емоційних труднощів.	
5.4	Питання безпеки (укриття, евакуація, алгоритм дій під час тривоги) зі мною обговорювали зрозуміло й достатньо детально.	

Блок 6. Бар'єри у співпраці зі школою

6.1. Що заважає Вам більш активно співпрацювати зі школою? (можна обрати кілька варіантів)

- нестача часу через роботу / догляд за дітьми / інші обов'язки
- емоційна втома, виснаження
- страх бути оціненими / осудженими як «погані батьки»
- сором, пов'язаний із матеріальними труднощами, статусом ВПО, травматичним досвідом сім'ї
- труднощі з користуванням цифровими засобами зв'язку (інтернет, гаджети, програми)
- відчуття, що моя думка все одно нічого не змінює
- інше (вказіть) _____

Блок 7. Відкриті запитання

7.1. Що в роботі школи з батьками Ви вважаєте найбільш корисним і підтримувальним для Вашої родини?

⋮

7.2. Що, на Вашу думку, варто змінити або додати, щоб співпраця школи й родини була більш ефективною, особливо в умовах війни?

⋮