

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-175-182

УДК 373.3.091:376

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ СПІВПРАЦІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Володимир Товстоган<sup>1</sup><https://orcid.org/0000-0002-7384-8710>,Руслана Мельничук<sup>2</sup><https://orcid.org/0000-0001-6517-4405>

*Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти»  
Херсонської обласної ради<sup>1</sup>,  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія<sup>2</sup>*

У статті систематизовано організаційно-педагогічні умови ефективної співпраці учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі початкової школи. Показано, що результативність інклюзивного навчання визначається цілісною взаємодією всіх учасників. Виокремлено шість організаційно-педагогічних умов (узгодженість цілей та чіткий розподіл ролей у команді; регламентована комунікація та системний моніторинг індивідуальної програми розвитку; диференціація навчання та ресурсне забезпечення освітнього простору; партнерство з батьками як співучасть у прийнятті рішень; підвищення професійної компетентності команди та методичного супроводу; формування позитивної інклюзивної культури класу і школи) та розкрито їх значення для якості освітнього процесу. Запропоновано процесуальний, комунікативний, результативний і ресурсний критерії оцінювання ефективності співпраці.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта; інклюзивне середовище; початкова школа; учасники освітнього процесу; командна взаємодія; педагогічне партнерство.

### **Tovstohan Volodymyr, Melnychuk Ruslana. Organisational and pedagogical conditions for effective collaboration among participants in the educational process in an inclusive primary school environment.**

The article theoretically substantiates and systematises the organisational and pedagogical conditions for effective collaboration among participants in the educational process in an inclusive primary school environment. The study employs analysis and systematisation of scholarly and regulatory documents, comparative analysis, generalisation and classification, and structural-functional analysis. It is shown that the effectiveness of inclusive education depends on the coordinated interaction of all participants, based on shared goals, clear role distribution, systematic communication, differentiated instruction, partnership with parents, teachers' professional development, and a positive inclusive culture. Six interrelated organisational and pedagogical conditions are identified, and their significance for the quality of the educational process is clarified. The study also proposes procedural, communicative, outcome-based, and resource-based criteria for assessing the effectiveness of collaboration. It is concluded that effective collaboration in an inclusive primary school environment is a systemically organised process aimed at ensuring the full participation of a child with special educational needs in learning and school life. The scientific novelty of the study lies in the theoretical substantiation and systematisation of a holistic set of such conditions. Its practical significance lies in the possibility of applying the proposed conditions, implementation examples, and evaluation criteria in school planning, methodological support for teachers, the work of psychological and pedagogical support teams, and partnership with families. Further research should focus on developing specific indicators and levels for assessing collaboration effectiveness.

**Keywords:** inclusive education; inclusive environment; primary school; participants in the educational process; team interaction; pedagogical partnership.

Постановка завдання. Реформування освітньої системи в межах реалізації концепції «Нова українська школа» вимагає докорінного переосмислення характеру взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Розбудова інклюзивного простору, що зумовлена цієї концепцією, передбачає створення умов для повноцінної участі кожної дитини в навчанні та соціальному житті закладу освіти. А відтак, це вимагає інфраструктурної доступності закладів освіти та побудови гнучкої системи партнерства між усіма учасниками освітнього процесу.

Особливого значення організація такого середовища набуває саме в початковій школі, оскільки цей період є визначальним для адаптації дитини, формування в неї базових навчальних навичок та первинного досвіду соціальної комунікації.

Попри поступове розширення мережі інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти (надалі – ЗЗСО), практичний досвід виявляє низку суттєвих труднощів у реалізації інклюзивної моделі. Зокрема, спостерігається недостатня координація дій

учителів та асистентів, брак досвіду командної роботи, а також, подекуди, формальний підхід до залучення батьків до освітнього процесу. Окрім того, часто відсутня чітко вибудована система комунікації між усіма фахівцями, що здійснюють психолого-педагогічний супровід. Успіх інклюзії прямо залежить від якості супроводу, який не може бути забезпечений зусиллями лише одного фахівця. За таких обставин критично важливим стає теоретичне обґрунтування та практичне визначення організаційно-педагогічних умов, які б забезпечили реальну, а не декларовану співпрацю всіх учасників інклюзії.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Проблема співпраці в інклюзивній освіті перебуває в центрі уваги багатьох сучасних науковців. Зокрема, стан готовності вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ґрунтовно проаналізовано у працях І. Савчук та О. Антонової. Авторки виокремлюють ключові виклики Нової української школи (НУШ), серед яких командна комунікація посідає чільне місце (Савчук, Антонова, 2025). Концептуальні засади міжпрофесійної взаємодії в команді супроводу розкрито Г. Васильєвою та М. Фень, які визначають сутність цього поняття та алгоритми його практичної реалізації в умовах інклюзивного навчання (Васильєва, Фень, 2024). Зокрема, у дослідженні С. Смірнова, Н. Дмитришук та Ю. Силенко партнерська взаємодія розглядається як фундаментальна умова успішної професійної самореалізації педагога, що дає підстави акцентувати на значенні співпраці, узгодженості дій та взаємної відповідальності всіх суб'єктів освітнього процесу (Смірнов, Дмитришук, Силенко, 2023).

Особливості підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі висвітлено в роботах Н. Безлюдної, І. Калиновської (Безлюдна, Калиновська, 2023) та І. Резніченко (Резніченко, 2024). Дослідження Ю. Силенко, присвячене індивідуалізації самостійної роботи у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів, є важливим для обґрунтування необхідності врахування особливих освітніх потреб, гнучкості педагогічного супроводу та впровадження диференційованого підходу в інклюзивному середовищі (Sylenko, 2024). У статті Т. Цегельник, О. Станіченко, Ю. Силенко увагу зосереджено на формуванні соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти, що підкреслює значущість комунікативної готовності, здатності до взаємодії та професійної координації в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (Цегельник, Станіченко, Силенко, 2025). Зокрема, І. Резніченко та Н. Кравець акцентують

на формуванні інклюзивної компетентності майбутнього вчителя у процесі навчальної та практичної підготовки (Резніченко, Кравець, 2025). Питання комунікації та віртуальної взаємодії в інклюзивному просторі досліджували Г. Тимошко та В. Гладуш у монографічному дослідженні, наголошуючи на розвитку комунікативної компетентності педагогів (Тимошко, Гладуш, 2023), а також Н. Стельмах та А. Бойчук, які розглядають віртуальну комунікацію як сучасний інструмент організації взаємодії учасників освітнього процесу (Стельмах, Бойчук, 2024).

Міжнародний контекст, зокрема порівняння досвіду України та Норвегії щодо партнерства в інклюзивній освіті, представлено у працях Т. Васютіної (Васютіна, 2024). Теоретичні аспекти синергетичного підходу в інклюзії початкової школи обґрунтовано в дослідженні І. Ярошук та О. Ярошук, де доведено, що інтеграція зусиль учасників команди супроводу створює якісно новий освітній ефект (Ярошук, Ярошук, 2025).

Питання партнерської взаємодії сім'ї та школи є предметом дослідження Ю. Бойчука, який доводить, що без активного залучення батьків неможливо досягти стабільних результатів у навчанні та соціалізації дітей з ООП (Бойчук, 2021). В. Козій та Н. Мачинська розглядають роль громади та сім'ї у сільській школі, що є особливо актуальним для децентралізованої системи освіти з можливістю впровадження інклюзії (Козій, Мачинська, 2025). Управлінський аспект інклюзії розкрито у дослідженнях О. Воротинцевої, яка аналізує роль інклюзивно-ресурсних центрів та менеджмент інклюзивної освіти на рівні територіальної громади (Воротинцева, 2024).

Організація освітнього простору та використання технологій висвітлені у роботах Н. Семеній та Є. Топоровської (Семеній, Топоровська, 2024), Ю. Чучаліної (Чучаліна, 2025), а також у міжнародному контексті – М. Johler та R. Krumsvik щодо диференціації навчання у технологічно насиченому середовищі (Johler, Krumsvik, 2024). Питання виховання толерантності та інклюзивної культури досліджують І. Ороку-Nkoom, F. Askah-Jnr, які аналізують культурні та практичні чинники успішної реалізації інклюзії (Ороку-Nkoom, Askah-Jnr, 2023).

Разом із тим, попри наявність численних досліджень окремих аспектів інклюзивної освіти, у науковому просторі недостатньо систематизовано комплекс організаційно-педагогічних умов саме для ефективної співпраці учасників процесу в початковій школі як цілісної системи. Більшість праць фокусуються або на

діяльності вчителя, або на роботі з батьками, або на управлінських аспектах, але рідко інтегрують усі ці компоненти в єдину модель командної взаємодії, що зумовлює необхідність подальшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування даної проблеми.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та систематизувати організаційно-педагогічні умови ефективної співпраці учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі початкової школи, а також показати практичні аспекти реалізації кожної умови в шкільній командній взаємодії.

Цілі дослідження: 1) уточнити понятійно-категоріальний апарат; 2) виокремити й теоретично обґрунтувати комплекс організаційно-педагогічних умов ефективної співпраці в інклюзивному класі початкової школи та розкрити зміст кожної умови, показавши механізм її впливу; 3) подати практичні приклади реалізації кожної із визначених умов, а також окреслити критерії ефективності співпраці.

Методологічними основами дослідження є такі підходи, як *системний* (дозволяє розглядати інклюзивне освітнє середовище початкової школи як складну цілісну систему, де кожен учасник є взаємопов'язаним елементом, а зміна функцій одного впливає на ефективність усієї структури супроводу); *суб'єкт-суб'єктний* (ґрунтується на визнанні дитини з ООП та її батьків повноправними, активними учасниками освітнього процесу, а не об'єктами педагогічного впливу); *синергетичний* (спрямований на дослідження ефектів самоорганізації в команді супроводу); *міждисциплінарний* (передбачає інтеграцію знань і зусиль фахівців різних профілів задля вироблення цілісної стратегії розвитку дитини, що втілюється через індивідуальну програму розвитку); *діяльнісний* (розглядає співпрацю учасників як активний процес спільної діяльності, спрямований на подолання бар'єрів у навчанні та соціалізації учнів); *аксіологічний* (базується на цінностях інклюзивної культури, повазі до розмаїття та визнанні унікальності кожної особистості як найвищої цінності освітнього простору). Методи дослідження: *аналіз і систематизація* наукових та нормативних джерел (з проблеми організації інклюзивного навчання та командного супроводу в умовах НУШ); *порівняльно-аналітичний метод* (задля окреслення ефективних стратегій партнерства в інклюзивній освіті України та зарубіжжя, а також визначення спільних підходів до диференціації й адаптації навчального матеріалу); *метод узагальнення та класифікації* (з метою виокремлення комплексу організаційно-

педагогічних умов та моделей командної взаємодії, релевантних потребам сучасної початкової школи); *структурно-функціональний аналіз* (для визначення ролі кожної умови у забезпеченні результативності інклюзивного процесу, моніторингу прогресу учнів та формування ключових компонентів професійної компетентності команди супроводу).

Виклад основного матеріалу дослідження. Організація інклюзивного освітнього середовища в початковій школі на сучасному етапі трансформації Нової української школи набула багатогранного змісту, що поєднує нормативно-правові, психолого-дидактичні та комунікативні аспекти.

У класичному розумінні інклюзія розглядається як процес забезпечення рівного доступу до освіти. Проте в контексті командної взаємодії акценти зміщуються від простої присутності дитини в класі до створення синергетичної екосистеми супроводу, де кожен учасник виконує специфічну роль у досягненні спільної мети розвитку особистості з ООП (Ярошук, Ярошук, 2025).

Ефективність такого середовища детермінується якістю професійної комунікації та командної підготовки фахівців, що стимулює рефлексію та гнучкість освітнього процесу. Педагогічна взаємодія в інклюзивному класі перестає бути автономною діяльністю вчителя і трансформується в міжпрофесійну стратегію підтримки (Васильєва, Фень, 2024).

На основі теоретичного аналізу та узагальнення практичного досвіду (Семеній, Топоровська, 2024), ми виокремлюємо шість ключових організаційно-педагогічних умов, що утворюють цілісну модель співпраці учасників інклюзивного навчання. Реалізація цих умов дозволяє перейти від формального виконання посадових обов'язків до створення дієвого механізму командної взаємодії.

**I організаційно-педагогічною умовою** виступає **узгодженість цілей та чіткий розподіл ролей у команді**. Співпраця можлива лише за умови руху всіх учасників в одному напрямку, оскільки відсутність спільного бачення результатів призводить до розрізнених дій.

Реалізація синергетичного підходу засвідчує, що узгодженість цілей суттєво посилює сукупний ефект впливу на розвиток дитини (Ярошук, Ярошук, 2025).

Механізм упровадження цієї умови полягає у спільному визначенні довгострокових та короткострокових цілей на засіданнях команди супроводу, а також у розробці посадових інструкцій та чіткому розподілі функціональних обов'язків фахівців. На практиці ця умова реалізується через настановчу зустріч команди на

початку навчального року, під час якої розробляється карта цілей із визначенням пріоритетних напрямів (наприклад, розвиток комунікативних навичок або формування навичок читання). Кожен учасник фіксує, як його діяльність сприяє цим цілям: учитель планує урок, асистент вчителя готує матеріали для сенсорного розвантаження, батьки відпрацьовують навички вдома. Використання спільних тижневих матриць у цифрових документах, де вказано рівень адаптації завдань, забезпечує цілісність освітнього маршруту. Чіткий розподіл функцій, наприклад, через матрицю відповідальності, де учитель відповідає за адаптацію змісту, а асистент – за індивідуальну підтримку, дозволяє уникнути дублювання зусиль та оптимізувати робочий час.

**II організаційно-педагогічною умовою є регламентована комунікація та системний моніторинг індивідуальної програми розвитку (ІПР).** Комунікація є центром для цілісної команди, без якої інформація про зміни в стані дитини втрачається.

Механізм впливу передбачає встановлення графіку зустрічей, використання спільних цифрових платформ для обміну інформацією та ведення протоколів. Практичним прикладом є впровадження щотижневих коротких зустрічей команди класу для обговорення поточних питань та використання захищених чатів для оперативного зв'язку із дотриманням етики конфіденційності. Ведення щоденника співпраці, де фіксуються рішення та прогрес, забезпечує прозорість процесів. Ефективність індивідуальної програми розвитку залежить від регулярності її оновлення та моніторингу. Використання цифрових інструментів, де асистент учителя щодня відмічає успіхи дитини, дозволяє команді раз на чверть аналізувати дані та вносити зміни до ІПР, що забезпечує об'єктивну оцінку прогресу та своєчасну корекцію методів роботи.

**III організаційно-педагогічна умова передбачає диференціацію навчання та ресурсне забезпечення освітнього простору.** Навчальний процес має бути адаптивним та архітектурно доступним для кожного учня, що вимагає гнучкості методичного інструментарію та модернізації матеріально-технічної бази закладу.

Застосування стратегій диференційованого навчання у технологічно насиченому середовищі початкової школи сприяє підвищенню рівня інклюзії та забезпечує персоналізацію освітньої траєкторії дитини (Johler, Krumsvik, 2024).

Механізм впливу полягає у використанні різноманітних форм подання інформації, варіативності завдань та технічних засобів

підтримки. Під час уроку вчитель може застосовувати трирівневу систему завдань, де дитина з ООП працює за адаптованим алгоритмом із залученням наочних матеріалів, розроблених асистентом вчителя, відповідно до індивідуальних потреб учня. Технологія навчання та робота в малих групах за підтримки асистента забезпечують залученість дитини до загального процесу. Організація в освітньому просторі зони сенсорного розвантаження та забезпечення доступу до комп'ютера зі спеціалізованим програмним забезпеченням гарантують фізичну та психологічну доступність навчання, створюючи атмосферу емоційного комфорту та безпеки.

**IV організаційно-педагогічною умовою є партнерство з батьками як співучасть у прийнятті рішень.** Батьки є первинними вихователями своєї дитини, і їхня ізоляція від процесу прийняття рішень знижує ефективність супроводу. Часто спостерігається ситуація, коли батьки сприймаються лише як отримувачі інформації про успіхи чи невдачі дитини, що створює бар'єр довіри. Натомість справжня партнерська взаємодія передбачає визнання права родини впливати на освітній маршрут. Співпраця між батьками та школою є критичною для успіху дітей з ООП, оскільки саме в родині закріплюються навички, здобуті в школі.

Механізм впливу включає залучення батьків до складання ІПР, їх навчання стратегіям підтримки та регулярний зворотний зв'язок. Практичним прикладом реалізації цієї умови є проведення спільних тренінгів (наприклад, «Ефективна комунікація з дитиною», «Стратегії підтримки вдома»), під час яких педагоги й батьки обмінюються методами корекції поведінки. Ключовим аспектом є забезпечення дієвої участі батьків у виборі інструментарію оцінювання навчальних досягнень дитини. Важливо вибудувати не лише регламентовані засідання команди супроводу, а й гнучкі канали неформальної комунікації, що сприяє зниженню рівня тривожності родини та зміцненню партнерства. Проведення спільних сесій планування для узгодження мотиваційних стимулів забезпечує єдність вимог школи та родини. Доцільним також є створення батьківських клубів, де відбувається обмін досвідом між родинами, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Це знижує рівень тривожності та сприяє формуванню спільноти. Такий підхід трансформує батьків із пасивних спостерігачів на активних суб'єктів освітнього процесу, що відповідає вимогам законодавства та принципам інклюзивної освіти.

**V організаційно-педагогічною умовою є підвищення професійної компетентності**

**команди та методичного супроводу.** Інклюзивна освіта вимагає постійного навчання, оскільки виклики готовності учителів залишаються актуальними, а статичні знання швидко застарівають. Окрім фахових знань, важливим аспектом є психологічна стійкість педагогів, адже робота в інклюзивному класі супроводжується високим емоційним навантаженням. Педагогічний коучинг може слугувати інструментом формування готовності до інклюзивного навчання, дозволяючи вчителю самостійно знаходити рішення складних ситуацій.

Механізм впливу полягає в організації внутрішньошкільних семінарів, таких як «Інклюзія без бар'єрів» та «Командна робота в НУШ», супервізій, обміні досвідом та залученні зовнішніх експертів. Впровадження системи менторства, за якої досвідчений педагог супроводжує вчителя-початківця, а також проведення регулярних методичних сесій для аналізу конкретних кейсів, сприяє зростанню професійної впевненості та профілактиці емоційного вигорання фахівців. Регулярне підвищення кваліфікації через курси ПП та участь у професійних спільнотах забезпечує оновлення знань про сучасні методики корекційної роботи. Важливо, щоб навчання мало практико-орієнтований характер, а не обмежувалося теоретичними лекціями, що забезпечує реальну підтримку команди супроводу та формування інклюзивної компетентності. Системний методичний супровід дозволяє фахівцям оперативного адаптувати освітні стратегії до змінних потреб класу, перетворюючи теоретичні знання на дієві інклюзивні практики.

**VI організаційно-педагогічною умовою є формування позитивної інклюзивної культури класу і школи.** Атмосфера прийняття є вагомою для соціалізації, а виховання толерантності у молодших школярів впливає на ставлення до інклюзії. Зазначимо, що інклюзивна культура не обмежується лише класом, де навчається дитина з ООП. Вона має охоплювати весь заклад освіти, включаючи рекреаційні зони, шкільні заходи та спілкування між педагогами. Це створює безпечне середовище, де відмінності сприймаються як норма, а не як відхилення.

Механізм впливу включає виховні заходи (наприклад, «Тиждень толерантності», «Урок доброти»), уроки толерантності (наприклад, «Ми різні – ми рівні», «Світ у різноманітті») та моделювання ситуацій успіху для всіх дітей. Практичним прикладом є проведення уроків, де діти обговорюють відмінності та подібності, а також організація спільних проєктів, де кожен учень має важливу роль. Це сприяє відсутності булінгу, дружній атмосфері та розвитку емпатії у

всіх учнів класу. Адміністрація школи має демонструвати приклад інклюзивної поведінки, підтримуючи ініціативи учнівського самоврядування щодо допомоги одноліткам. Формування такої культури є довготривалим процесом, який вимагає системної роботи з усіма учасниками освітнього процесу, включаючи технічний персонал та відвідувачів закладу, що забезпечує сталість інклюзивних цінностей у шкільному середовищі.

Реалізація зазначених умов потребує системного підходу. Важливо наголосити, що запропоновані умови не функціонують ізольовано, а перебувають у тісному взаємозв'язку. Наприклад, високий рівень професійної компетентності без налагодженої комунікації не гарантує успішної співпраці. На практиці це означає, що, коли учитель адаптує урок, батьки закріплюють навичку вдома, а асистент вчителя забезпечує комфорт, результат є значно вищим, ніж при ізольованій роботі кожного фахівця окремо. Технологія командного планування передбачає зміщення від автономного викладання до спільного конструювання знань, де вчитель виступає модератором, а асистент – фасилітатором адаптацій. Такий розподіл ролей дозволяє оптимізувати навантаження та зосередитися на індивідуальних потребах дитини, забезпечуючи сталість освітнього процесу.

Для оцінки результативності запропонованих умов доцільно використовувати критерії ефективності співпраці учасників освітнього процесу. Вони дозволяють відстежити динаміку змін як у професійній діяльності педагогів, так і в розвитку дітей з ООП. Системність оцінювання базується на чотирьох взаємопов'язаних компонентах, які охоплюють різні аспекти функціонування інклюзивної команди.

**Процесуальний критерій** відображає організаційну зрілість команди та включає регулярність проведення засідань, наявність протоколів рішень і своєчасність оновлення індивідуальної програми розвитку. Цей критерій також враховує дотримання нормативних вимог щодо документації та своєчасність реагування на зміни в освітніх потребах здобувача. **Комунікативний критерій** характеризує якість взаємодії між суб'єктами освітнього процесу через відкритість діалогу, конструктивне розв'язання суперечностей та загальну задоволеність учасників командною роботою. Важливим індикатором тут є наявність зворотного зв'язку та конструктивність обговорення складних ситуацій у команді супроводу. **Результативний критерій** фокусується на кінцевих показниках інклюзії, зокрема позитивній динаміці розвитку дитини з

ООП та її соціальній інтеграції в класі. Це включає не тільки академічні досягнення, а й рівень соціалізації, емоційний стан учня та його участь у житті класу. *Ресурсний критерій* забезпечує матеріальну основу співпраці та включає забезпеченість матеріально-технічними засобами і підвищення кваліфікації педагогів. Він також враховує доступність методичних матеріалів та час, виділений на командну роботу в розкладі закладу освіти.

Сукупність цих критеріїв є індикаторами, що формують цілісну систему моніторингу ефективності запропонованої моделі співпраці. Використання такої системи дозволяє адміністрації закладу освіти та команді супроводу своєчасно виявляти слабкі місця у взаємодії та коригувати освітній маршрут дитини, забезпечуючи тим самим стабільність та якість інклюзивного процесу.

Висновки. У статті теоретично обґрунтовано та систематизовано організаційно-педагогічні умови ефективної співпраці учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі початкової школи. Показано, що результативність інклюзивного навчання в початковій школі визначається не окремими діями вчителя чи асистента, а цілісною взаємодією всіх суб'єктів освітнього процесу, побудованою на узгодженості цілей, чіткому розподілі ролей, системній комунікації, гнучкому навчальному забезпеченні, партнерстві з батьками, постійному професійному розвитку команди та формуванні позитивної інклюзивної культури закладу освіти.

У ході дослідження виокремлено шість взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов ефективної співпраці в інклюзивному класі початкової школи та розкрито механізм впливу кожної з них на якість освітнього процесу. Обґрунтовано, що ці умови не функціонують ізольовано, а утворюють цілісну систему, у межах якої порушення одного компонента знижує результативність усієї командної

взаємодії. Встановлено, що саме системне поєднання узгодженого планування, моніторингу індивідуальної програми розвитку, диференціації навчання, співучасті батьків, методичного супроводу педагогів і підтримки інклюзивних цінностей створює підґрунтя для стабільного навчального поступу, соціальної адаптації та емоційного благополуччя дитини з особливими освітніми потребами.

Окрему увагу приділено критеріям оцінювання ефективності співпраці учасників освітнього процесу. Запропоновано процесуальний, комунікативний, результативний і ресурсний критерії, які дають змогу комплексно відстежувати організацію командної взаємодії, якість професійної комунікації, динаміку розвитку дитини та рівень забезпечення інклюзивного освітнього середовища. Отже, ефективна співпраця в інклюзивному середовищі початкової школи має розглядатися як системно організований, ціннісно вмотивований і педагогічно керований процес, спрямований на забезпечення реальної участі дитини з особливими освітніми потребами в навчанні та шкільному житті.

Наукова новизна полягає в теоретичному обґрунтуванні та систематизації цілісного комплексу організаційно-педагогічних умов ефективної співпраці учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі початкової школи. Практичне значення дослідження. Запропоновані умови, приклади їх реалізації та критерії ефективності можуть бути покладені в основу внутрішньошкільного планування, методичного супроводу педагогів, організації роботи команди психолого-педагогічного супроводу та оновлення практик партнерської взаємодії з родинами. Перспективи подальших розвідок убачаємо в розробленні системи конкретних показників та рівнів оцінювання ефективності співпраці учасників інклюзивного освітнього процесу.

#### Список використаних джерел

- Безлюдна Н. В., Калиновська І. С. Організація роботи учителя початкової школи в інклюзивному освітньому середовищі. *Академічні візії*. 2023. Вип. 21 DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8119263>
- Бойчук Ю. Д. Організація партнерської взаємодії сім'ї і школи в контексті інклюзивної освіти. *Джерело педагогічних інновацій*. 2021. № 2 (34). С. 12–19.
- Васильєва Г. І., Фень М. В. Сутність поняття «Міжпрофесійне співробітництво» в команді супроводу в умовах інклюзивного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 95–101. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.19>
- Васютіна Т. Зміст і особливості фахової та післядипломної підготовки студентів і вчителів початкової школи до організації партнерської взаємодії в досвіді України та Норвегії. *Comparative Professional Pedagogy*. 2024. Т. 14. С. 13–24. DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14\(2\)-2](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-2)
- Воротинцева О. О. Менеджмент інклюзивної освіти на рівні громади: роль та місце інклюзивно-ресурсних центрів. *Інклюзія і суспільство*. 2024. Вип. 2. С. 23–29. DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-3>
- Козій В.-М. І., Мачинська Н. І. Роль громади та сім'ї у процесі організації інклюзивного освітнього середовища в умовах сільської школи. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 23. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17491637>
- Резніченко І. Г. Формування інклюзивного середовища в початковій школі: виховання толерантності у молодих школярів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. Вип. 8. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13149545>
- Резніченко І., Кравець Н. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі навчальної та практичної підготовки. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2025. Вип. 2 (14). С. 97–104. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(14\).2025.346850](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(14).2025.346850)

- Савчук І. М., Антонова О. Є. Вивчення стану готовності учителів початкової школи до інклюзивного навчання: виклики НУШ. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. Вип. 38. С. 1429–1441. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8\(38\)-1429-1441](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8(38)-1429-1441)
- Семеній Н. О., Топоровська Є. М. Педагогічні умови організації освітнього простору в інклюзивному класі початкової школи. *Мідж сучасного педагога*. 2024. Вип. 5 (218). С. 94–97. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5\(218\)-94-97](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5(218)-94-97)
- Смірнов С., Дмитришук Н., Силенко Ю. Партнерська взаємодія як основа успішності професійної самореалізації здобувачів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 65, Т. 3. С. 283–289. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-3-43>
- Стельмах Н. В., Бойчук А. П., Омельчук О. В. Віртуальна комунікація в інклюзивному освітньому просторі: огляд літератури. *Академічні візії*. 2024. Вип. 35. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13757262>
- Тимошко Г. М., Гладуш В. А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2023. 192 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/36396> (дата звернення: 08.03.2026).
- Цегельник Т. М., Станіченко О. Ф., Силенко Ю. В. Особливості формування соціально-психологічної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. Вип. 101. С. 162–167. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.28>
- Чучаліна Ю. М. Сучасні інноваційні освітні технології в інклюзивній освіті в початковій школі. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 19. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15626665>
- Ярошук І., Ярошук О. Реалізація синергетичного підходу в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2025. Вип. 83. С. 31–41. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-31-41>
- Johler M., Krumsvik R. J. Increasing inclusion through differentiated instruction in a technology-rich primary school classroom in Norway. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 2024. Vol. 52, Issue 8. P. 1207–1221. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2143721>
- Opoku-Nkoom I., Ackah-Jnr F. R. Investigating inclusive education in primary schools in Ghana: what inclusive cultures, environment, and practices support implementation? *Support for Learning*. 2023. Vol. 38, Issue 1. P. 17–36. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12435>
- Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2024. № 10 (1). P. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>

#### References

- Bezliudna, N. V., & Kalynovska, I. S. (2023). Organisation of primary school teachers' work in an inclusive educational environment. *Academic Visions*, 21. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8119263>
- Boichuk, Y. D. (2021). Organisation of partnership interaction between family and school in the context of inclusive education. *Source of Pedagogical Innovations*, 2(34), 12–19.
- Chuchalina, Y. M. (2025). Modern innovative educational technologies in inclusive education in primary school. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15626665>
- Johler, M., & Krumsvik, R. J. (2024). Increasing inclusion through differentiated instruction in a technology-rich primary school classroom in Norway. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 52(8), 1207–1221. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2143721>
- Kozii, V.-M. I., & Machynska, N. I. (2025). The role of community and family in organising an inclusive educational environment in rural schools. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17491637>
- Opoku-Nkoom, I., & Ackah-Jnr, F. R. (2023). Investigating inclusive education in primary schools in Ghana: What inclusive cultures, environment, and practices support implementation? *Support for Learning*, 38(1), 17–36. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12435>
- Reznychenko, I. G. (2024). Formation of an inclusive environment in primary school: Educating tolerance among younger students. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13149545>
- Reznychenko, I., & Kravets, N. (2025). Formation of inclusive competence of future primary school teachers in the process of educational and practical training. *Psychological and Pedagogical Problems of the Modern School*, 2(14), 97–104. [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(14\).2025.346850](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(14).2025.346850)
- Savchuk, I. M., & Antonova, O. E. (2025). Study of the readiness of primary school teachers for inclusive education: Challenges of the New Ukrainian School. *Current Issues in Modern Science*, 38, 1429–1441. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8\(38\)-1429-1441](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8(38)-1429-1441)
- Semenii, N. O., & Toporovska, E. M. (2024). Pedagogical conditions for organising the educational space in an inclusive primary school classroom. *Image of the Modern Teacher*, 5(218), 94–97. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5\(218\)-94-97](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5(218)-94-97)
- Smirnov, S., Dmytryshchuk, N., & Sylenko, Y. (2023). Partnership interaction as a basis for successful professional self-realization of higher education students. *Current Issues of Humanities*, 65(3), 283–289. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-3-43>
- Stelmakh, N. V., Boichuk, A. P., & Omelchuk, O. V. (2024). Virtual communication in an inclusive educational space: A literature review. *Academic Visions*, 35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13757262>
- Sylenko, Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 10 (1), 68–76. <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>
- Tsehelnik, T. M., Stanichenko, O. F., & Sylenko, Y. V. (2025). Peculiarities of forming socio-psychological competence in future specialists of special education. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, 101, 162–167. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.28>
- Tymoshko, H. M., & Hladush, V. A. (2023). Development of communicative competence of teachers in an inclusive educational environment. Nizhyn: Lysenko M. M. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/36396>
- Vasyliieva, H. I., & Fen, M. V. (2024). The essence of the concept of “interprofessional cooperation” in the support team under inclusive education conditions. *Innovative Pedagogy*, 73, 95–101. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.19>

- Vasiutina, T. (2024). Content and features of professional and postgraduate training of students and primary school teachers for organizing partnership interaction: Experience of Ukraine and Norway. *Comparative Professional Pedagogy*, 14, 13–24. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14\(2\)-2](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-2)
- Vorotyntseva, O. O. (2024). Management of inclusive education at the community level: The role and place of inclusive resource centers. *Inclusion and Society*, 2, 23–29. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-3>
- Yaroshchuk, I., & Yaroshchuk, O. (2025). Implementation of the synergetic approach in the inclusive educational environment of primary school. *Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 83, 31–41. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-31-41>

**Відомості про авторів:****Товстоган Володимир Святославович**

vstovst1957@gmail.com

Комунальний вищий навчальний заклад  
«Херсонська академія неперервної освіти»  
Херсонської обласної ради  
вул. Покришева, 41, м. Херсон  
Херсонська обл., 73000, Україна

**Мельничук Руслана Анатоліївна**

melnicukruslana40@gmail.com

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
вул. Проскурівського Підпілля, 139, м. Хмельницький  
Хмельницька обл., 29013, Україна

Матеріал надійшов до редакції 19. 01. 2026 р.

Прийнято до друку 14. 02. 2026 р.

**Information about the authors:****Tovstohan Volodymyr Sviatoslavovych**

vstovst1957@gmail.com

Communal Higher Education Establishment  
«Kherson Academy of Continuing Education»  
of the Kherson Regional Council  
41 Pokrysheva Street, Kherson  
Kherson region, 73000, Ukraine

**Melnichuk Ruslana Anatoliivna**

melnicukruslana40@gmail.com

Khmelnyskyi Humanitarian and Pedagogical Academy  
139 Proskurivskoho Podpillia Street, Khmelnytskyi  
Khmelnyskyi region, 29013, Ukraine

Received at the editorial office 19. 01. 2026.

Accepted for publishing 14. 02. 2026.