

Partnership with Parents of Children with Special Educational Needs in the Context of Building a Supportive Environment

UDC 376.1:37.018.1-053.4

DOI: <https://doi.org/10.15421/1726117>**Zymivets Nataliia**Ph.D., Assoc. Prof., <https://orcid.org/0000-0003-1853-7159>, n_zimovets@ukr.net**Savchenko Yaroslav**Ph.D. Student, <https://orcid.org/0009-0006-7072-2449>, yasavchenko82@gmail.com*Oles Honchar Dnipro National University (Dnipro, Ukraine)*

Abstract.

Relevance. The paradigm of inclusive education in Ukraine is shifting from the formal implementation of inclusive practices to their systemic understanding and qualitative realization. In the current socio-cultural context, particular importance is attached to developing a supportive educational environment that ensures the full development of children with special educational needs (SEN). A key factor in its effectiveness is the partnership between educational institutions and families, transforming parents into active participants in the educational process. However, such interaction often remains formalized, reducing its effectiveness and requiring further reconsideration.

Purpose. The study aims to substantiate and conceptualize a model of pedagogical partnership between educational institutions and families as a factor in creating a supportive environment for children with SEN.

Results. A supportive educational environment is defined as a multidimensional system including physical-spatial, pedagogical, and socio-perceptual components. Partnership with parents performs an integrative function, ensuring consistency of educational influences, increasing trust, and enhancing individualization of learning. It is shown that such an environment includes not only accessibility but also psychological safety and emotional well-being. Key barriers include insufficient teacher preparedness, institutional inertia, formalized communication, and socio-economic constraints. Under martial law, partnership becomes a system of crisis support, where digital communication ensures continuity of education. A structural model based on parity, openness, and shared responsibility is proposed.

Conclusions. The synergy between family and school minimizes social barriers, enhances adaptive potential, and contributes to an inclusive-oriented educational environment. The novelty lies in interpreting partnership as an integrative mechanism of a supportive environment.

Keywords: inclusive education, special educational needs, supportive educational environment, parental partnership, school-family cooperation, pedagogical interaction, individualization of learning

Партнерство з батьками дітей з особливими освітніми потребами як детермінанта створення підтримувального освітнього середовища

Зимівець Наталія, Савченко Ярослав*Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара (Дніпро, Україна)*

Анотація.

Актуальність. Парадигма інклюзивної освіти в Україні сьогодні характеризується переходом від формального впровадження інклюзивних практик до їх системного розуміння та якісної реалізації. У цьому контексті особливого значення набуває підтримувальне освітнє середовище, здатне забезпечити повноцінний розвиток дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Визначальним чинником його ефективності є партнерство між закладами освіти та родинами, що перетворює батьків на активних учасників освітнього процесу. Водночас на практиці така взаємодія часто залишається формалізованою, що знижує її результативність і зумовлює необхідність подальшого наукового осмислення механізмів співпраці.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та концептуалізація моделі педагогічного партнерства між закладами освіти та родинами як фундаментального фактору створення підтримувального середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

Результати. Підтримувальне освітнє середовище розглянуто як багатовимірну систему, що включає фізично-просторові, педагогічні та соціально-перцептивні компоненти. Встановлено, що партнерство з батьками виконує інтегративну функцію, забезпечує узгодженість впливів, підвищує рівень довіри та сприяє індивідуалізації навчання. Доведено, що середовище охоплює не лише доступність, а й психологічну безпеку та емоційне благополуччя. Визначено основні бар'єри: недостатню підготовленість педагогів, інституційну інерцію, формалізацію комунікації та соціально-економічні обмеження. В умовах воєнного стану партнерство трансформується у систему кризового супроводу, де цифрова комунікація забезпечує безперервність освіти. Запропоновано модель взаємодії на засадах паритетності, відкритості та спільної відповідальності.

Висновки. Синергія родини та закладу освіти зменшує соціальні бар'єри, підвищує адаптаційний потенціал дітей та сприяє формуванню інклюзивного середовища. Наукова новизна полягає у трактуванні партнерства як інтегративного механізму підтримувального середовища.

Ключові слова: інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, підтримувальне освітнє середовище, партнерство з батьками, співпраця школи та родини, педагогічна взаємодія, індивідуалізація навчання

Стаття надійшла / Article arrived: 04.03.2026 // Схвалено до друку / Accepted: 17.04.2026 // Підписано до друку / Approved for printing: 22.04.2026

Вступ.

Виклики воєнного часу, зокрема підвищений рівень стресу, внутрішнє переміщення сімей та обмеженість безпосередньої комунікації, зумовлюють необхідність пошуку гнучких моделей взаємодії між закладом освіти та батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Проблема залучення родини до освітнього процесу має глибоке теоретичне підґрунтя. Екологічна теорія систем Ю. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1979) дозволяє розглядати взаємодію школи та сім'ї як ключову мезосистему, що визначає траєкторію розвитку дитини та ефективність освітніх впливів.

Фундаментальні моделі партнерської взаємодії з батьками, розроблені Дж. Епштейн (Epstein, 2018), виокремлюють різні типи партнерства між школою та родиною, які зберігають свою релевантність в умовах інклюзивної освіти. Концептуальні засади сімейно-центрованого підходу висвітлено у працях Т. Турнбулла (Turnbull et al., 2015), де партнерство трактується як взаємодія, що ґрунтується на довірі, повазі та визнанні родини рівноправним суб'єктом освітнього процесу.

Підтримувальне освітнє середовище розглядається як динамічна система взаємодій, у якій партнерська комунікація між школою та родиною набуває ключового значення (Castells, 2009; Provan & Kenis, 2007). Теоретичні та практичні засади інклюзивної освіти в Україні висвітлено у працях вітчизняних дослідників, які підкреслюють важливість участі батьків у команді психолого-педагогічного супроводу дитини (Колупаєва & Таранченко, 2016; 2019; Бондаренко, 2020).

Таким чином, результати актуальних наукових розвідок підтверджують, що ефективність інклюзивної освіти значною мірою залежить від якості партнерської взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу (Florian, 2014; Epstein, 2018).

Результати дослідження.

Підтримувальне освітнє середовище доцільно розглядати як інтегровану багаторівневу систему, що об'єднує педагогічні практики, психологічну підтримку, соціальні взаємодії та організаційні механізми, спрямовані на створення умов для рівного доступу, активної участі, індивідуального розвитку й успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020; Колупаєва & Таранченко, 2016).

У структурі такого середовища доцільно виокремити три рівні підтримки:

1. Фізично-просторовий рівень – архітектурна доступність, наявність ресурсних кімнат, спеціального обладнання та зон сенсорного розвантаження. Професійно-педагогічний рівень – готовність педагогів до диференціації навчання, адаптації освітніх програм та використання індивідуальних освітніх траєкторій (Колупаєва & Таранченко, 2019).

2. Соціально-перцептивний рівень пов'язаний із формуванням культури прийняття, запобіганням дискримінації та розвитком партнерської взаємодії між закладом освіти і родиною, що визначає якість міжособистісних відносин у освітньому середовищі.

Взаємозв'язок зазначених рівнів відповідає уявленням про освітнє середовище як комплексну систему взаємодій (Provan & Kenis, 2007).

У такій взаємодії батьки виступають не лише законними представниками, а й важливими носіями знань про індивідуальні особливості розвитку дитини, що узгоджується з принципами сімейно-центрованого підходу (Dunst, 2002; Turnbull et al., 2015). Особливої уваги потребує соціально-перцептивний рівень, оскільки саме він визначає якість взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Поглиблення розуміння партнерської взаємодії в умовах інклюзивної освіти потребує звернення до моделей організації співпраці між закладом освіти та родиною. У цьому контексті партнерство доцільно розглядати не як окрему форму комунікації, а як системний механізм, що забезпечує узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу (Epstein, 2018).

Однією з найбільш ефективних є триадна модель взаємодії «дитина – батьки – заклад освіти», яка передбачає рівноправну участь кожної зі сторін у прийнятті освітніх рішень. У межах цієї моделі батьки виступають не лише як джерело інформації про особливості розвитку дитини, але й як активні учасники планування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. Такий підхід сприяє підвищенню відповідальності всіх сторін та забезпечує цілісність педагогічного впливу (Epstein, 2018).

Важливого значення набуває міждисциплінарна модель партнерства, що реалізується через діяльність команди психолого-педагогічного супроводу. До її складу входять учителі, асистенти вчителя, практичні психологи, логопеди, соціальні педагоги та батьки. У такій взаємодії відбувається інтеграція професійних знань і життєвого досвіду родини, що дозволяє більш точно визначити потреби дитини та обрати адекватні стратегії підтримки (Turnbull et al., 2015).

Окремої уваги заслуговує сімейно-центрований підхід, який передбачає визнання родини ключовим середовищем розвитку дитини. У межах цього підходу педагогічна взаємодія будується на принципах довіри, поваги, відкритості та врахування індивідуального досвіду сім'ї, що сприяє формуванню єдиного освітнього простору (Dunst, 2002).

Таким чином, ефективність партнерської взаємодії визначається не лише інтенсивністю комунікації, а й її змістовним наповненням, рівнем довіри та готовністю сторін до спільного прийняття рішень (Epstein, 2018; Florian, 2014).

Попри визнання значущості партнерства з батьками, його практична реалізація супроводжується низкою бар'єрів, що знижують ефективність

взаємодії. Серед педагогічних бар'єрів варто виокремити недостатній рівень підготовленості вчителів до роботи в інклюзивному середовищі та взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Часто педагоги не володіють необхідними комунікативними стратегіями, що призводить до формалізації взаємодії або уникнення складних тем.

Психологічні бар'єри проявляються у вигляді недовіри між батьками та педагогами, страху оцінювання, емоційного виснаження родин. У таких умовах комунікація може набувати конфліктного характеру або зводитися до мінімуму.

Організаційні бар'єри пов'язані з відсутністю чітко визначених механізмів взаємодії, недостатньою кількістю часу для комунікації, перевантаженістю педагогів та формальним підходом до проведення зустрічей з батьками.

Соціально-економічні чинники також істотно впливають на рівень залученості родини до освітнього процесу. Обмежені ресурси, зайнятість батьків або відсутність доступу до цифрових технологій можуть ускладнювати регулярну взаємодію зі школою. Наявність зазначених бар'єрів підтверджується результатами досліджень у сфері інклюзивної освіти (Florian, 2014; UNESCO, 2020).

Подолання зазначених бар'єрів можливе за умови системного підходу, що передбачає підвищення професійної компетентності педагогів, розвиток культури довіри та впровадження гнучких форм комунікації.

Реалізація партнерської взаємодії вимагає використання конкретних інструментів, які забезпечують сталість і результативність співпраці між закладом освіти та родиною. Одним із ключових інструментів є індивідуальна програма розвитку, яка виступає спільним продуктом діяльності педагогів і батьків. У процесі її розроблення враховуються освітні потреби дитини, її сильні сторони та зони розвитку, що дозволяє забезпечити індивідуалізацію навчання (Kolupaieva & Taranchenko, 2016).

Ефективною формою взаємодії є регулярні консультації та зустрічі, що дають можливість обговорювати динаміку розвитку дитини, коригувати освітні стратегії та забезпечувати зворотний зв'язок. Важливо, щоб такі зустрічі мали партнерський, а не формальний характер.

Окрему увагу в дослідженні приділено трансформації партнерської взаємодії в умовах воєнного стану. Встановлено, що війна змінила архітектоніку підтримувального середовища, перевівши значну частину комунікацій у цифровий формат через вимушену міграцію та безпекові ризики. У цих умовах партнерство набуло ознак кризової підтримки: вчителі почали виконувати функції фасилітаторів психологічної стійкості, а батьки стали основними провайдерми інклюзивних послуг за дистанційної підтримки фахівців. Виявлено,

що цифрова грамотність батьків та вчителів стала критичним чинником, який дозволив зберегти безперервність навчання дітей з ООП та мінімізувати регрес у їхньому розвитку.

В умовах цифровізації освіти значного поширення набувають інструменти онлайн-комунікації, які дозволяють підтримувати постійний контакт між школою та родиною. Використання електронних платформ, месенджерів та онлайн-щоденників сприяє оперативному обміну інформацією та підвищує рівень залученості батьків (Morze & Vember, 2022).

Додатково ефективними є освітні заходи для батьків, зокрема тренінги, семінари та консультації, спрямовані на підвищення їхньої обізнаності щодо особливостей розвитку дитини та можливостей її підтримки.

Таким чином, впровадження практичних інструментів партнерської взаємодії забезпечує не лише підвищення ефективності освітнього процесу, а й формування єдиного підтримувального середовища, зокрема через використання цифрових інструментів комунікації та механізмів зворотного зв'язку, що забезпечують сталість партнерської взаємодії.

Висновки.

Формування підтримувального освітнього середовища є багатовимірним процесом, що передбачає інтеграцію педагогічних, соціальних та організаційних ресурсів з метою відповідності актуальним стандартам інклюзивної освіти.

У ході дослідження встановлено, що таке середовище має багаторівневу структуру, у якій фізично-просторовий, педагогічний та соціально-перцептивний компоненти функціонують у тісному взаємозв'язку. Порушення цілісності будь-якого з них призводить до зниження ефективності інклюзивного освітнього процесу (Booth & Ainscow, 2011).

Обґрунтовано, що партнерська взаємодія між закладом освіти та батьками дітей з особливими освітніми потребами є не лише необхідною умовою організації інклюзивного навчання, а й ключовим системоутворювальним чинником формування підтримувального освітнього середовища.

Саме якість цієї взаємодії визначає рівень узгодженості освітніх впливів, ефективність індивідуалізації навчання та психоемоційний комфорт дитини, що відображає загальноосвітню тенденцію гуманізації освіти.

Встановлено, що синергія зусиль сім'ї та закладу освіти мінімізує соціальні бар'єри, підвищує адаптаційний потенціал дитини та сприяє формуванню інклюзивно-орієнтованого освітнього простору.

Доведено, що в умовах воєнних загроз ефективність інклюзивної освіти значною мірою залежить від здатності педагогів надавати не лише освітню, а й первинну психоемоційну підтримку родинам.

Наукова новизна дослідження полягає у такому:

- поглиблено розуміння поняття «підтримувальне освітнє середовище» як динамічної системи, у якій партнерство з батьками розглядається не як допоміжний ресурс, а як визначальний структурний компонент ефективної інклюзії;

- набуло подальшого розвитку розуміння класифікації моделей взаємодії з родинами дітей з ООП шляхом виокремлення критеріїв переходу від інформаційно-консультативної до суб'єкт-суб'єктної (партнерської) моделі;

- обґрунтовано алгоритм системної підтримки батьків у межах інклюзивного навчання, що охоплює психологічну адаптацію, педагогічну просвіту та спільне проектування індивідуальної освітньої траєкторії дитини;

- визначено специфічні бар'єри та ресурси розвитку партнерських відносин в умовах глобальних викликів, що дозволяє адаптувати стратегії взаємодії до кризових умов.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання при розробленні моделей взаємодії між закладом освіти та родиною, що узгоджується з пріоритетами освітньої політики та цілями сталого розвитку, зокрема Ціллю 4 (Якісна освіта).

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності різних моделей партнерської взаємодії в умовах інклюзивної освіти (UNESCO, 2020).

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

- Бондаренко, О. І. (2020). Інклюзивна освіта в Україні: проблеми і перспективи розвитку. *Педагогічна наука і практика*, (2), 23–29.
- Бронфенбреннер, У. (1979). *Екологія людського розвитку: експерименти природи і дизайну*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Бут, Т., & Ейнскоу, М. (2011). *Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в школах*. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Данст, К. Дж. (2002). Сімейно-центровані практики: від народження до старшої школи. *Journal of Special Education*, 36(3), 139–147. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030401>
- Епштейн, Дж. Л. (2018). *Партнерство школи, сім'ї та громади*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Закон України «Про освіту». (2017). № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Іванчук, С., Бондаренко, З., Криворотко, А., Зимівець, Н., & Савченко, Я. (2026). Трансформація моделей підготовки педагогів дошкільної та спеціальної освіти в умовах глобальних викликів. *Premier Journal of Science*, 25. <https://doi.org/10.70389/PJS.251366>
- Колупасва, А. А., & Таранченко, О. М. (2016). *Інклюзивна освіта: від основ до практики*. Київ: Атопол.
- Колупасва, А. А., & Таранченко, О. М. (2019). *Педагогічні технології інклюзивного навчання*. Харків: Ранок.
- Морзе, Н. В., & Вембер, В. П. (2022). Цифрові технології в освіті. *Освітологія*, (1), 45–52.
- Прован, К., & Кеніс, П. (2007). Моделі мережевого управління: структура, менеджмент та ефективність. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229–252. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum015>
- Тернбулл, А., Тернбулл, Р., та ін. (2015). *Сім'ї, фахівці та винятковість*. Pearson.
- Флоріан, Л. (2014). Що вважається доказом інклюзивної освіти? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- ЮНЕСКО. (2020). *Глобальний звіт з моніторингу освіти*. <https://doi.org/10.54676/JJNK3763>

REFERENCES

- Bondarenko, O. I. (2020). Inclusive education in Ukraine: Problems and prospects of development]. *Pedagogical Science and Practice*, (2), 23–29.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*, 36(3), 139–147. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030401>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Ivanchuk, S., Bondarenko, Z., Kryvorotko, A., Zymivets, N., & Savchenko, Y. (2026). Transforming models of preschool and special education teacher training in the conditions of global challenges. *Premier Journal of Science*, 25. <https://doi.org/10.70389/PJS.251366>
- Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). *Inklyuzivna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive education: From basics to practice]. Kyiv: Atopol.
- Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). *Pedahohichni tekhnolohii inklyuzynoho navchannia* [Pedagogical technologies of inclusive education]. Kharkiv: Ranok.
- Law of Ukraine “On Education”. (2017). No. 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Morze, N. V., & Vember, V. P. (2022). Tsyfrovi tekhnolohii v osviti [Digital technologies in education]. *Osvitohiia*, (1), 45–52.
- Provan, K., & Kenis, P. (2007). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229–252. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum015>
- Turnbull, A., Turnbull, R., et al. (2015). *Families, professionals, and exceptionality*. Pearson.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report*. <https://doi.org/10.54676/JJNK3763>