

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.07

UDC 159.9:316.4

INCLUSIVE ENVIRONMENT IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION: THE PROBLEM OF MODELLING

Olga Kozak

Lecturer at the Department of Psychology,
Pavlo Tychyna Uman State
Pedagogical University,
2 Sadova str., Uman, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-8164-0733>
e-mail: kozakolha30@gmail.com

Abstract. *The article presents the problem of modelling the modern inclusive educational environment as a complex system object, where the system-forming relationship is the connection between the conditions of support and active participation of all subjects of the educational environment, taking into account the diversity of educational needs. The data obtained in the empirical study illustrate the theoretical proposition that special conditions as measures to support students with special educational needs can become the basis for their active participation in the educational process, provided that a subjective request for support is formed on the basis of reflection on their own interests and difficulties. Despite the significant differences between educational institutions, a common characteristic was clearly observed throughout the sample – the degree of actual student participation in the forms of work was significantly lower than the degree of awareness of the opportunities for participation. As the study data showed, it is in the forms of participation that reflect the interests and perceived needs of students that the conditions of support provided are more likely to turn into realisable opportunities and ensure inclusion in joint activities. Thus, the special conditions created in educational institutions to support students' initiative and activity are in demand in those forms of activity in which students show interest or consciously recognise their own difficulties. In order to move from the existing conditions in an educational institution to opportunities for active participation of students in the educational process, it is necessary to work with students to identify their interests, difficulties and formulate educational needs. In this case, students' subjectivity will be supported, and not just external conditions will be created to meet certain educational needs. Such work requires the use of certain psychological and pedagogical technologies (jointly distributed activities of teachers and students, a reflective and active approach, and the inclusion of students in the design of an individual educational trajectory).*

Key words: *modelling; inclusive educational environment; educational needs; student; educational institution.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.07

УДК 159.9:316.4

СУЧАСНЕ ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМА МОДЕЛЮВАННЯ

Козак О. Ю.

викладач кафедри психології,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, Умань, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-8164-0733>
e-mail: kozakolha30@gmail.com

Анотація. У статті представлено проблему моделювання сучасного інклюзивного освітнього середовища як складного системного об'єкта, де системоутворювальним відношенням є зв'язок умов підтримки та активної участі усіх суб'єктів освітнього середовища із врахуванням розмаїття освітніх потреб. Отримані в емпіричному дослідженні дані ілюструють теоретичні положення про те, що спеціальні умови як заходи підтримки студентів з особливими освітніми потребами можуть ставати підґрунтям їхньої активної участі в освітньому процесі за умови формування суб'єктного запиту на підтримку на основі рефлексії власних інтересів і труднощів. На усій вибірці, незважаючи на значні відмінності між закладами освіти, чітко простежувалася загальна характеристика – ступінь реальної участі студентів у формах роботи був помітно меншим за ступінь усвідомлення можливостей участі. Як засвідчили дані дослідження, саме у формах участі, що відображають інтереси та усвідомлені потреби студентів, умови підтримки, що надаються, більшою мірою перетворюються на реалізовані можливості й забезпечують включення у спільну діяльність. Таким чином, створені в закладах освіти спеціальні умови, спрямовані на підтримку ініціативи й активності тих, хто навчається, виявляються затребуваними у тих формах діяльності, в яких студенти виявляють зацікавленість або усвідомлено визнають власні труднощі. Для переходу від створених умов у закладі освіти до можливостей активної участі студентів в освітньому процесі необхідна робота з виявлення спільно зі студентами їхніх інтересів, труднощів і з формування освітнього запиту. У цьому разі буде надано підтримку суб'єктності студентів, а не лише створено зовнішні умови для задоволення певних освітніх потреб. Така робота потребує застосування певних психолого-педагогічних технологій (спільно-розподіленої діяльності педагогів та студентів, рефлексивно-діяльнісного підходу, включення студентів до проектування індивідуальної освітньої траєкторії).

Ключові слова: моделювання, інклюзивне освітнє середовище, освітні потреби, студент, заклад освіти.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Проектування інклюзивного освітнього середовища актуалізує багаторічне питання освіти – питання суб'єктності її учасників, загострюючи його у концепті активної участі. Базові документи з інклюзивної освіти констатують, що кінцева мета інклюзивної освіти полягає у тому, щоб кожна людина могла брати ефективну участь у житті суспільства та розвивати власний потенціал, звідки виходить, що й у міжнародних документах з інклюзивної освіти, і у дослідженнях на цю тему високої значущості надають участі тих, хто навчається, в інклюзивному освітньому середовищі та їхній залученості до спільної діяльності.

Між тим розв'язання завдання моделювання інклюзивного освітнього середовища стикається із суперечливістю, складністю та системним характером самого об'єкта. Системоутворювальною якістю для інклюзивного освітнього середовища є активне залучення до освітнього процесу усіх його учасників (вчителів, спеціальних педагогів, учнів та студентів з особливими освітніми потребами, їхніх ровесників, що нормативно розвиваються, їхніх батьків) як суб'єктів діяльності, що здатні змінювати й перебудовувати середовище, розвиваючись самі та перетворюючи наявну у цьому середовищі сукупність зовнішніх умов на власні актуальні можливості із врахуванням розмаїття потреб. З подібним розумінням системної властивості інклюзивного освітнього середовища може бути продуктивно співвіднесено поняття середовища як такого, що забезпечує можливості (*affordance*, за Дж. Гібсоном) для активності суб'єкта.

Особливо важливою підтримка стає для забезпечення участі студентів з особливими освітніми потребами, оскільки через обмеженість у наявному наявному середовищі доступних для них ресурсів знижено ступінь їхньої самостійної участі. Принцип активної участі студентів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі широко обговорюється в роботах багатьох дослідників. При цьому автори справедливо вказують на проблему формального ставлення до побудови інклюзивного середовища як системи умов для тих, хто навчається з особливими освітніми потребами, які виявляються у ньому пасивними, оскільки «поміщаються» у підготовлені для них умови, не беручи участі в їхньому створенні, а будучи лише споживачами цих умов. Під участю у цьому випадку слід розуміти насамперед діяльність студентів у побудові власного індивідуального освітнього маршруту, самостійному виборі власної позанавчальної зайнятості, усвідомлення власних інтересів і труднощів й запиту на необхідні види підтримки.

В основі інклюзивної практики освіти є принцип підтримки, що вимагає організації психологічного супроводу як студентів з особливими освітніми потребами, так і усіх тих, хто працює з ними. З усіх можливих способів розв'язання цього завдання найефективнішими виявляються ті, в яких актуалізовано особистісний потенціал студента, його внутрішні ресурси подолання. Таким чином, системоутворювальним відношенням інклюзивного освітнього середовища є зв'язок наведеної підтримки та участі, що перетворює умови середовища на можливості для освітньої діяльності його суб'єктів.

У свою чергу операціоналізація моделі інклюзивного освітнього середовища як дослідницьке завдання може йти за декількома напрямками. Одним із них є включення суб'єктів середовища, орієнтованих на його зміну, у вивчення самого середовища разом із дослідниками. Такий тип дослідження називається партиципаторним [1]. Іншим напрямком операціоналізації об'єкта моделювання може бути аналіз співвіднесеності підтримки та участі студентів в освітньому процесі.

В межах концептуально-теоретичного етапу моделювання проведено аналіз досліджень, присвячених вивченню інклюзивного освітнього середовища, що дозво-

лив умовно об'єднати їх у два різноспрямовані підходи. В межах першого з них увагу вчених більшою мірою звернено на компонентний склад середовища [2 та ін.]. В межах другого підходу до визначення поняття освітнього середовища акцент робиться на тому, чи утворюють елементи середовища систему. Звернення до системної методології аналізу інклюзивного освітнього середовища зумовлене тим, що основною методологічною парадигмою сучасних державних освітніх стандартів є системно-діяльнісний підхід у навчанні.

Мета дослідження – презентувати результати емпіричного дослідження формування у студентів з особливими освітніми потребами запиту на підтримку їхньої суб'єктності на основі рефлексії власних інтересів і труднощів як основи моделювання сучасного інклюзивного освітнього середовища. **Завдання дослідження:** обґрунтувати концептуальний вибір логіки моделювання інклюзивного освітнього середовища як системного об'єкта; здійснити опитування інтересів, труднощів, пропонувані організацією форм активності та участі у них студентів з особливими освітніми потребами, можливості їхнього звернення до персоналу закладу освіти за підтримкою і допомогою та реальних звернень.

Методи дослідження – опитування, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження здійснювалось у закладах середньої професійної освіти. У дослідженні брали участь представники адміністрації, педагоги та студенти. Було обрано відповіді онлайн-анкети для студентів. Вибірку склали 111 студентів, з яких 17,2% мають особливі освітні потреби. Було розглянуто дані дослідження щодо коледжу (89 студентів, з яких 11,3% мають особливі освітні потреби і технікуму (87 студентів, з яких 46,2% мають особливі освітні потреби), які значно відрізняються між собою за профілем навчання і кількістю студентів з особливими освітніми потребами (за кількістю студентів з особливими освітніми потребами наявна статистично значуща відмінність за кутовим критерієм Фішера, $p < 0,01$).

Анкета складається з 20 запитань закритого типу. У відповідях на деякі запитання використовувалася лайкертівська шкала (пояснення наведено при описі результатів). Для аналізу було обрано ті запитання, які дозволяють співвіднести створені в закладах освіти умови підтримки зі ступенем участі та затребуваності цих умов студентами. Запитання стосувалися інтересів, труднощів, пропонувані організацією форм активності та участі у них студентів, можливості звернення до персоналу закладів освіти за підтримкою і допомогою та реальних звернень студентів, а також одне із запитань було про бажання змінити заклад освіти.

Опрацювання отриманих кількісних даних здійснювалось за допомогою програми Excel на порівняльно-зіставному аналізі анкетних форм. Під час роботи з даними використовувалися: групування, середні величини, частотний розподіл, кореляційний аналіз (визначення коефіцієнта кореляції Спірмена), порівняльний аналіз: порівняння коледжу та технікуму за кількістю студентів з особливими освітніми потребами здійснено за кутовим критерієм Фішера; порівняння між групами респондентів з відповідних запитань, а також усередині однієї групи між відповідями на запитання щодо можливості участі й реальної участі проводилось за допомогою непараметричних критеріїв Манна-Вітні та Вілкоксона.

Дані, наведені у табл. 1, свідчать, що, коли у закладі освіти створюються певні умови, спрямовані на підтримку їхньої ініціативи та повною мірою, тобто не стають реальними можливостями для здійснення ними як суб'єктами освітнього процесу власної активності та участі. Неповна затребуваність пропонувані в за-

кладах освіти умов може мати низку пояснень, але важливо відзначити таку причину, як відсутність сприйняття студентами цих умов як адресованих їхнім власним потребам.

Таблиця 1

Співвідношення організованих в закладах освіти форм роботи для участі студентів та їхньої реальної участі у цих формах

Форми роботи	Можливість участі (Му), %	Участь (У), %	Му/У
індивідуальні проекти	67,8	22,4	3,03
планування (індивідуалізація) власної освітньої траєкторії	50,4	13,7	3,68
волонтерський рух	60,3	15,2	3,97
робочі бригади	51,2	13,3	3,85
студентська рада	56,2	14,2	3,96
вчена рада	45,2	11,2	4,04
проекування та оформлення предметно-просторового середовища	48,9	11,9	4,11
гуртки додаткової освіти	58,4	15,4	3,79
робота приймальної комісії	41,7	10,7	3,90
проведення заходів для ровесників свого та інших закладів освіти	55,2	13,2	4,18
святкові заходи і концерти	62,2	17,9	3,47
спортивні заходи	64,6	19,8	3,26
профорієнтаційні заходи	51,0	11,7	4,36
конкурси професійної майстерності	53,1	13,6	3,90
організація нових гуртків і секцій	48,8	10,6	4,60
програма «Професійне навчання без кордонів»	44,4	10,4	4,27
соціально значущі проекти	48,7	11,1	4,39
надання інтересної інформації про заклади освіти на власних сторінках у соціальних мережах	55,4	12,4	4,46

*Примітка: Усі відмінності між можливостями участі та реальною участю були статистично достовірними за критеріями Манна-Уїтні та Вілкоксона ($p < 0,01$).

Запропоновані в анкеті запитання дозволили виявити на прикладі конкретних освітніх закладів (коледжу і технікуму) чинники, які можуть активності, вони виявляються затребуваними студентами далеко не впливати на участь студентів (табл. 2, 3). Із порівняння табл. 2 і 3 видно, що вищий ступінь участі студенти виявляють у тих сферах діяльності, які їм є цікавішими. Студенти коледжу більше зацікавлені в індивідуальних і групових формах навчальної діяльності (з оглядом на відносно вищий рівень затребуваності індивідуальних проектів – 28,1% із 69,2% (табл. 3), а також більш вираженого інтересу до форм роботи у малих групах (табл. 2)), а студенти технікуму – у соціальній роботі і заходах, пов'язаних з активним спілкуванням (свята, спорт, волонтерство) (табл. 3).

Таблиця 2

Порівняння інтересу студентів коледжу та технікуму до педагогічних технологій

Зазначте, які педагогічні технології викликають у Вас інтерес на заняттях і у позаучбовій роботі	Коледж, %	Технікум, %
проектна робота	28,5	26,2
дистанційне навчання	50,2*	34,1*
портфоліо	4,7	8,6
індивідуальні завдання	28,7	25,1
виконання завдань у малих групах	35,3**	24,4**
виконання завдань у парах	44,3	45,8
дослідницька робота	20,4	22,4
професійні проби	18,9	26,0

Примітка: * – статистично достовірні відмінності між коледжем і технікумом за відповідним питанням за $p < 0,01$; ** – за $p < 0,02$ за критеріями Манна-Уїтні та Вілкоксона.

Про сфери інтересів студентів свідчає також вищі цифри їхньої участі у різних формах роботи порівняно з усвідомлюваними можливостями участі (табл. 3).

Таблиця 3

Можливість участі у різних формах роботи та реальна затребуваність цих форм у закладах освіти

Форм роботи	Заклад освіти					
	коледж			технікум		
	Можливість (М), %	Участь (У), %	М/У	Можливість (М), %	Участь (У), %	М/У
індивідуальні проекти	69,2	28,1*	2,46	66,4	17,5*	3,79
планування (індивідуалізація) власної освітньої траєкторії	53,3	11,2	4,76	53,6	17,5	3,06
волонтерський рух	74,0***	16,7*	4,43	62,3***	25,5*	2,44
робочі бригади	60,2	15,5	3,88	55,4	18,5	2,99
студентська рада	57,2	15,4	3,71	51,4	19,6	2,62
вчена рада	48,2	9,4**	5,13	49,4	19,6**	2,52
проекування та оформлення предметно-просторового середовища	48,6	10,7	4,54	50,4	16,2	3,11
гуртки додаткової освіти	61,8	13,1**	4,72	56,5	29,2**	1,93
робота приймальної комісії	44,3	8,6*	5,15	44,5	16,4*	2,71
проведення заходів для ровесників свого та інших закладів освіти	61,3	11,5*	5,33	59,5	19,7*	3,02
святкові заходи і концерти	68,9	15,7**	4,38	63,7	27,2**	2,34
спортивні заходи	70,8	16,6*	4,27	70,2	26,5*	2,65
профорієнтаційні заходи	57,2	9,6	5,96	52,6	14,8	3,55
конкурси професійної майстерності	57,2	13,3	4,30	51,1	19,0	2,69
організація нових гуртків і секцій	50,2	8,6	5,83	51,7	11,6	4,46

Продовження табл. 3

програма «Професійне навчання без кордонів»	45,2	8,6	5,26	48,7	14,8	3,29
соціально значущі проекти	54,3	9,6	5,66	53,1	14,5	3,66
надання інтересної інформації про заклади освіти на власних сторінках у соціальних мережах	57,9	8,9*	6,51	53,8	16,5*	3,26

Примітка: попарно порівнювали можливості участі у коледжі і технікумі та реальну участь у коледжі і технікумі; *** – статистично достовірні відмінності за критеріями Манна-Уїтні та Вілкоксона між можливостями участі у коледжі і технікумі ($p < 0,05$), а між реальною участю у коледжі і технікумі зазначено: * ($p < 0,05$) і ** ($p < 0,01$).

Із цих даних можна зробити висновки, що найменші цифри відношення можливості участі до реальної участі, які свідчать про більш виражений інтерес до участі, у випадку коледжу стосуються індивідуальних проектів та участі у робітничих бригадах (відношення можливостей до реальної участі менш як 3 і 4 відповідно), що, очевидно, більше пов'язано із навчальною активністю, а у випадку технікуму – скоріше соціальної роботи та сфери спілкування (відношення можливостей до реальної участі менш як 3). Таким чином, можна зазначити, що і в організації різноманітних форм участі необхідно співвідносити їх з інтересами студентів. Це вимагає залучення студентів до планування власної освітньої траєкторії, що передбачає діяльність з усвідомлення власних інтересів і труднощів, а також способів їхньої реалізації та подолання. Однак частка студентів, які беруть участь у такому плануванні, як в усій вибірці (13,7%) (табл. 1), так і у коледжі (11,2%) і технікумі (17,5%) (табл. 3) є невеликою.

Труднощі, запропоновані для оцінювання їхньої наявності в закладах освіти за шкалою їхнього прояву (використано лайкертівську шкалу: ніколи – 1, рідко – 2, інколи – 3, часто – 4), зазначаються студентами у значенні від «ніколи» до «рідко» та «інколи». До того ж, якщо навчальні труднощі в закладах освіти розташовувалися у середньому в діапазоні від «рідко» до «іноді», то труднощі спілкування – від «ніколи» до «рідко» (табл. 4).

Таблиця 4

Частота виникнення у студентів труднощів за усією вибіркою

Обставини, при яких виникають труднощі	Ніколи, %	Рідко, %	Інколи, %	Часто, %
при вивченні деяких дисциплін	26,6	39,4	28,7	5,3
при запам'ятовуванні матеріала	18,4	37,9	34,1	9,6
при підготовці до домашніх завдань	30,2	40,4	22,4	7,0
при виступі біля дошки	24,2	34,8	25,7	15,3
при написанні контрольних робіт	17,1	39,1	32,4	11,4
при проходженні виробничого навчання	37,7	38,7	19,1	4,5
при пересуванні навчальним корпусом	69,3	18,5	8,6	3,6
при спілкуванні з іншими студентами	61,4	23,6	9,9	5,1
при спілкуванні зі студентами з особливими освітніми потребами	63,3	23,2	9,3	4,2
при спілкуванні зі іноземними студентами	70,6	18,2	7,7	3,5
при взаємодії із викладачами	52,9	29,6	13,6	3,9
при спілкуванні з особами протилежної статі	62,8	22,4	10,2	4,6
при саморегуляції емоцій і поведінки	56,2	25,6	13,1	5,1

Можливо, ці труднощі не є значущими для студентів або ж вони не хочуть їх визнавати у відповідях. У випадку, якщо перераховані для оцінювання труднощі не є актуальними для студентів, то й самі формулювання труднощів потребують спільної рефлексії зі студентами. Водночас якщо труднощі не рефлексуються або не визнаються студентами то й запит на підтримку не формується (формулювання запиту означало б визнання труднощів перед собою та ровесниками). Про це свідчать дані табл. 5, отримані для усієї вибірки, які демонструють, що можливість звернутися по підтримку до різних фахівців у студентів є, але реально це робить відносно невелика їхня частка.

Таблиця 5

Зіставлення відповідей студентів щодо можливості отримати підтримку і допомогу у закладі освіти та реального її отримання

Суб'єкт надання підтримки чи допомоги	Можливість, %	Отримання підтримки, %
Адміністратор	60,2	19,7
Соціальний педагог	64,8	19,5
Психолог	65,5	19,4
Класний керівник/куратор/зав. відділенням	65,5	41,7
Тьютор	42,4	13,1
Вихователь	49,5	18,6
Асистент	44,3	12,5
Майстер виробничого навчання	64,7	34,2
Педагоги	63,7	37,2

Примітка: Усі відмінності між можливостями звернення і реальним зверненням були статистично достовірними за критеріями Манна-Уїтні та Вілкоксона ($p < 0,05$).

При цьому частота звернень за консультацією і допомогою до педагогів, класного керівника і майстрів виробничого навчання набагато перевищує частоту звернень до фахівців підтримки (психолога, соціального педагога, тьютора, вихователя). Аналіз даних за обома закладами освіти свідчить, що частота звернень про допомогу до педагогів була скоріше вищою ($p = 0,062$) у коледжі (42,9%), ніж у технікумі (33,5%), а у технікумі був значуще вищим ($p < 0,01$) рівень звернення до соціального педагога (32,4%) і вихователя (28,2%), ніж у коледжі (19,0% і 16,9% відповідно), що підтверджує припущення, що відмінність може бути пов'язана з більшою зацікавленістю студентів коледжу у діяльності, пов'язаній із навчальним процесом (наприклад, в індивідуальних проєктах: коледж – 28,1%, технікум – 17,5%, $p < 0,05$), а у технікумі – із більшою зацікавленістю до соціальної роботи (волонтерський рух: коледж – 16,7%, технікум – 25,5%, $p < 0,05$) та заходів, які передбачають спілкування – святкові, спортивні тощо (коледж – 16,9%, технікум – 25,5%, $p < 0,05$) і заходів, які передбачають спілкування – святкові, спортивні тощо) заходи (коледж: 15,7% і 16,6%, технікум – 27,2%, $p < 0,01$ і 26,5%, $p < 0,05$ відповідно). При цьому також і ступінь визнання навчальних труднощів у формах навчальної діяльності була вищою у коледжі (під час вивчення деяких дисциплін, виступі біля дошки, написанні контрольних робіт, взаємодії із викладачами, $p < 0,05$), тоді як у технікумі, мабуть, були більш виражені труднощі у соціальному спілкуванні, з огляду на значущо вищий ($p < 0,01$), ніж у коледжі, рівень звернення по допомогу до соціальних педагогів і вихователів та більших труднощів у спілкуванні з іноземними студентами ($p < 0,05$).

В обох закладах освіти спостерігається достовірний помірний негативний зв'язок між труднощами студентів і підтримкою педагогів. Зв'язок підтримки та труднощів під час вивчення деяких дисциплін, підготовки домашніх завдань, проходження виробничого навчання та взаємодії із викладачами у коледжі – помірковано негативний ($0,3 < \rho < 0,5$), в інших випадках – слабо негативний ($\rho < 0,3$). У технікумі спостерігався помірний негативний зв'язок між труднощами під час взаємодії із викладачами та підтримкою педагогів. Кореляційний зв'язок у технікумі та коледжі демонструє, що чим меншою є підтримка, тим більшими є труднощі. Зокрема, помірний негативний зв'язок мав місце між труднощами у спілкуванні із викладачами та сприйняттям студентами підтримки у коледжі ($\rho = -0,460$, $p < 0,01$) або технікумі ($\rho = -0,351$, $p < 0,01$). Схожі дані досліджень інших авторів показують, що труднощі спілкування із викладачами є одним із бар'єрів для формування почуття включення тих, хто навчається [3]. Також в обох закладах освіти виявлено статистично значущий позитивний зв'язок між наданням підтримки та бажанням студентів змінити організацію ($\rho = 0,482$, $p < 0,01$, коледж); $\rho = 0,264$, $p < 0,01$, технікум), що виглядає парадоксом: що чим більшою є підтримка, тим більшим є бажання змінити місце навчання. Причому позитивний зв'язок між наданням підтримки та бажанням змінити місце навчання є помірним у коледжі та слабким у технікумі. Цей парадокс може виявитися удаваним, якщо врахувати висновки попереднього аналізу, що свідчать на користь відсутності зв'язку між підтримкою та інтересами або визнаними й усвідомленими труднощами студентів. Якщо припустити, що реально підтримку надають або не за власним запитом студентів, або у недостатньому для подолання труднощів обсязі, або за умов відсутності мотивації до навчання та подолання труднощів, які при цьому часто-густо студенти цього не визнають, то бажання змінити місце навчання може бути зумовлене не наявністю підтримки, а відсутністю її зв'язку з інтересами та потребами. У цьому разі підтримка буде просто зовнішньою для студента констатацією наявності у нього труднощів, що за відсутності власного запиту може його спонукати до такої неконструктивної стратегії виходу з цієї ситуації, як бажання залишити заклад освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Емпіричні результати дослідження доводять, що створені в закладах освіти спеціальні умови, спрямовані на підтримку ініціативи й активності тих, хто навчається, виявляються затребуваними у тих формах діяльності, в яких студенти виявляють зацікавленість або усвідомлено визнають власні труднощі. На усій вибірці, незважаючи на значні відмінності між закладами освіти, чітко простежувалася загальна характеристика – ступінь реальної участі студентів у формах роботи був помітно меншим за ступінь усвідомлення можливостей участі. Як засвідчили дані дослідження, саме у формах участі, що відображають інтереси та усвідомлені потреби студентів, умови підтримки, що надаються, більшою мірою перетворюються на реалізовані можливості й забезпечують включення у спільну діяльність. Для переходу від створених умов у закладі освіти до можливостей активної участі студентів в освітньому процесі необхідна робота з виявлення спільно зі студентами їхніх інтересів, труднощів і з формування освітнього запиту. У цьому разі буде надано підтримку суб'єктності студентів, а не лише створено зовнішні умови для задоволення певних освітніх потреб. Така робота потребує застосування певних психолого-педагогічних технологій (спільно-розподіленої діяльності педагогів та студентів, рефлексивно-діяльнісного підходу, включення студентів до проектування індивідуальної освітньої траєкторії).

Подальші дослідження можуть бути орієнтованими на аналіз співвіднесеності показників інклюзивності у межах цього системного об'єкта та розроблення технологічного забезпечення у межах підходу, що ґрунтується на системоутворювальному зв'язку між створюваними спеціальними умовами, формами психолого-педагогічної підтримки та активною участю усіх суб'єктів освітнього середовища у спільній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Chevalier J. M., Buckles D. J. Participatory Action Research : *Theory and Methods for Engaged Inquiry*. UK : Routledge, 2013. DOI: 10.4324/9781351033268
2. Love H. R., Horn E. Definition, Context, Quality : Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2021. Vol. 40(4). P. 204-216. DOI: 10.1177/0271121419846342
3. Subban P., Woodcock S., Sharma U., May F. Student experiences of inclusive education in secondary schools : A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 119. Art. 103853. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103853

REFERENCES:

1. Chevalier, J. M., Buckles, D. J. (2013). Participatory Action Research : *Theory and Methods for Engaged Inquiry*. UK : Routledge, DOI: 10.4324/9781351033268 [in English].
2. Love, H. R., Horn, E. (2021). Definition, Context, Quality : Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 40(4), 204-216. DOI: 10.1177/0271121419846342 [in English].
3. Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools : A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, vol. 119. Art. 103853. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103853 [in English].