
ПРОБЛЕМИ, НАДБАННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.043.2-056.2/3:316.344.24-053.6

DOI <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363578>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3640-1490>

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5296-4851>

ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ

Ольга Губарь,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти,
логопедії та реабілітології;

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Юлія Васюк,

кандидатка педагогічних наук,
асистентка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти,
логопедії та реабілітології;

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

У статті здійснено теоретичне узагальнення проблеми формування соціального самовизначення підлітків як інтегрованого освітнього результату, що розгортається в умовах сучасної школи та залежить від узгодженості смислово-ціннісних орієнтирів освіти, суб'єктної активності учня і його когнітивних ресурсів. Соціальне самовизначення інтерпретовано як процес, у межах якого підліток поступово вибудовує власну соціальну позицію, співвідносить індивідуальні наміри з нормативними очікуваннями спільноти, набуває досвіду відповідального вибору і засвоює продуктивні моделі соціальної взаємодії. Обґрунтовано, що результативність цього процесу не забезпечується епізодичними виховними заходами, оскільки визначальною є якість освітнього середовища як простору щоденного проживання соціальних норм, смислів і практик участі. У роботі конкретизовано зміст поняття просвітницького потенціалу освітнього середовища як сукупності можливостей школи, що поєднують культурно значущий зміст, комунікативну культуру та організацію діяльності, спрямованої на розширення соціального досвіду підлітків. Показано, що просвітницький потенціал виконує орієнтаційну функцію, формуючи ціннісні уявлення і смислові рамки соціальної поведінки, розвивальну функцію, підтримуючи культуру мислення, рефлексію та здатність інтерпретувати соціальні ситуації, а також регулятивну функцію, сприяючи становленню внутрішніх критеріїв відповідальності й самоконтролю. Окрему увагу приділено інклюзивному освітньому середовищу як соціально-педагогічному феномену, у якому різноманітність освітніх потреб і відмінності соціального досвіду учнів посилюють значущість підтримки, координації та професійного

співробітництва педагогічної команди. Наголошено, що інклюзивна практика потребує системності, чіткого розподілу ролей і стабільних механізмів супроводу, оскільки саме ці умови забезпечують рівну участь підлітків у навчанні та соціальному житті класу, знижують ризики відтворення бар'єрів і створюють підстави для формування позитивної соціальної ідентичності. Узагальнено, що посилення просвітницьких можливостей інклюзивної школи є практично значущим напрямом підвищення якості соціального самовизначення підлітків, оскільки дозволяє перетворити освітнє середовище на стабільний ресурс соціальної зрілості, відповідального вибору та продуктивної участі в спільноті.

Ключові слова: соціальне самовизначення, підлітковий вік, освітнє середовище, просвітницький потенціал, інклюзивна освіта, педагогічна підтримка, командна взаємодія.

Постановка проблеми. Соціальне самовизначення підлітка в умовах сучасної школи дедалі виразніше постає не як побічний результат виховної роботи, а як інтегрований освітній наслідок, що формується під впливом середовищних, комунікативних та організаційно-педагогічних чинників. Динаміка суспільних змін, цифровізація повсякденних практик, розширення соціальних ролей і каналів впливу на дитину ускладнюють процес вибудовування власної позиції підлітка щодо себе, інших і соціуму, а також підвищують вимоги до здатності критично осмислювати інформацію, приймати відповідальні рішення та співвідносити особисті цілі з нормативними очікуваннями спільноти.

Водночас освітнє середовище, яке за своїм призначенням має забезпечувати безпеку, розвиток і підтримку, часто демонструє суперечність між задекларованими цілями гуманізації та реальними механізмами впливу на учнів. У практиці школи це проявляється у фрагментарності виховних впливів, нерівномірності доступу підлітків до соціально значущих ресурсів, нестачі узгодженості між учителем, сім'єю та іншими суб'єктами супроводу, а також у недостатньо чіткій інтеграції просвітницьких компонентів у повсякденну освітню взаємодію. У результаті формування соціальної зрілості та здатності до самовизначення нерідко залишається залежним від випадкових факторів, індивідуальної чутливості підлітка до зовнішніх впливів та локальних можливостей конкретного закладу освіти.

Особливої актуальності проблема набуває в інклюзивному освітньому середовищі, де різноманітність освітніх потреб і відмінності у досвіді соціальної взаємодії потребують більш точного педагогічного налаштування середовищних умов. Інклюзія не обмежується організацією підтримки окремої категорії дітей, вона вимагає переосмислення норм комунікації, критеріїв успішності, способів участі у спільній діяльності та практик визнання гідності кожного учня. За відсутності системних інструментів середовищної підтримки інклюзивний контекст може парадоксально відтворювати соціальні бар'єри, посилювати відчуття відокремленості, знижувати суб'єктність підлітка і, як наслідок, ускладнювати вибудовування позитивної соціальної ідентичності.

У цьому зв'язку перспективним вбачається звернення до просвітницького потенціалу освітнього середовища, який доцільно трактувати як сукупність змістових, організаційних і комунікативних можливостей закладу освіти, спрямованих на розширення соціального досвіду учнів, формування осмислених ціннісних орієнтацій та розвиток компетентностей, необхідних для участі в житті спільноти. Проте в наявній практиці просвітницькі впливи часто мають епізодичний характер, не пов'язані з логікою щоденного шкільного життя та слабо підкріплюються інструментами педагогічного супроводу, що зменшує їхню ефективність саме щодо підліткової групи, для якої вирішальними є сталість соціальних норм, прозорість очікувань і можливість безпечного «пробування» ролей у реальній взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика соціального самовизначення підлітків у сучасній науці розглядається як міждисциплінарна, оскільки поєднує філософсько-освітні підходи, психологію когнітивного розвитку, педагогіку середовища та теорію і практику інклюзивного навчання. У межах ідеї освіти впродовж життя С. Гедина (2003) акцентує на довготривалій логіці становлення особистості, що дозволяє трактувати самовизначення як процес поступового вибудовування соціальної позиції, а не як епізодичний вибір. Світоглядний рівень проблеми поглиблює С. Клепко (2006), який фіксує значущість філософії освіти для конструювання смислів і ціннісних орієнтирів, необхідних

для відповідального входження підлітка в соціальні відносини. Поняттєву визначеність забезпечує також довідкова база, зокрема філософський словник за редакцією І. Бабій (2002).

Середовищний вимір освітніх впливів розкриває А. Цимбалар (2014), підкреслюючи культурну насиченість освітнього простору як ресурсу соціалізації. Особистісно орієнтований підхід у вихованні, обґрунтований І. Бехом (2003), задає рамку суб'єктності підлітка і потреби в педагогічній підтримці при формуванні соціальної ідентичності та внутрішніх регуляторів поведінки. У психологічному полі М. Дубінка (2019) аналізує структуру соціального самовизначення підлітків, виокремлюючи когнітивну складову та умови її розвитку в освітній взаємодії. Роль інтелектуальних здібностей як чинника самореалізації висвітлює О. Нагайчук (2011), тоді як сучасне психологічне осмислення когнітивних процесів, зокрема уваги, сприймання, пам'яті, мислення, рефлексії та прийняття рішень, дає змогу точніше пояснити внутрішні механізми соціального самовизначення підлітка в освітньому середовищі (Максименко, Деркач, Кіричевська, & Касинець, 2022). С. Гончарук (2004) додатково акцентує на культурі мислення як підґрунті саморозвитку, що є принципово важливим для пояснення освітніх впливів на здатність до самовизначення.

Окрема група досліджень присвячена інклюзивній освіті як соціально-педагогічному феномену. В. Бондар (2010; 2011) обґрунтовує потребу спеціальної підготовки педагогів та розглядає інклюзію як систему взаємодії, що вимагає підтримки, координації й адаптації середовища. Системність інклюзивної освіти підкреслює Н. Ашиток, а практикоорієнтований вимір інклюзії детально розкриває А. Колупаєва (2009), зокрема, в питаннях реалій, перспектив та професійного співробітництва в закладі освіти у співавторстві з Е. Данілявічюте та С. Литовченко (2012). Порівняльний кут зору на моделі спеціальної та інклюзивної освіти у сучасних зарубіжних дослідженнях пропонує Н. Андрійчук (2016). Важливу роль у забезпеченні інклюзивної взаємодії конкретизують праці, присвячені діяльності асистента вчителя, як у нормативно-оцінювальному, так і в методичному вимірах, зокрема у роботі Н. Дятленко, Н. Софій, О. Мартинчук та Ю. Найда (2015).

Узагальнення цих праць показує, що наукове поле достатньо глибоко описує окремі компоненти, однак потребує більш інтегрованого пояснення зв'язків між просвітницьким потенціалом інклюзивного освітнього середовища, механізмами його організації та результатами у вигляді соціального самовизначення підлітків. Дослідження інноваційного управління навчанням, представлені П. Атаманчуком (1999), задають методологічні орієнтири для конструювання керованих педагогічних впливів, проте не формують цілісної моделі саме для інклюзивного контексту. Отже, зберігається потреба у науковому обґрунтуванні того, як системно організувати просвітницькі можливості інклюзивного середовища, щоб вони працювали як стійкий чинник соціального самовизначення підлітків.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні просвітницького потенціалу інклюзивного освітнього середовища як системного чинника формування соціального самовизначення підлітків.

Виклад основного матеріалу. Соціальне самовизначення підлітка в межах сучасної педагогічної проблематики доцільно трактувати як інтегрований освітній результат, що має процесуальну природу та формується упродовж тривалого становлення особистості в системі соціальних взаємодій. У цьому сенсі продуктивною є логіка освіти впродовж життя, яка задає розуміння розвитку як безперервного накопичення досвіду, переосмислення життєвих орієнтирів і поступового узгодження індивідуальних намірів з вимогами соціального середовища, що дозволяє розглядати самовизначення не як одноразове рішення, а як послідовне вибудовування соціальної позиції (Гедина, 2003). На рівні світоглядних засад таке розуміння підтримується філософією освіти, де акцент переноситься з формального засвоєння норм на формування смислів, ціннісних орієнтацій і здатності до відповідального вибору в соціально значущих ситуаціях. У цьому контексті обґрунтованою є теза про необхідність інтеграції змістових і середовищних компонентів освіти, оскільки саме їхня узгодженість забезпечує умови для становлення автономії підлітка без розриву з нормативністю спільного життя, а також підтримує розвиток трансверсального мислення як інструменту осмислення різномірних соціокультурних впливів (Клепко, 2006, с. 30). Поняттєво-термінологічну визначеність зазначених підходів забезпечує опора на усталені

дефініції соціально-філософських і педагогічних категорій, що є важливим для коректного опису механізмів самовизначення як соціокультурного явища (Бабій, 2002).

Психолого-педагогічна конкретизація соціального самовизначення вимагає виокремлення його внутрішніх механізмів, передусім когнітивного, який визначає здатність підлітка інтерпретувати соціальні ситуації, порівнювати альтернативи, прогнозувати наслідки та приймати рішення, що мають соціальну вагу (Максименко, 2022). Саме когнітивна складова структури соціального самовизначення підлітків описується як сутнісний компонент, без якого процес самовизначення втрачає раціональну керованість і перетворюється на ситуативне реагування (Дубінка, 2019, с. 96-100). У цьому зв'язку теоретично виправданим є звернення до особистісно орієнтованого виховного підходу, який фокусується на суб'єктності, внутрішній мотивації та розвитку здатності до саморегуляції як передумови відповідальної соціальної поведінки (Бех, 2003). У підсумку соціальне самовизначення підлітків як освітній результат може бути описане як єдність смислово-ціннісної визначеності, суб'єктної активності та когнітивної забезпеченості, причому саме освітнє середовище виступає тим простором, де ці компоненти або взаємопідсилюються, або роз'єднуються через фрагментарність впливів. Така логіка безпосередньо підводить до наступного пункту, у якому необхідно розкрити, яким чином просвітницький потенціал освітнього середовища може виступати ресурсом системної підтримки соціального самовизначення підлітків.

Запропоновані теоретичні підходи дозволяють окреслити соціальне самовизначення як результат, що виникає на перетині смислів, суб'єктності та когнітивної забезпеченості, однак самі по собі вони не пояснюють, завдяки яким саме ресурсам школа здатна стабільно підтримувати цей процес у повсякденній освітній практиці. Відтак логічним є перехід до аналізу просвітницького потенціалу освітнього середовища, оскільки саме середовище у своїй змістовій, комунікативній та організаційній цілісності визначає, чи матиме підліток доступ до культурних смислів, соціально значущих практик, інтелектуальних викликів і безпечних форматів участі, необхідних для формування стійкої соціальної позиції.

Просвітницький потенціал освітнього середовища доцільно розуміти як сукупність можливостей школи, що забезпечують розширення соціального досвіду підлітків і підтримують їхню здатність осмислювати соціальні норми, цінності та ролі через включення в культурно насичені практики навчання і взаємодії. У такій інтерпретації освітнє середовище постає не як нейтральний фон для навчання, а як культурний простір, у якому смисли задаються змістом освіти, правилами комунікації, формами участі та символічними рамками шкільного життя, що загалом визначає якість соціалізації та спрямованість особистісного розвитку (Цимбалар, 2014, с. 41-50). Структурно просвітницький потенціал можна описати через три взаємопов'язані компоненти, змістовий, комунікативний та організаційно-діяльнісний. Змістовий компонент охоплює добір знань і тем, які мають соціально значущий вимір та створюють підстави для усвідомлення підлітком власних прав і обов'язків, соціальних наслідків рішень, етичних і громадянських орієнтирів. Комунікативний компонент визначається культурою взаємодії в шкільній спільноті, зокрема тим, наскільки комунікація підтримує аргументованість, рефлексію, відповідальність і здатність до саморозвитку, а не зводиться до репродукції формальних вимог. У цьому аспекті важливою є культура мислення як чинник саморозвитку особистості, оскільки саме вона забезпечує перехід від зовнішньої інформованості до внутрішнього прийняття соціальних норм і смислової автономії (Гончарук, 2004, с. 175-181). Організаційно-діяльнісний компонент відображає те, як школа створює можливості для участі підлітків у реальних соціальних практиках, у проєктній діяльності, соціальних ініціативах, рольових форматах взаємодії, що дозволяють «проживати» соціальні ролі та перевіряти власні позиції у безпечному середовищі. У цьому зв'язку просвітницький потенціал слід розглядати не як додаток до навчання, а як механізм, що з'єднує знання з досвідом і тим самим формує основу соціальної зрілості.

Функціонально просвітницький потенціал освітнього середовища виконує орієнтаційну, розвивальну та регулятивну роль у становленні соціального самовизначення (Щодо посадових обов'язків асистента вчителя, 2012). Орієнтаційна функція полягає у формуванні системи соціальних уявлень і смислів, через які підліток інтерпретує події,

стосунки та власні можливості, а також у вибудовуванні ціннісної перспективи, що зменшує ситуативність рішень. Розвивальна функція реалізується через інтелектуальне ускладнення освітніх завдань, розвиток здатності до аналізу й узагальнення, формування рефлексії та критичного мислення як умов осмисленого вибору. Психологічно це пов'язано з тим, що якість самовизначення прямо залежить від когнітивних ресурсів учня, зокрема від здатності розрізняти релевантну й нерелевантну інформацію, будувати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки та приймати рішення в ситуаціях соціальної взаємодії. На рівні когнітивних процесів особливого значення набувають механізми уваги, сприймання, пам'яті, мислення, рефлексії та інтерпретації інформації, оскільки саме вони забезпечують усвідомленість вибору і можуть бути враховані під час проєктування просвітницьких впливів в інклюзивному освітньому середовищі (Максименко, Деркач, Кіричевська, & Касинець, 2022). Регулятивна функція просвітницького потенціалу пов'язана з формуванням внутрішніх критеріїв самоконтролю, відповідальності та соціально прийнятних способів самореалізації, що особливо важливо для підлітків у ситуаціях вибору та взаємодії в групі. У цьому аспекті розвиток інтелектуальних здібностей виступає не лише умовою навчальної успішності, а й чинником соціальної самореалізації, оскільки підтримує здатність усвідомлено визначати цілі, оцінювати ресурси та здійснювати вибір стратегій поведінки (Нагайчук, 2011, с.182). Отже, просвітницький потенціал освітнього середовища є системною характеристикою школи, що поєднує культурний зміст, якість комунікації та організацію участі, створюючи умови для переходу підлітка від зовнішнього пристосування до осмисленого самовизначення, а подальший аналіз потребує уточнення того, як ці можливості реалізуються в інклюзивному освітньому середовищі з урахуванням різноманітності освітніх потреб і варіативності соціального досвіду учнів.

Інклюзивне освітнє середовище як простір реалізації просвітницького потенціалу потребує не лише декларації доступності, а й чітко організованих психолого-педагогічних умов, які забезпечують розвиток соціального самовизначення підлітків у навчальній і позанавчальній взаємодії (Дубінка, 2019, с. 96). З огляду на це важливо враховувати, що інклюзія в реальних практиках функціонує як система можливостей і обмежень, а її результативність визначається узгодженістю ресурсів закладу освіти, професійною підготовленістю педагогів та сталістю підтримки учня, що унеможливорює фрагментарні рішення й випадкові впливи (Колупасєва, 2009). Перехід від потенціалу середовища до керованого освітнього результату передбачає технологічну організацію педагогічних впливів, коли управління навчанням розглядається як інструмент забезпечення послідовності, відтворюваності та прогнозованості формування компетентностей і соціально значущих якостей, у тому числі через структуровані освітні завдання та процедури зворотного зв'язку (Атаманчук, 2006). Водночас змістова наповненість просвітницьких практик має бути практикоорієнтованою й соціально релевантною, оскільки саме включення підлітків у моделювання життєвих ситуацій, відповідального вибору та продуктивних соціально-економічних ролей підсилює їхню готовність до самореалізації у спільноті та сприяє формуванню соціальної зрілості як підґрунтя самовизначення (Губені, 2002).

Підсумовуючи викладене, соціальне самовизначення підлітків доцільно розглядати як комплексний освітній результат, що формується внаслідок узгодженої дії смислово-ціннісних орієнтирів освіти, суб'єктної активності учня та його когнітивних ресурсів, а не як наслідок поодиноких виховних впливів. Просвітницький потенціал освітнього середовища виявляється системною характеристикою школи, оскільки поєднує культурно значущий зміст, якість педагогічного спілкування і організацію участі підлітків у соціально релевантних практиках, забезпечуючи перехід від зовнішнього пристосування до осмисленого вибору та відповідальної соціальної позиції. В інклюзивному освітньому середовищі ці процеси набувають особливої актуальності, адже різноманітність освітніх потреб і варіативність соціального досвіду учнів підсилюють значення підтримки, професійного співробітництва та чітко визначених ролей педагогічної команди, включно з асистентом учителя, як умов рівної участі й безпечної соціалізації. Отже, послідовне посилення просвітницьких можливостей інклюзивної школи слід розглядати як практично значущий шлях підвищення якості соціального самовизначення підлітків, що водночас задає

перспективу подальшої методичної конкретизації умов і механізмів їх реалізації в діяльності закладів загальної середньої освіти.

Висновки. Соціальне самовизначення підлітків у сучасній школі обґрунтовано як інтегрований освітній результат, що формується у процесі тривалого особистісного становлення та опосередковується смисловими, когнітивними й комунікативними механізмами освітньої взаємодії. Просвітницький потенціал освітнього середовища визначено як системний ресурс, який поєднує культурно значущий зміст, організацію участі та педагогічне спілкування, забезпечуючи умови для переходу підлітка від ситуативного реагування до усвідомленого вибору і відповідальної соціальної позиції. Показано, що в інклюзивному освітньому середовищі результативність просвітницьких впливів залежить від узгодженості дій педагогічної команди, чіткого розподілу ролей і стабільності підтримки, що знижує ризики відтворення соціальних бар'єрів і посилює включення учнів у спільноту. Наголошено, що інклюзія має трактуватися не як сукупність окремих заходів, а як цілісна організаційно-культурна система, у якій підтримка і співпраця виступають ключовими умовами освітньої рівності. Перспективним напрямом подальшої роботи визначено методичну конкретизацію інструментів і форм просвітницької діяльності в інклюзивній школі, орієнтованих на розвиток соціальної зрілості та самовизначення підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрійчук, Н. М. (2016). Моделі спеціальної та інклюзивної освіти в сучасних американських та британських дослідженнях. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*, 3, 155-161. Взято з <https://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/7020>
- Атаманчук, П. С. (1999). *Інноваційні технології управління навчанням фізики*. Кам'янець-Подільськ: Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т.
- Ашиток, Н. І. (2015). Інклюзивна освіта, системний підхід. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 29, 11-16. Взято з file:///C:/Users/Admin/Downloads/Nchnpu_019_2015_29_4-2.pdf
- Бабій, І. В. (Ред.). (2002). *Філософський словник*. Київ: Центр учбової літератури.
- Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості* (Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід). Київ: Либідь.
- Бондар, В. (2011). Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*, 3, 10-14.
- Бондар, В. І. (2010). Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*, 15, 39-42.
- Гедина, С. Г. (2003). *Теоретико-методологічні засади становлення освіти впродовж життя*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
- Гончарук, С. М. (2004). Культура мислення як чинник саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 4, 175-181.
- Губені, Ю. Е. (2002). *Основи підприємництва та агробізнесу: навч. посіб.* Львів: Укр. технології.
- Дубінка, М. М. (2019). Соціальне самовизначення школяра як основа формування системи суспільних відносин. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 174, 96-100. Взято з <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/174/21.pdf>
- Дятленко, Н. М., Софій, Н. З., Мартинчук, О. В., & Найда, Ю. М. (2015). *Асистент вчителя в інклюзивному класі*. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди». Взято з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9821/1/N_Dyatlenko_N_Sofiy_O_Martynchuk_Y_Naida_AUIK.pdf
- Клепко, С. Ф. (2006). *Філософія освіти в європейському контексті*. Полтава: ПОППО.
- Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта, реалії та перспективи*. Київ: Самміт-Книга.
- Колупаєва, А. А., Данілявічюте, Е. А., & Литовченко, С. В. (2012). *Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі*. Київ: Видавнича група А.С.К.

- Максименко, С. Д., Деркач, Л. М., Кіричевська, Е. В., & Касинець, М. М. (2022). *Психологія когнітивних процесів*: наук. посіб. Київ: Видавництво Людмила. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733528/>
- Нагайчук, О. В. (2011). *Теорія і методика інтелектуального розвитку підлітків у процесі проектно-технологічної діяльності*: навч.-метод. посіб. Умань: СПД Жовтий. Взято з https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/3985/3/TEORIYA_I%20METODY%60KA_INTELEKTUAL%60NOGO_ROZVY%60TKU.pdf
- Цимбалар, А. Д. (2014). Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*, 1, 41–50. Взято з <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/150>
- Щодо посадових обов'язків асистента вчителя*. (2012). Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-675. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-675736-12>

REFERENCES

- Andriichuk, N. M. (2016). Modeli spetsialnoi ta inkluzyvnoi osvity v suchasnykh amerykanskykh ta brytanskykh doslidzhenniakh [Models of special and inclusive education in contemporary American and British studies]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Pedahohika* [National Pedagogical University named after Vladimir Ignatiuk. Pedagogy], 3, 155-161. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/7020> [in Ukrainian].
- Ashytok, N. I. (2015). Inkluzyvna osvita, systemnyi pidkhid [Inclusive education, systematic approach]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia* [Scientific journal of the NPU named after M. P. Drahomanov. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology], 29, 11-16. Retrieved from file:///C:/Users/Admin/Downloads/Nchnpu_019_2015_29_4-2.pdf [in Ukrainian].
- Atamanchuk, P. S. (1999). *Innovatsiini tekhnolohii upravlinnia navchanniam fizyky* [Innovative management technologies for teaching physics]. Kam'ianets-Podilsk: Kam'ianets-Podilskiy derzh. ped. un-t. [in Ukrainian].
- Babii, I. V. (Ed.). (2002). *Filosofskyi slovnyk* [Philosophical dictionary]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti* [Education of personality] (Kn. 1: Osobystisno oriientovanyi pidkhid). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Bondar, V. (2011). Inkluzyvne navchannia yak sotsialno-pedahohichni fenomen [Inclusive learning as a social and pedagogical phenomenon]. *Ridna shkola* [Native School], 3, 10-14. [in Ukrainian].
- Bondar, V. I. (2010). Inkluzyvne navchannia ta pidhotovka pedahohichnykh kadriv dlia yoho realizatsii [Inclusive training and training of pedagogical personnel for its implementation]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta psykholohiia* [Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanov. Series 19: Correctional Pedagogy and Psychology], 15, 39-42. [in Ukrainian].
- Diatlenko, N. M., Sofii, N. Z., Martynchuk, O. V., & Naida, Yu. M. (2015). *Asystent vchytelia v inkluzyvnomu klasi* [Teacher's assistant in an inclusive classroom]. Kyiv: TOV Vydavnychiy dim "Pleiady". Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9821/1/N_Dyatlenko_N_Sofiy_O_Martynchuk_Y_Naida_AUIK.pdf [in Ukrainian].
- Dubinka, M. M. (2019). Sotsialne samovyznachennia shkoliara yak osnova formuvannia systemy suspilnykh vidnosyn [Social self-determination of the student as the basis for the formation of a system of social relations]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky* [Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences], 174, 96-100. Retrieved from <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/174/21.pdf> [in Ukrainian].
- Hedyna, S. H. (2003). *Teoretyko-metodolohichni zasady stanovlennia osvity vprodovzh zhyttia* [Theoretical and methodological principles of formation of education throughout life]. (Extended abstract of PhD dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].

- Honcharuk, S. M. (2004). Kultura myslennia yak chynnyk samorozvytku osobystosti [Culture of thinking as a factor of self-development of the individual]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinnoi osvity* [Pedagogy and Psychology of Professional Education], 4, 175-181. [in Ukrainian].
- Hubeni, Yu. E. (2002). *Osnovy pidpriemnytstva ta ahrobiznesu* [Fundamentals of Entrepreneurship and Agribusiness]: navch. posib. Lviv: Ukr. tekhnolohii. [in Ukrainian].
- Klepko, S. F. (2006). *Filosofiia osvity v yevropeiskomu konteksti* [Philosophy of education in the European context]. Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A. A. (2009). *Inkliuzyvna osvita, realii ta perspektyvy* [Inclusive education, realities and perspectives]. Kyiv: Sammit-Knyha [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A. A., Daniliavichutie, & E. A., Lytovchenko, S. V. (2012). *Profesiine spivrobotnytstvo v inkluzyivnomu navchalnomu zakladi* [Professional cooperation in an inclusive educational institution]. Kyiv: Vydavnycha hrupa A.S.K. [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. D., Derkach, L. M., Kirychevska, E. V., & Kasynets, M. M. (2022). *Psykholohiia kohnityvnykh protsesiv* [Psychology of cognitive processes]: nauk. posib. Kyiv: Vydavnytstvo Liudmyla. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733528/> [in Ukrainian].
- Nahaichuk, O. V. (2011). *Teoriia i metodyka intelektualnoho rozvytku pidlitkiv u protsesi proektno-tekhnolohichnoi diialnosti* [Theory and methodology of intellectual development of adolescents in the process of design and technological activity]: navch.-metod. posib. Uman: SPD Zhovtyi. Retrieved from https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/3985/3/TEORIYA_I%20METODY%60KA_INTELEKTUAL%60NOGO_ROZVY%60TKU.pdf [in Ukrainian].
- Shchodo posadovykh obov'iazkiv asystenta vchytelia* [Regarding the duties of a teacher's assistant]. (2012). Lyst Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy No 1/9-675. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-675736-12> [in Ukrainian].
- Tsymbalar, A. D. (2014). Osvitnii prostir: sutnist, struktura i mekhanizmy stvorennia [Educational space: the essence, structure and mechanisms of creation]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [Ukrainian Pedagogical Journal], 1, 41-50. Retrieved from <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/150> [in Ukrainian].

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE FORMATION OF SOCIAL SELF-IDENTITY IN ADOLESCENTS

Olga Gubar,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Correctional and Inclusive Education Technologies,
Speech Therapy, and Rehabilitation;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

Yulia Vasyuk,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor, Department of Correctional and Inclusive Education Technologies,
Speech Therapy and Rehabilitation;
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

The article provides a theoretical generalization of the problem of forming social self-determination in adolescents as an integrated educational outcome that unfolds in the conditions of modern schools and depends on the consistency of the semantic and value orientations of education, the subjective activity of the student, and their cognitive resources. Social self-determination is interpreted as a process within which adolescents gradually build their own social position, correlate individual intentions with the normative expectations of the community, gain experience in making responsible choices, and learn productive models of social interaction. It is

argued that the effectiveness of this process cannot be ensured by episodic educational measures, since the quality of the educational environment as a space for the daily experience of social norms, meanings, and practices of participation is decisive. The paper specifies the concept of educational potential of the educational environment as a set of school opportunities that combine culturally significant content, communicative culture, and organization of activities aimed at expanding the social experience of adolescents. It is shown that educational potential performs an orientational function, forming value perceptions and the semantic framework of social behavior, a developmental function, supporting the culture of thinking, reflection, and the ability to interpret social situations, as well as a regulatory function, contributing to the formation of internal criteria of responsibility and self-control. Special attention is paid to the inclusive educational environment as a socio-pedagogical phenomenon in which the diversity of educational needs and differences in social experience among students increase the importance of support, coordination, and professional cooperation among the teaching staff. It is emphasized that inclusive practice requires a systematic approach, a clear division of roles, and stable support mechanisms, as these conditions ensure adolescents' equal participation in learning and the social life of the classroom, reduce the risks of reproducing barriers, and lay the groundwork for the formation of a positive social identity. It is summarized that strengthening the educational opportunities of inclusive schools is a practically significant direction for improving the quality of adolescents' social self-determination, as it allows the educational environment to be transformed into a stable resource for social maturity, responsible choice, and productive participation in the community.

Keywords: *social self-determination, adolescence, educational environment, educational potential, inclusive education, pedagogical support, teamwork.*

Надійшла до редакції 12.01.2026 р.