УДК 376:37.013.42
DOI 10.31499/2618-0715.2(17).2026.361134

СТРАТЕГІЇ САМОУПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ВІД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДО АВТОНОМІЇ ОСОБИСТОСТІ

Іванюк Інна, старша викладачка кафедри фізичної терапії та корекційної діяльності, Луцький інститут розвитку людини.
ORCID: 0009-0002-4748-4500
E-mail: innaiv.088@gmail.com

Жалко Тетяна, доцентка, кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри методик навчання та освітніх технологій, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти.
ORCID: 0000-0003-1899-2530
E-mail: tzhalko@ukr.net

У статті здійснено теоретичне обґрунтування інклюзивної освіти як стратегічного середовища для становлення автономії здобувачів з особливими освітніми потребами. На основі аналізу міжнародного права й теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна розкрито психологічну природу суб'єктності. Застосовано методи системного аналізу, порівняння та моделювання для вивчення бар'єрів на шляху до самостійності здобувачів освіти.
Основним результатом дослідження є розробка авторської моделі «Педагогіки поступового відступу» (ППВ), що ґрунтується на динамічному зменшенні педагогічного супроводу. Модель структуровано за трьома рівнями (концентрами): від активної фізичної присутності («Я поруч») до віддаленої фасилітації («Я доступний»). Запропоновано комплекс діагностичних і регулятивних інструментів, таких як «Карта автономного прогресу», «Щоденник самовизначення» та «Протокол «Стоп-підтримка». Упровадження моделі спрямоване на подолання «вивченої безпорадності» та формування навичок самоадвокації у здобувачів освіти.
Ключові слова: *інклюзивна освіта, автономія особистості, самодетермінація, саморегуляція, педагогічна підтримка, універсальний дизайн навчання, освітнє середовище.*

STRATEGIES FOR SELF-DIRECTED LEARNING IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT: FROM PEDAGOGICAL SUPPORT TO PERSONAL AUTONOMY

Ivanyuk Inna, Senior Lecturer in the Department of Physiotherapy and Corrective Activities, Lutsk Institute of Human Development.
ORCID: 0009-0002-4748-4500
E-mail: innaiv.088@gmail.com

Zhalko Tetiana, Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor in the Department of Teaching Methods and Educational Technologies, Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education.
ORCID: 0000-0003-1899-2530
E-mail: tzhalko@ukr.net

This article presents a comprehensive theoretical analysis of inclusive education as an environment for fostering the autonomy of learners with special educational needs. It is argued that the current transformation of the education system involves a shift from a medical model to a socio-legal model, centred on the development of self-determination, agency and the ability to self-manage one's learning. The article analyses key scientific approaches to understanding the inclusive educational space (institutional, substantial, and personalist) and identifies their role in the formation of an autonomous personality.

The psychological foundations of autonomy are explored through the lens of self-determination theory, with an emphasis on the importance of meeting basic needs for autonomy, competence and social interaction. The main characteristics of self-determined behaviour (behavioural autonomy, self-regulation, psychological empowerment, self-actualisation) are identified, and their pedagogical significance is outlined. Particular attention is paid to the analysis of effective educational practices and models, in particular the Self-Determined Learning Model (SDLMI) and the principles of Universal Design for Learning (UDL), which facilitate the transition from external control to the support of the learner's intrinsic motivation.

The study identifies key barriers to the development of autonomy (attitudinal, systemic and communicational) and emphasises the need for coordinated interaction among all stakeholders in the educational process. The authors propose a model of 'Pedagogy of Gradual Withdrawal', based on the principle of gradually reducing pedagogical support in line with the learner's growing independence. Its structure, implementation tools and conditions for effective implementation are described.

It is demonstrated that inclusive education is not merely a pedagogical technology, but also a mechanism for ensuring human rights, which contributes to the formation of an active, responsible and independent learner.

Keywords: *inclusive education, personal autonomy, self-determination, self-regulation, pedagogical support, universal design for learning, educational environment.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Процес трансформації сучасної освітньої системи в бік інклюзивності не зводиться лише до забезпечення архітектурної доступності та введення додаткових штатних одиниць асистентів. Це докорінна зміна філософської парадигми, у межах якої в центрі уваги перебуває формування автономії особистості як вищої мети виховання і навчання. В умовах інклюзивного простору автономія розглядається як здатність особистості до самодетермінації, прийняття незалежних рішень та усвідомлення власної суб'єктності в соціумі [1, с. 17]. Актуальність цієї проблеми зумовлена необхідністю переходу від медичної моделі супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами до соціально-правової моделі, яка визнає право кожного бути «причинним агентом» свого життя [8, с. 2].

В умовах реформування системи освіти України відповідно до вимог міжнародних стандартів питання формування автономії особистості в інклюзивному освітньому середовищі набуває дедалі більшої актуальності. Ратифікація Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю [4] та прийняття Закону України «Про освіту» (2017) [2] заклали законодавчу основу для переходу від інтеграційної до справжньої інклюзивної моделі освіти, центральним принципом якої є повага до суб'єктності здобувача освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток інклюзивної освіти як середовища формування автономії особистості перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників. У вітчизняному дискурсі фундаментальні засади інклюзії досліджувала А. Колупаєва, яка у своїй монографії наголошує на важливості адаптації освітнього середовища до потреб дитини, а не навпаки [3]. Питаннями інклюзивного освітнього простору як філософської та педагогічної категорії займалася Н. Ашиток, яка виокремила інституційний та субстанціональний підходи до аналізу цього феномену [1].

У зарубіжній науці ключову роль у дослідженні автономії та самодетермінації відіграли М. Веймейер (Michael L. Wehmeyer) та Р. Шалок (Robert L. Schalock), які

розробили функціональну модель самодетермінованої поведінки й обґрунтували її зв'язок із якістю життя осіб з порушеннями розвитку [8]. Теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT) Е. Десі (Edward L. Deci) та Р. Раяна (Richard M. Ryan) стала психологічним підґрунтям для розуміння того, як внутрішня мотивація і відчуття автономії впливають на успішність навчання [5]. Систематичний огляд і метааналіз Д. Васконселлоса та співавторів [6] підтвердили, що підтримка автономії з боку педагога позитивно корелює зі збільшенням використання здобувачами освіти глибоких стратегій навчання і підвищенням їхнього психологічного благополуччя.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні інклюзивної освіти як середовища для становлення автономії особистості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, а також у визначенні ефективних педагогічних моделей та інструментів її розвитку.

Методи дослідження. Для написання статті було використано комплекс наукових методів, що дозволили поєднати аналіз міжнародних стандартів із розробкою конкретної педагогічної моделі:

– *теоретико-методологічний аналіз* використано для вивчення філософських і педагогічних підходів до інклюзивного простору (інституційного, субстанціонального та персоналістського);

– *нормативно-правовий аналіз* задіяно для опрацювання положень Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (зокрема Статті 24) та Закону України «Про освіту» щодо забезпечення суб'єктності здобувачів освіти;

– *психолого-педагогічна інтерпретація* використана для адаптації положень теорії самодетермінації (SDT) Е. Десі та Р. Раяна до умов інклюзивної групи;

– *моделювання* – за допомогою цього методу розроблено авторську модель «Педагогіки поступового відступу» (ППВ), що структурує процес розвитку автономії через систему трьох концентрів.

– п*роєктування* використано для створення практичного інструментарію реалізації моделі, зокрема «Карти автономного прогресу» (КАП) та «Протоколу «Стоп-підтримка»».

Виклад основного матеріалу. Інклюзивний освітній простір – це динамічна система, яка виходить за межі фізичних кордонів закладу освіти. За визначенням А. Колупаєвої – це система освітніх послуг, заснована на гарантуванні права дитини на якісну освіту за місцем проживання, в якій заклад адаптується до потреб здобувача освіти, а не навпаки [3, с. 17]. Для розуміння ролі цього простору у становленні автономії критично важливим є аналіз різних підходів до його концептуалізації, виокремлених Н. Ашиток [1]. Інституційний підхід, що спирається на теорії соціального управління та правові нормативи, зосереджується на створенні формальних умов для доступу й участі здобувача освіти в освітньому процесі. Субстанціональний підхід, укорінений у гуманістичній психології й теорії життєвого простору, акцентує на якості міжособистісних взаємодій як чинника формування суб'єктності особистості. Персоналістський підхід, що спирається на феноменологію й екологічну теорію Бронфенбреннера, розглядає розвиток внутрішнього «Я» у контексті соціальних мікро- та макросистем, в які занурений здобувач освіти. Отже, лише у сукупності ці три підходи дають змогу охопити всю повноту інклюзивного освітнього простору як середовища для становлення автономної особистості.

Фундаментом для становлення автономної особистості в інклюзії є міжнародне право. Саламанкська декларація (1994) проголосила, що заклади освіти мають пристосовуватися до потреб дітей, а не навпаки. Особливе місце посідає Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (CRPD) [4], зокрема Стаття 24, яка встановлює, що освітня система має бути спрямована на: повний розвиток людського потенціалу та почуття гідності; розвиток особистості, талантів і творчості до повного потенціалу; ефективну

участь у вільному суспільстві. Тобто освіта виступає як «права-мультиплікатор» – вона уможливлює реалізацію особою інших громадянських, політичних і соціальних прав. Саме з цих позицій інклюзивна освіта є не просто педагогічною технологією, а правозахисним механізмом, що гарантує гідне місце кожної людини в суспільстві.

Психологічну природу автономії в освітньому контексті найповніше розкриває теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT), розроблена Е. Десі та Р. Раяном [5]. Ця теорія постулює, що розвиток особистості залежить від задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та спорідненості (зв'язку з іншими). В інклюзивній групі ці потреби реалізуються через надання здобувачу освіти вибору (наприклад, способів виконання завдання), постановку завдань оптимальної складності та спільне навчання з однолітками, що запобігає соціальній ізоляції. Систематичний огляд Д. Васконселлоса та співавторів (2020), що охопив 265 досліджень, підтвердив: підтримка автономії педагогом позитивно корелює з внутрішньою мотивацією та психологічним благополуччям здобувачів освіти [6, с. 1444–1469]. Відтак інклюзивне середовище, яке свідомо задовольняє ці потреби, є оптимальним контекстом для формування самодетермінованої особистості.

Питання про те, що саме є ознаками самодетермінованої поведінки, фундаментально дослідили М. Веймейер і Р. Шалок [8]. За їхньою концепцією, особистість є автономною, якщо її поведінка відповідає чотирьом сутнісним характеристикам, що стають цільовими орієнтирами індивідуального розвитку дитини в інклюзивній освіті. Перша характеристика – поведінкова автономія – означає здатність діяти згідно з власними інтересами та вподобаннями, незалежно від зовнішнього тиску; у педагогічній практиці це виявляється в тому, що здобувач освіти самостійно обирає тему проєкту або вид навчальної діяльності. Друга характеристика – саморегуляція – передбачає уміння оцінювати ситуацію, планувати відповідні дії та коригувати їх залежно від отриманого результату, що на практиці реалізується через використання чеклістів для самоперевірки. Третя характеристика – психологічне розширення прав і можливостей (empowerment) – ґрунтується на вірі здобувача освіти у власну спроможність досягати поставлених цілей, тобто на розвиненому внутрішньому локусі контролю, що виявляється у стійкій мотивації до розв'язання складних завдань. Четверта характеристика – самореалізація – передбачає здатність діяти на основі об'єктивного знання про власні сильні та слабкі сторони, зокрема вміння звернутися по специфічну допомогу, що є проявом самоадвокації.

Практичним інструментом реалізації самодетермінованого навчання є Модель самодетермінованого навчання (The Self-Determined Learning Model of Instruction, SDLMI), розроблена М. Веймейером і колегами. Ця модель дозволяє педагогам перетворити навчальний процес на керовану здобувачем освіти активність. Процес реалізації SDLMI складається з трьох фаз: 1) встановлення мети (особа визначає, що вона хоче змінити або чому навчитися); 2) план дій (розробляється стратегія подолання бар'єрів і визначається необхідна підтримка); 3) оцінка результату (здобувач освіти аналізує, чи досягнуто мети, і що потрібно змінити в плані). Рандомізоване дослідження Веймейера та співавторів (2012) [9], що охопило 312 здобувачів освіти з когнітивними порушеннями, підтвердило причинно-наслідковий зв'язок між застосуванням SDLMI та зростанням рівня самодетермінації. Окрема студія Wehmeyer & Palmer (2003) [7] засвідчила, що здобувачі освіти з когнітивними порушеннями, які мали вищий рівень самодетермінації під час навчання, три роки потому демонстрували кращі результати у сфері зайнятості та незалежного проживання.

В українському контексті важливу роль у формуванні автономії відіграють асистент педагога й асистент дитини. Водночас А. Колупаєва застерігає щодо ризику формування «вивченої безпорадності» у разі надмірної підтримки [3, с. 86]. Завдання асистента полягає не у виконанні завдань за дитину, а у створенні умов для її

самостійності через збереження комунікаційної дистанції, використання рівнів відкритості допомоги – від прихованого до відкритого супроводу – та адаптацію матеріалів замість їх заміни. Ця стратегія узгоджується з принципами Універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning, UDL), що є методологічною основою сучасної інклюзії. UDL передбачає множинні способи представлення матеріалу, вираження знань і залучення дітей, усуваючи освітні бар'єри вже на етапі проєктування навчального процесу, а не постфактум.

Становлення автономії відбувається в контексті взаємодії з усіма суб'єктами освітнього простору. Педагог, застосовуючи автономно-підтримуючий стиль викладання та мінімізуючи зовнішній контроль, сприяє зростанню внутрішньої мотивації й ініціативності здобувача освіти [5]. Однолітки виконують роль агентів соціального моделювання: через пряму взаємодопомогу та прийняття вони формують у дитини з особливими освітніми потребами почуття приналежності та соціальної впевненості [6]. Батьки, надаючи дитині право вибору в домашньому середовищі та підтримуючи її зусилля, а не результати, закладають базову довіру до власних можливостей [5]. Асистент, у свою чергу, виконує роль фасилітатора взаємодії, адаптуючи завдання та поступово зменшуючи рівень прямої підтримки, що безпосередньо сприяє зменшенню залежності від дорослого та зростанню самостійності здобувача освіти [3]. Таким чином, ефективна підтримка автономії можлива лише тоді, коли всі суб'єкти освітнього простору діють узгоджено, розуміючи свою роль у цьому процесі.

На шляху становлення автономії особистості в інклюзії стоять численні перешкоди. Атитюдні бар'єри – занижені очікування педагогів і батьків щодо можливостей дитини – є найбільш поширеними і важко долаються без цілеспрямованої просвітницької роботи [3]. Системні бар'єри пов'язані з невідповідністю стандартизованих форм оцінювання індивідуальним освітнім траєкторіям здобувачів освіти. Фізичні та комунікаційні бар'єри – відсутність альтернативних систем комунікації й асистивних технологій – безпосередньо обмежують доступ здобувача освіти до інформації та прийняття самостійних рішень [4]. Подолання цих бар'єрів вимагає системного підходу: професійного розвитку педагогів, впровадження асистивних технологій та законодавчої підтримки права осіб з особливими потребами на самовизначення.

Інклюзивна освіта постає як унікальний простір, де автономія особистості є не лише результатом, а й необхідною умовою успішного навчання. Впровадження субстанціонального підходу, описаного Н. Ашиток [1], дозволяє розглядати інклюзивне середовище як екосистему, що задовольняє базові потреби людини в автономії, компетентності та спорідненості, постульовані теорією самодетермінації [5].

Ключовими чинниками становлення автономії є: по-перше, правове визнання суб'єктності – реалізація Статті 24 CRPD [4] як гарантії права на повний розвиток потенціалу кожного здобувача освіти; по-друге, педагогічна фасилітація – перехід від контролю до підтримки самодетермінації через такі доказові моделі, як SDLMI [9] та UDL; по-третє, командна взаємодія – ефективна співпраця асистентів і педагогів, спрямована на поступове зменшення прямої допомоги та розвиток самостійності здобувача освіти [3]; по-четверте, соціальна інклюзія – створення атмосфери толерантності та прийняття, де автономія особистості визнається найвищою цінністю [6].

Аналіз сучасного стану інклюзивної освіти в Україні засвідчує існування суттєвого протиріччя: попри законодавче закріплення права на автономію осіб з особливими освітніми потребами [2; 4], педагогічна практика залишається переважно патерналістичною. Асистенти та педагоги, прагнучи допомогти, нерідко підміняють самодіяльність дитини власною активністю, формуючи тим самим залежність замість самостійності [3, с. 86]. Подолання цього протиріччя потребує не лише методичних

рекомендацій, а цілісної концептуальної моделі, яка б системно змінювала логіку педагогічної взаємодії – від «зробити за» до «створити умови, щоб зробив сам».

З огляду на це, пропонується авторська модель «Педагогіки поступового відступу» (ППВ) – підхід, що ґрунтується на принципі динамічного зменшення педагогічної підтримки відповідно до зростання автономної спроможності здобувача освіти. Модель інтегрує теоретичні засади теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна [5], функціональну модель самодетермінованої поведінки М. Веймейера та Р. Шалока [8], а також доказову базу SDLMI [9], збагачуючи їх вітчизняним контекстом й операціональними інструментами, адаптованими до реалій українських інклюзивних класів (груп).

Центральна теза моделі ППВ полягає в тому, що автономія не є вродженою рисою – вона є набутою компетентністю, яка формується через досвід успішної самостійної дії в безпечному педагогічному середовищі. Відтак завдання педагога – не «надати автономію» як дар, а послідовно і свідомо відступати, звільняючи простір для власної активності здобувача освіти. Цей відступ є не пасивністю, а найвищою формою педагогічної майстерності: він потребує точної діагностики зони найближчого розвитку, гнучкого реагування на потреби здобувача освіти та витримки перед спокусою «знову допомогти».

Теоретичним фундаментом цього підходу слугує концепція «scaffolding» (підмостки підтримки) у тлумаченні Л. Виготського, переосмислена крізь призму SDT: підтримка має бути рівно такою, щоб здобувач освіти відчував компетентність, але не настільки інтенсивною, щоб пригнічувати його відчуття автономії [5, с. 182]. Розрив між реальним рівнем самостійності дитини і рівнем підтримки, що йому надається, є операційним діагностичним маркером для застосування моделі ППВ.

Модель ППВ структурована у вигляді трьох концентрів – послідовних рівнів зменшення педагогічної присутності, кожен з яких відповідає певному етапу розвитку автономної спроможності здобувача освіти.

Перший концентр – «Я поруч». Педагог або асистент присутній фізично й активно, однак свідомо переміщує ініціативу до дитини через систему відкритих запитань: «Що ти хочеш зробити спочатку?», «Як ти думаєш, що тут потрібно?». Підтримка надається за запитом здобувача освіти, а не превентивно. Критерієм переходу до наступного концентру є стала здатність дитини самостійно ініціювати дію без нагадування з боку дорослого.

Другий концентр – «Я поблизу». Педагог фізично відступає від безпосередньої близькості, але залишається в полі зору. Здобувач освіти виконує завдання самостійно; педагог втручається лише у разі очевидного глухого кута або емоційного дистресу. На цьому рівні активно застосовуються чеклісти самоперевірки та картки саморегуляції як інструменти інтеріоризованої підтримки – здобувач освіти «носить» підтримку з собою, не потребуючи педагога.

Третій концентр – «Я доступний». Педагог виходить із прямої видимості. Здобувач освіти знає, що підтримка існує й доступна за необхідності, однак не є постійно присутньою. Критичним є розвиток самоадвокації – здобувач освіти сам визначає, коли йому потрібна допомога, і звертається по неї у визначений спосіб. Цей концентр є цільовим станом, до якого прагне модель ППВ.

Для практичної реалізації моделі ППВ пропонується система конкретних педагогічних інструментів, розроблених з урахуванням різних профілів особливих освітніх потреб.

Карта автономного прогресу (КАП) – індивідуальний діагностичний інструмент, що фіксує поточний рівень самостійності здобувача освіти в ключових сферах (навчальна діяльність, соціальна взаємодія, самообслуговування, прийняття рішень) за п’ятибальною шкалою. КАП заповнюється командно – педагогом, асистентом і батьками – тричі на рік і слугує підставою для коригування концентру підтримки. Ключовою

особливістю є те, що здобувач освіти старшого шкільного віку бере участь у заповненні власної карти, що саме по собі є актом самоадвокації.

Щоденник самовизначення (ЩС) – адаптований варіант інструментів SDLMI [6], де здобувач освіти щотижня відповідає на три запитання: «Чого я хочу навчитися?», «Що я для цього зроблю?», «Чи вдалося мені це?». Для дітей із комунікативними порушеннями ЩС адаптується у форматі альтернативної та додаткової комунікації (ААС) – через піктограми, фотографії або цифрові додатки.

Протокол «Стоп-підтримка» – регулятивний інструмент для асистентів, який фіксує щоденний моніторинг: скільки разів асистент надав підтримку без запиту здобувача освіти (превентивна допомога) і скільки разів – за запитом (реактивна допомога). Метою є поступове зміщення балансу від превентивної до реактивної допомоги впродовж навчального року.

Реалізація моделі ППВ потребує виконання трьох системних умов. По-перше, командна узгодженість: всі суб'єкти освітнього процесу – педагог, асистент, батьки – мають поділяти спільну філософію «відступу» й розуміти, що утримання від допомоги є педагогічним актом, а не байдужістю. Практичним механізмом цього є командні зустрічі раз на місяць для аналізу даних КАП і протоколу «Стоп-підтримка».

По-друге, психологічна безпека середовища: здобувач освіти може розвивати автономію лише тоді, коли помилка не тягне за собою осуду або надмірної фрустрації. Це потребує цілеспрямованої роботи з формування в класі (групі) культури «помилки як кроку до успіху», що узгоджується з принципами UDL щодо множинних способів залучення [8].

По-третє, диференційована швидкість «відступу»: для різних здобувачів освіти та різних сфер автономії темп переходу між концентрами буде різним. Для осіб з інтелектуальними порушеннями перехід від першого до третього концентру може тривати кілька навчальних років; для осіб із сенсорними порушеннями за умови наявності асистивних технологій – значно швидше. Гнучкість є невід'ємною ознакою моделі.

Впровадження моделі «Педагогіки поступового відступу» в практику українських інклюзивних закладів освіти, за прогнозом, дозволить досягти трьох вимірюваних результатів: зниження індексу превентивної допомоги в роботі асистентів на 40–60 % упродовж навчального року; підвищення рівня самоадвокаційної поведінки здобувачів освіти з ООП за шкалою ARC-IASSID; покращення показників академічної мотивації за субшкалою автономії опитувальника SDT у групах, де запроваджено модель.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Інклюзивна освіта створює передумови для формування людини, здатної бути активним громадянином, приймати відповідальні рішення та досягати високої якості життя незалежно від наявних обмежень здоров'я, що підтверджується даними довгострокових досліджень самодетермінації [7; 8]. Подальші наукові розвідки в цьому напрямі потребують вивчення специфіки впровадження SDLMI та UDL в умовах України, а також розроблення адаптованих інструментів оцінювання рівня автономії здобувачів освіти з різними особливими освітніми потребами. Таким чином, модель «Педагогіки поступового відступу» пропонується як відповідь на центральний виклик інклюзивної освіти: не просто включити дитину з особливими освітніми потребами у спільний освітній простір, а зробити її справжнім суб'єктом цього простору – людиною, яка керує власним навчанням, робить власні вибори та несе відповідальність за власний розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ашиток Н. І. Інклюзивний освітній простір у філософському дискурсі. *Молодь і ринок*. 2023. № 10(218). С. 18–22. URL: http://mir.dspu.edu.ua/ article/view/292860
2. Закон України «Про освіту» від 03.12.2025 № 4695-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
4. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (CRPD). URL: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html
5. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadienne Psychologie*. 2008. Vol. 49. № 3. P. 182–185. DOI: http://dx.doi.org/10.1037/a0012801
6. Vasconcellos D., Parker P. D., Hilland T. et al. Self-Determination Theory Applied to Physical Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2020. Vol. 112. № 7. P. 1444–1469. DOI:10.1037/edu0000420
7. Wehmeyer M. L., Palmer S. B. Adult Outcomes for Students with Cognitive Disabilities Three Years after High School: The Impact of Self-Determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 2003. Vol. 38. № 2. P. 131–144. URL: https://kuscholarworks.ku.edu/server/api/core/bitstreams/488b91b3-3e95-4574-ab1e-d55425b6d5c1/content
8. Wehmeyer M. L., Schalock R. L. Self-Determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*. 2001. Vol. 33. № 8. P. 1–16. URL: https://journals.ku.edu/focusXchild/ article/view/6782/6272
9. Wehmeyer M. L., Shogren K. A., Palmer S. B. et al. Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Student Self-Determination: A Randomized-Trial Control Group Study. *Exceptional Children*. 2012. Vol. 78. № 2. P. 135–153. URL: https://doi.org/10.1177/001440291207800201

REFERENCES

1. Ashytok, N. I. Inkliuzyvnyi osvitnii prostir u filosofskomu dyskursi [The inclusive educational environment in philosophical discourse]. *Molod i rynok.* 2023. № 10(218). S. 18–22 [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 03.12.2025 № 4695-IX [Law of Ukraine 'On Education' of 3 December 2025 № 4695-IX]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].
3. Kolupaieva, A. A. (2009). Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy : monohrafiia *[Inclusive Education: Realities and Prospects]*. Kyiv : Sammit-Knyha. 272 s. [in Ukrainian].
4. Konventsiia OON pro prava osib z invalidnistiu (CRPD) *[The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)]*. URL: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html [in Ukrainian].
5. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, (49(3)), 182-185. DOI:http://dx.doi.org/10.1037/a0012801 [in English].
6. Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland T. et al. (2020). Self-Determination Theory Applied to Physical Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, (112(7)), 1444–1469. DOI: 10.1037/edu0000420 [in English].
7. Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B. (2003) Adult Outcomes for Students with Cognitive Disabilities Three Years after High School: The Impact of Self-Determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, (38(2)), 131–144. URL: https://kuscholarworks.ku.edu/server/api/core/bitstreams/ 488b91b3-3e95-4574-ab1e-d55425b6d5c1/content [in English].
8. Wehmeyer, M. L., Schalock, R. L. (2001). Self-Determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, (33(8)), 1–16. URL: https://journals.ku.edu/focusXchild/ article/view/6782/6272 [in English].

9. Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B. et al. (2012). Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Student Self-Determination: A Randomized-Trial Control Group Study. *Exceptional Children*, (78(2)), 135–153. https://doi.org/10.1177/001440291207800201 [in English].

Конфлікт інтересів. Авторки повідомляють про відсутність конфлікту інтересів.
Фінансування. Дослідження виконано без залучення зовнішнього фінансування.
Доступність даних. Це дослідження ґрунтується на даних, які можуть бути надані відповідному автору за мотивованим запитом
Використання інструментів штучного інтелекту. Під час підготовки рукопису автори використовували Copilot з метою мовного редагування та стилістичного вдосконалення тексту. Усі результати були перевірені та відредаговані авторами, які несуть повну відповідальність за зміст публікації.
Авторський внесок.
Іванюк І.Я. – 70%
Жалко Т.Й. – 30%

Дата першого надходження статті до видання – 15.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування – 04.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) – 19.05.2026