DOI: 10.33270/03263801.12
УДК 159.922.7:376-056.26:37.015.3

МАКСИМЮК Тетяна*
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
33028, вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6864-9055

Структурно-функціональна модель інклюзивного освітнього середовища як багаторівневої психологічної системи

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена недостатньою інтеграцією психологічного виміру в теоретичні моделі інклюзивної освіти, що призводить до розриву між нормативними уявленнями про інклюзію та практиками її реалізації в освітньому середовищі. Методологічну основу становлять системно-екологічний підхід, принципи структурно-функціонального аналізу та положення соціально-когнітивної теорії, що дало змогу здійснити теоретичне моделювання інклюзивного освітнього середовища. За результатами дослідження виявлено системні розриви у функціонуванні інклюзії, зокрема неузгодженість між когнітивно-нормативними уявленнями та поведінковими практиками, дисбаланс між внутрішньою психологічною організацією середовища й зовнішніми соціальними умовами, а також обмежену ефективність трансляції інклюзивних принципів у щоденну педагогічну взаємодію. Розроблено структурно-функціональну модель інклюзивного освітнього середовища, що репрезентує його як багаторівневу систему взаємодії, яка інтегрує соціально-інституційний контекст, психологічно-культурний рівень регуляції, внутрішні компоненти взаємодії (когнітивні, емоційно-ціннісні, поведінкові, організаційні), механізм самоефективності та систему результатів зі зворотними зв'язками. Обґрунтовано, що психологічна культура виконує функцію системного медіатора, забезпечуючи інтеріоризацію зовнішніх впливів та їх трансформацію у внутрішні регулятори поведінки. Встановлено, що самоефективність є ключовим механізмом переходу від установок до стабільних практик взаємодії, натомість соціально-психологічний клімат визначає рівень психологічної безпеки, прийняття та включеності учасників освітнього процесу. Наукова новизна дослідження полягає в побудові концептуальної моделі з чітко визначеною логікою взаємозв'язків і механізмів узгодження рівнів функціонування; практична значущість – у можливості використання моделі для аналітичного оцінювання та проєктування інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: інклюзія в освіті; інклюзивне освітнє середовище; психологічна організація середовища; особистісна ефективність; освітній простір; структурно-функціональна модель; психологічна культура; соціально-психологічний клімат.

Історія статті:
Отримано: 03.03.2026
Прийнято: 01.04.2026
Опубліковано: 29.05.2026

Рекомендоване посилання:
Максимюк Т. Структурно-функціональна модель інклюзивного освітнього середовища як багаторівневої психологічної системи. *Юридична психологія.* 2026. № 1 (38). С. 115–124. DOI: 10.33270/03263801.12

*Відповідальний автор

© Максимюк Т., 2026. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Вступ

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти вирізняється переходом від декларативного визнання принципів рівності й доступності до необхідності забезпечення їх реального функціонування в освітньому середовищі. Попри активне впровадження інклюзивних практик, у науковому та прикладному вимірах зберігається тенденція до редукції інклюзії переважно до організаційно-педагогічних аспектів, що зумовлює фрагментарне розуміння її сутності й обмежує ефективність реалізації. У таких умовах інклюзивне освітнє середовище часто функціонує як формально організована система, у якій задекларовані принципи не трансформуються в реальні психологічні практики взаємодії.

Водночас психологічний вимір інклюзивного освітнього середовища, що охоплює установки, емоційні реакції, цінності та поведінкові моделі суб'єктів, залишається недостатньо інтегрованим у теоретичні моделі інклюзії. Наявні дослідження переважно зосереджуються на окремих його компонентах, зокрема емпатії, толерантності та психологічному кліматі, однак не забезпечують їх системного поєднання. Це зумовлює несистемне трактування психологічних чинників без урахування їх взаємозв'язків і впливу на результати функціонування освітнього середовища.

Актуальність проблеми посилюється в умовах соціальної нестабільності, що супроводжується посиленням психологічної напруженості та невизначеності. У цих умовах інклюзивне освітнє середовище виконує не лише освітню, а й адаптаційну та підтримувальну функції. Його ефективність визначають не стільки формальними умовами, скільки рівнем сформованості внутрішніх психологічних механізмів взаємодії та здатністю системи до саморегуляції.

Тобто розрив між багатовимірною психологічною природою інклюзивного середовища та спрощеними підходами до його аналізу, що зумовлює необхідність розроблення цілісної структурно-функціональної моделі, яка інтегрує внутрішні психологічні компоненти, зовнішній соціальний контекст і результати функціонування системи. У цьому контексті принципового значення набуває положення теорії соціального навчання, згідно з яким поведінка визначається не лише знаннями, а й рівнем самоефективності як здатності трансформувати установки в практику.

Відповідно до окресленої проблематики, мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні структурно-функціональної моделі інклюзивного освітнього середовища як багаторівневої психологічної системи, визначенні її структурно-змістових компонентів, функціональних зв'язків і ролі психологічних умов у забезпеченні ефективності її функціонування.

Огляд літератури

Сучасний науковий дискурс інклюзивної освіти вирізняється розширенням проблемного поля, однак зберігає методологічну фрагментарність.

Українські дослідження переважно репрезентують організаційно-управлінський підхід, у межах якого інклюзивне середовище трактують як систему нормативно визначених умов (Kravchuk, & Shelepko, 2022; Seleznova, & Hordiichuk, 2024). Це зумовлює редукцію психологічного виміру інклюзії.

Макросистемні підходи акцентують на впливі соціальних, економічних і політичних чинників (Zaiarniuk, 2015), однак їх аналітичний потенціал обмежується переважно описом зовнішніх умов функціонування інклюзивної освіти. Згідно із сучасними дослідженнями (Nilholm, 2021), узагальнені теоретичні моделі часто залишаються недостатньо чутливими до контексту та не пояснюють, як інклюзія реалізується на рівні реальної освітньої взаємодії. У цьому зв'язку можна констатувати дефіцит теоретичних підходів, здатних відобразити внутрішню логіку функціонування освітнього середовища як психологічної системи, що формується через щоденні практики, взаємини та досвід учасників освітнього процесу.

Вагомим внеском у дослідження проблеми психологічної безпеки інклюзивного освітнього середовища є сучасні іноземні наукові розвідки, у яких її тлумачать як базову умову реалізації принципів рівності та недискримінації, що забезпечує включення всіх учасників освітнього процесу незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Зокрема, інклюзія не зводиться лише до організаційної форми навчання, а передбачає формування соціально-психологічного контексту, у якому домінують підтримувальні установки, прийняття різноманітності й позитивних взаємин між здобувачами й викладачами (Pirchio, Arcidiacono, & Passiatore, 2022). У межах цього підходу саме якість міжособистісної взаємодії визначає рівень безпечності освітнього середовища.

Концепція «екології рівності» (Ainscow, 2020) розширює розуміння інклюзії як багаторівневої системи взаємодії освітніх, соціальних і культурних чинників, однак, вважаємо, залишає недостатньо конкретизованими внутрішні психологічні механізми забезпечення безпеки освітнього середовища.

Слід додати, що емпіричні дослідження засвідчують наявність розриву між декларованим розумінням інклюзії та її практичною реалізацією, де ключовим психологічним чинником є самоефективність педагога (Woodcock et al., 2022).

Узагальнення сучасних наукових підходів дає змогу констатувати наявність методологічної неузгодженості в дослідженні інклюзивного освітнього середовища, що виявляється в домінуванні організаційного або макросистемного

аналізу, ізольованому вивченні психологічних чинників та недостатній інтеграції теоретичних і прикладних аспектів. Це зумовлює розрив між концептуальним осмисленням інклюзії та її практичною реалізацією в освітньому процесі. У зв'язку з цим актуалізується необхідність розроблення цілісної моделі, яка поєднує внутрішні психологічні компоненти, організаційно-інституційні умови та зовнішній соціальний контекст, а також пояснює механізми переходу від когнітивно-ціннісних установок до реальних поведінкових практик взаємодії.

Матеріали та методи

Дослідження має теоретико-концептуальний характер й орієнтоване на системний аналіз і моделювання інклюзивного освітнього середовища як багаторівневої психологічної системи. Методологічною основою роботи є системно-екологічний підхід, згідно з яким освітнє середовище є відкритою, ієрархічно організованою систему, а також принципи структурно-функціонального аналізу, що забезпечують виокремлення компонентів системи, визначення їх функцій та логіки взаємозв'язків. Додатково використано положення соціально-когнітивної теорії, що обґрунтовують роль самоефективності як механізму трансляції когнітивно-ціннісних установок у поведінкові практики.

Дослідна стратегія ґрунтується на поетапному теоретичному моделюванні, що охоплює: 1) аналіз й узагальнення сучасних наукових підходів до розуміння інклюзивного освітнього середовища; 2) виявлення концептуальних і функціональних розривів у його інтерпретації та реалізації; 3) визначення ключових психологічних компонентів і рівнів організації системи; 4) побудову структурно-функціональної моделі на основі інтеграції виокремлених елементів; 5) логіко-теоретичну верифікацію моделі через встановлення узгодженості між її компонентами, функціями та результатами.

Методичний інструментарій дослідження передбачає теоретичні методи: системний аналіз (визначення структури інклюзивного освітнього середовища та взаємозв'язків між його компонентами); порівняльний аналіз (зіставлення різних наукових підходів до інклюзії); узагальнення та теоретичну інтерпретацію (інтеграція отриманих положень у цілісну концептуальну модель); моделювання (провідний метод конструювання багаторівневої системи); метод концептуалізації (уточнення змісту базових категорій та визначення їх функціонального значення в структурі моделі).

Критеріями відбору й інтеграції теоретичного матеріалу є: концептуальна релевантність (відповідність проблематиці психологічного виміру інклюзії), теоретична валідність (обґрунтованість у сучасному науковому дискурсі), системність (можливість включення в багаторівневу структуру моделі) та пояснювальний потенціал (здатність висвітлювати механізми функціонування інклюзивного середовища).

Відтворюваність дослідження забезпечують чіткою фіксацією його логіки, послідовності аналітичних процедур і принципів побудови моделі, що дає змогу іншим дослідникам застосувати аналогічний підхід до аналізу інклюзивного освітнього середовища або адаптувати його до інших соціально-психологічних систем.

Результати й обговорення

Сучасне розуміння інклюзивного освітнього середовища формується на перетині педагогічних, психологічних і соціальних підходів, що зумовлює необхідність його розгляду як складної системи, у межах якої інтегруються різнорідні за своєю природою чинники. Водночас у науковому й управлінському дискурсі досі домінує організаційно-педагогічна парадигма, яка редукує інклюзію до сукупності формальних умов її забезпечення, що суттєво звужує розуміння її психологічної сутності (Kravchuk, & Shelepko, 2022; Seleznova, & Hordiichuk, 2024).

У більшості сучасних досліджень інклюзивне освітнє середовище трактують передусім як систему забезпечення доступності освітніх послуг відповідно до принципів рівності та недискримінації (Kolupaieva, 2014). Однак такий підхід є недостатнім, оскільки не враховує, що ефективність інклюзії визначають не лише зовнішніми умовами, а передусім внутрішніми психологічними механізмами взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Значущим є психологічний підхід, згідно з яким інклюзивне середовище є простором формування цінностей, установок і поведінкових стратегій. Інклюзія в цьому контексті постає не лише як організаційна модель, а і як процес інтеріоризації норм прийняття різноманіття, емпатії та взаємної підтримки. Згідно з дослідженнями, рівень сформованості цих характеристик безпосередньо впливає на якість інклюзивних практик (Taldonova, 2018; Florian, & Beaton, 2017).

Виявлена в емпіричних дослідженнях системна неузгодженість між когнітивно-нормативним розумінням інклюзії та її операційно-поведінковою реалізацією засвідчує розрив між різними рівнями функціонування освітнього середовища. Зокрема, результати досліджень (Woodcock et al., 2022) демонструють, що навіть за умов сформованого концептуального консенсусу педагогічні стратегії суттєво варіюють залежно від рівня самоефективності суб'єкта. Висока самоефективність пов'язана з гнучкими й адаптивними практиками, натомість її зниження зумовлює формалізовані дії, що можуть продукувати приховані форми виключення.

Ця суперечність репрезентує перший аналітичний вузол моделі, який фіксує розрив між

інтеріоризованими уявленнями про інклюзію та їх поведінковою екстеріоризацією. Його функція полягає в поясненні механізмів порушення цілісності системи й обґрунтуванні необхідності психологічних медіаторів, що забезпечують трансляцію когнітивного змісту в поведінкові практики.

Ключовим механізмом забезпечення психологічної безпеки є соціально-психологічний клімат освітнього простору, який опосередковує зв'язок між педагогічними практиками та результатами інклюзії. Позитивний клімат, що передбачає відчуття приналежності, емоційної підтримки, справедливості та передбачуваності взаємодій, сприяє зниженню тривожності, попередженню булінгу та підвищенню залученості всіх здобувачів в освітній процес (Margas, 2023). Водночас негативні установки, сегрегаційні практики або недостатня готовність викладачів до роботи з різноманіттям можуть формувати психологічні ризики та відчуття виключення.

Психологічну безпеку в інклюзивному освітньому середовищі в цьому контексті визначають як стан захищеності особи від психологічного насильства, прийняття її індивідуальних особливостей та забезпечення умов для емоційного благополуччя, довірчої взаємодії, повноцінного розвитку.

Подальше концептуальне осмислення інклюзії пов'язують з критичним переосмисленням її теоретичних засад, у межах якого акцентують на розриві між декларативними моделями інклюзивної освіти та їх практичною реалізацією (Nilholm, 2021). У зв'язку з цим інклюзію визначають не лише як ціннісно орієнтовану модель чи багаторівневу систему взаємодії, а і як проблемне поле, у якому наявні теорії часто залишаються надто узагальненими або недостатньо пов'язаними з конкретними освітніми практиками. Це зумовлює необхідність розроблення теоретичних підходів, здатних пояснювати і спрямовувати реальні процеси формування інклюзивного середовища. Водночас акцент на трансформації освітньої системи, а не адаптації дитини до неї, узгоджується з положеннями інклюзивної педагогіки (Florian, & Beaton, 2017).

Міжнародні дослідження розширюють розуміння інклюзії як багаторівневої системи взаємодії. У межах «екології рівності» (Ainscow, 2020) доведено, що результати інклюзії визначаються взаємодією мікро-, мезо- та макрорівнів освітнього й соціального середовища. Це зумовлює необхідність аналізу інституційних і соціо-культурних чинників, що впливають на освітні процеси.

Друга системна суперечність полягає в розриві між внутрішньою організацією інклюзивного освітнього середовища та його зовнішніми умовами. Вона формує другий аналітичний вузол, який відображає багаторівневу детермінацію інклюзії та необхідність інтеграції внутрішніх і зовнішніх компонентів системи. Його функціональне значення полягає в забезпеченні зв'язку між соціокультурним контекстом і внутрішнім ядром освітнього середовища.

Подолання цього розриву забезпечують через психологічну культуру як метарівень регуляції, що визначає інтерпретацію зовнішніх впливів та їх трансформацію у внутрішні психологічні процеси. Вона виконує функцію системного медіатора між макро- та мікрорівнями організації освітнього середовища.

Додатково інституційне забезпечення інклюзії передбачає створення спеціалізованих структур підтримки (Kravchuk, & Shelepko, 2022), які охоплюють психологічну підтримку, методичний супровід, підвищення кваліфікації та впровадження інклюзивних практик.

Практичний рівень реалізації інклюзії означений поєднанням ресурсного забезпечення, адаптованих програм і психологічного супроводу (Taldonova, 2018). Їх брак призводить до формалізації інклюзивних практик і зниження їх ефективності.

Третя суперечність відображає розрив між теоретично обґрунтованими принципами інклюзії та їх практичною реалізацією. Вона формує третій аналітичний вузол, який визначає необхідність інституційного та психологічного посередництва. Його функція полягає в забезпеченні переходу від нормативної моделі інклюзії до її практичної реалізації через взаємодію організаційно-психологічного забезпечення та самоефективності суб'єктів освітнього процесу.

Узагальнення виявлених суперечностей дає підстави констатувати системну неузгодженість між ціннісним, психологічним, педагогічним й організаційним вимірами інклюзії. Це обґрунтовує необхідність інтегративної моделі, що поєднує психологічну безпеку, самоефективність, педагогічні практики, організаційні умови та соціокультурний контекст.

Інклюзивне освітнє середовище є відкритою системою (Ainscow, 2020; Ashytok, 2015), функціонування якої визначає взаємодія внутрішніх і зовнішніх чинників у межах екологічної моделі розвитку (Bronfenbrenner, 1994). Це створює підґрунтя для розроблення структурно-функціональної моделі інклюзивного освітнього середовища як багаторівневої системи взаємопов'язаних компонентів.

Запропонована авторська модель ґрунтується на принципах системності, багаторівневості та взаємної детермінації елементів й охоплює зовнішній соціальний контекст, метарівень психологічної культури, внутрішнє ядро психологічних компонентів середовища, механізм самоефективності та систему результатів зі зворотними зв'язками.

Схематичне представлення моделі (рис. 1) відображає логіку функціонування інклюзивного освітнього середовища та взаємозв'язки між його структурними елементами, що підлягають детальному аналізу.

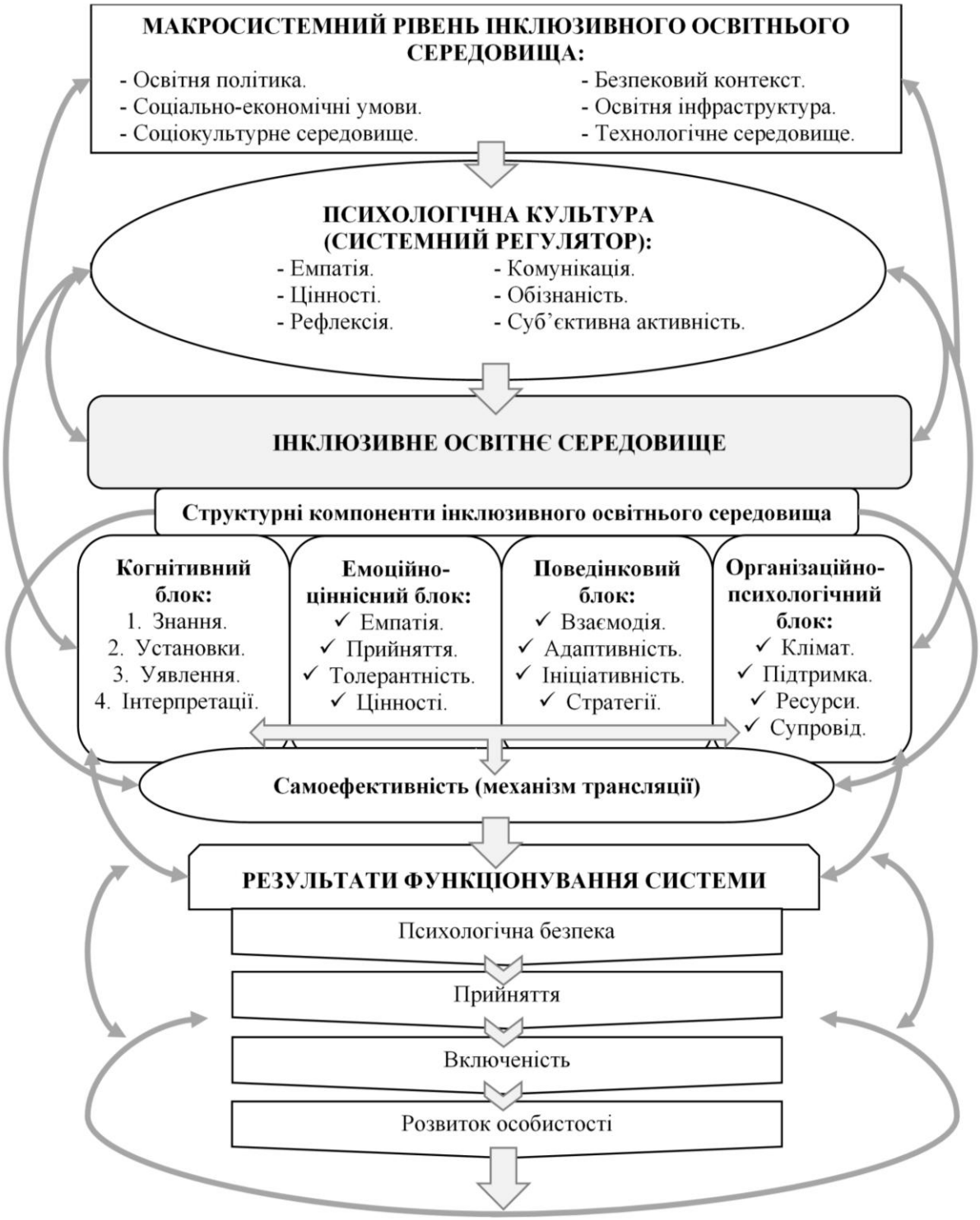


Рис. 1. Структурно-функціональна модель інклюзивного освітнього середовища: психологічний підхід

Джерело: розроблено автором

Розроблена структурно-функціональна модель дає змогу інтерпретувати інклюзивне освітнє середовище не як сукупність окремих умов або характеристик, а як ієрархічно організовану, відкриту психологічну систему, функціонування якої визначається взаємодією макросоціальних детермінант, метарівневих регуляторів, внутрішніх структурних компонентів і механізмів саморегуляції. Така інтерпретація відповідає екологічній логіці аналізу розвитку, у межах якої будь-яка освітня система є відкритою, багаторівневою та динамічною (Bronfenbrenner, 1994; Ainscow, 2020).

Перший рівень моделі – макросистемний, що визначає зовнішні рамкові умови функціонування інклюзивного освітнього середовища та є джерелом первинних детермінант його структури й динаміки. Він охоплює освітню політику (нормативно-правове регулювання), соціально-економічні умови (ресурсні обмеження та можливості), соціокультурне середовище (ціннісні орієнтації суспільства), безпековий контекст (зокрема вплив воєнного стану), освітню інфраструктуру (інституційні можливості) і технологічне середовище (цифрові ресурси).

У площині екологічного підходу ці фактори не є зовнішнім тлом, а виконують функцію структурної детермінації, визначаючи межі можливого функціонування системи (Bronfenbrenner, 1994). Зокрема, в умовах соціальної нестабільності та воєнного стану інклюзивне середовище набуває додаткового навантаження, пов'язаного з необхідністю забезпечення психологічної стійкості й адаптації суб'єктів освітнього процесу (Kasianenko, Prykhodko, & Saliuk, 2024; Stepanova, T., & Stepanova, O., 2024).

Водночас вплив макросистемного рівня не має прямолінійного характеру. Його дія опосередковується внутрішніми психологічними механізмами, що зумовлює необхідність уведення проміжного метарівневого регулятора.

Центральною концептуальною новацією моделі є введення психологічної культури як наскрізного метарівня, який забезпечує інтеграцію зовнішніх і внутрішніх детермінант функціонування інклюзивного освітнього середовища. На відміну від традиційного трактування як окремого компонента, у межах цього підходу психологічну культуру тлумачать як системоутворювальний регулятор, що визначає характер функціонування всіх рівнів системи.

Структурно психологічна культура охоплює: обізнаність (розуміння психологічних аспектів інклюзії), цінності (орієнтованість на гідність і прийняття), емпатію (здатність до співпереживання), комунікацію (якість міжособистісної взаємодії), рефлексію (усвідомлення власних дій і станів), суб'єктивну активність (готовність до змін і взаємодії).

Функціонально психологічна культура забезпечує когнітивну, емоційну, поведінкову та регулятивну функції інклюзивного освітнього середовища. По-перше, визначаються когнітивні рамки інтерпретації інклюзії, у межах яких формується смислове поле осмислення різноманіття. По-друге, модулюють емоційні реакції, що сприяє зниженню рівня тривожності та посиленню прийняття. По-третє, регулюють поведінкові стратегії шляхом задання стандартів взаємодії. По-четверте, опосередковують вплив організаційних умов, які трансформуються в суб'єктивно значущі ресурси або бар'єри.

У цьому сенсі психологічна культура є своєрідним «оператором системи», який забезпечує трансляцію макросоціальних впливів у внутрішні психологічні процеси. Саме через її рівень пояснюють варіативність інклюзивних практик за однакових зовнішніх умов, що узгоджено із сучасними підходами до інклюзії як культурно зумовленого феномену (Al-Shammari, Faulkner, & Forlin, 2019). Отже, психологічна культура виконує функцію системного медіатора, який забезпечує узгодженість між рівнями моделі та створює передумови для переходу до внутрішньої організації середовища.

На наступному рівні модель репрезентує інклюзивне освітнє середовище як внутрішньо структуровану психологічну систему, у межах якої реалізуються безпосередні процеси взаємодії. Його організація представлена чотирма взаємопов'язаними блоками, кожен з яких відповідає окремому аспекту функціонування системи, однак лише в сукупності вони забезпечують її цілісність.

Когнітивний блок формує смислову основу системи та охоплює знання (інформованість про інклюзію), установки (когнітивні орієнтації), уявлення (образи взаємодії), інтерпретації (пояснення ситуацій). Він визначає, як саме суб'єкти розуміють інклюзію, однак не гарантує її реалізації без залучення інших рівнів (Woodcock et al., 2022).

Емоційно-ціннісний блок забезпечує афективну інтеграцію суб'єктів освітнього процесу й охоплює емпатію, прийняття, толерантність і ціннісні орієнтації, що визначають характер міжособистісної взаємодії. Саме на цьому рівні формується психологічна безпека як базова умова відкритості до взаємодії та включення, виконуючи функцію внутрішньої валідизації когнітивного змісту. У межах екопсихологічного підходу психологічну безпеку інклюзивного освітнього середовища визначають як інтегративну характеристику, що відображає відсутність психологічного тиску, задоволення базових потреб у довірчому спілкуванні та підтримці, а також забезпечує збереження психічного здоров'я здобувачів освіти (Martsev, 2023). Її формування опосередковується професійною компетентністю педагога, яка охоплює когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний і рефлексивний компоненти та визначає здатність створювати безпечний освітній простір.

Поведінковий блок репрезентує практичну реалізацію інклюзії через взаємодію, адаптив-

ність, ініціативність і стратегії. Він відображає рівень екстеріоризації внутрішніх процесів і є критерієм ефективності системи.

Організаційно-психологічний блок забезпечує формування інституційних умов функціонування системи, насамперед через розвиток культури взаємодії, співпраці та підтримки різноманітності в освітньому середовищі. Він інтегрує індивідуальні й групові процеси та сприяє розвитку інклюзивних практик у межах професійної взаємодії педагогів і спільного рефлексивного аналізу освітньої діяльності (Messiou, 2019). У сучасних дослідженнях акцентовано, що розвиток інклюзивного середовища пов'язаний з колективною професійною відповідальністю та залученням здобувачів до участі в освітньому процесі.

Принципово важливо, що зазначені блоки не функціонують ізольовано: їх взаємодія має нелінійний характер, а будь-яка дисфункція одного з них призводить до порушення цілісності системи.

Ключовим механізмом, що забезпечує функціональну інтеграцію внутрішніх компонентів системи, є самоефективність. У контексті соціально-когнітивної теорії її визначають як здатність суб'єкта організовувати та реалізовувати дії, необхідні для досягнення певного результату (Bandura, 1977).

У структурі моделі самоефективність виконує функцію трансляції, забезпечуючи перехід від когнітивних і ціннісних орієнтацій до поведінкових практик. Вона є психологічним механізмом подолання розриву між знанням і дією, що зумовлено сучасними дослідженнями у сфері інклюзивної освіти (Woodcock et al., 2022). Отже, саме через самоефективність відбувається актуалізація потенційної інклюзії у її реальному функціонуванні.

Функціонування системи завершується формуванням інтегральних результатів, які охоплюють психологічну безпеку, прийняття, включеність і розвиток особистості. Вони є не лише наслідками, а й індикаторами узгодженості системи, відображаючи ступінь інтеграції її компонентів (Szumski, Smogorzewska, & Karwowski, 2017). Емпіричні узагальнення засвідчують, що ефекти інклюзивного навчання є неоднорідними та залежать від умов імплементації, організації освітнього процесу та характеристик середовища. Психологічна безпека визначає базову стабільність системи, прийняття відображає її ціннісну орієнтованість, включеність характеризує рівень участі суб'єктів, а розвиток є її кінцевим гуманістичним результатом.

Завершальним елементом моделі є механізм зворотного зв'язку, який забезпечує її динамічну саморегуляцію. У межах цього процесу результати функціонування системи впливають на її структурні компоненти, модифікуючи когнітивні установки, емоційний клімат, поведінкові стратегії та організаційні умови.

Такий циклічний характер взаємодії відповідає системній логіці екологічного підходу, за якою розвиток системи відбувається через постійне узгодження її внутрішніх і зовнішніх параметрів (Bronfenbrenner, 1994).

Водночас побудова структурно-функціональної моделі й узагальнення отриманих теоретичних положень надали можливість уточнити зміст поняття інклюзивного освітнього середовища й актуалізували потребу його переосмислення з огляду на системну, динамічну та психологічно опосередковану природу. Це дало змогу подолати обмеженість підходів, що зводять інклюзію лише до зовнішніх умов, й обґрунтувати її як цілісний процес взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників. У зв'язку з цим інклюзивне освітнє середовище запропоновано визначати як багаторівневу психологічну систему, у межах якої інтегруються когнітивні, емоційно-ціннісні, поведінкові й організаційно-психологічні компоненти взаємодії, що функціонують під впливом психологічної культури та зовнішнього соціального контексту, забезпечують формування психологічної безпеки, прийняття, включеності та розвитку особистості.

Саме така інтегративна логіка дає змогу подолати редукціоністські підходи до інклюзії та пояснити механізми її реального функціонування в умовах сучасної соціальної динаміки.

Висновки

На підставі результатів теоретико-концептуального аналізу уточнено наукове розуміння інклюзивного освітнього середовища як багаторівневої психологічної системи, функціонування якої зумовлено взаємодією зовнішніх соціально-інституційних умов, метарівневих регуляторів і внутрішніх компонентів взаємодії. Виявлено системні розриви, що знижують ефективність інклюзії, зокрема між когнітивно-нормативними уявленнями та поведінковими практиками, внутрішньою психологічною організацією та зовнішніми умовами, а також між теоретичними моделями і їх практичною реалізацією. Розроблено структурно-функціональну модель, яка інтегрує макросистемний контекст, психологічну культуру як системоутворювальний медіатор, внутрішні компоненти взаємодії, механізм самоефективності та систему результатів зі зворотними зв'язками; встановлено, що психологічна культура забезпечує узгодження рівнів системи, а самоефективність – перехід від установок до практик.

Доведено, що ефективність інклюзивного освітнього середовища зумовлена ступенем інтегрованості його компонентів, що виявляється у формуванні психологічної безпеки, прийнятті, включеності та розвитку особистості як інтегральних результатів функціонування системи. Перспективи подальших досліджень полягають в емпіричній верифікації моделі, операціоналізації її

компонентів, розробленні валідного психодіагностичного інструментарію та аналізі динаміки функціонування інклюзивного середовища в умовах соціальної нестабільності з подальшим упровадженням практично орієнтованих технологій.

Подяки

Немає.

Фінансування

Дослідження не фінансувалося.

Конфлікт інтересів

Немає.

References

[1] Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy,* 6(1), 7-16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587

[2] Al-Shammari, Z., Faulkner, P.E., & Forlin, C. (2019). Theories-based inclusive education practices. *Education Quarterly Reviews,* 2(2), 408-414. DOI: 10.31014/AIOR.1993.02.02.73

[3] Ashytok, N.I. (2015). Inclusive education: A systemic approach. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 19 "Correctional Pedagogy and Special Psychology"*, 29, 11-16. Retrieved from https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9364660a-e6b6-48eb-a79e-c26a1100188f/content

[4] Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review,* 84(2), 191-215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191

[5] Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education,* 3, 37-43). Retrieved from https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf

[6] Florian, L., & Beaton, M. (2017). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education,* 22, 870-884. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412513

[7] Kasianenko, O.M., Prykhodko, T.P., & Saliuk, I.I. (2024). Features of the organization of an inclusive educational environment under martial law: Challenges and prospects. *Pedagogical Academy: Scientific Notes. Series "Theory and Methods of Educational Management"*, 13. DOI: 10.5281/zenodo.14395833

[8] Kolupaieva, A. (2014). Inclusive education as a model of social structure. *Special Child: Education and Upbringing*, 2, 7-18. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_2_3

[9] Kravchuk, O., & Shelepko, H. (2022). Organization of inclusive education in the system of educational institution management. *Psychological and Pedagogical Problems of Modern School,* 1(7), 165-171. DOI: 10.31499/2706-6258.1(7).2022.261222

[10] Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology,* 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1171204

[11] Martsev, O. (2023). Features of the organization of eco-psychologically safe inclusive educational environment in educational institutions. *Personality and Environmental Issues,* 2(5), 27-34. DOI: 10.31652/2786-6033-2023-3(5)-27-34

[12] Messiou, K. (2019). Collaborative action research: Facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research,* 27(2), 197-209. DOI: 10.1080/09650792.2018.1436081

[13] Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education,* 36(3), 358-370. DOI: 10.1080/08856257.2020.1754547

[14] Pirchio, S., Arcidiacono, F., & Passiatore, Y. (2022). Inclusive schools for a diverse world: Psychological and educational factors and practices harming or promoting inclusion at school. *Frontiers in Psychology,* 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1049129

[15] Seleznova, O.M., & Hordiichuk, O.Ye. (2024). Current state and problems of organizing inclusive education in primary school: Ukrainian experience. In *Actual Problems of the Pedagogical Field of Knowledge in the Context of European Integration of the Educational Space: Theory and Practice,* 390-408). DOI: 10.30525/978-9934-26-353-8-20

[16] Stepanova, T.M., & Stepanova, O.B. (2024). Inclusive education in Ukraine under martial law. *Image of the Modern Pedagogue,* 6(219), 99-104. DOI: 10.33272/2522-9729-2024-6(219)-99-104

[17] Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review,* 21, 33-54. DOI: 10.1016/j.edurev.2017.02.004

[18] Taldonova, L.O. (2018). Inclusive educational environment. *Theory and Practice of Modern Psychology*, 6, 97-101. Retrieved from https://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/6_2018/20.pdf

[19] Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices. *Teaching and Teacher Education,* 117, 1-12. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103802

[20] Zaiarniuk, O.V. (2015). Inclusive education in Ukraine: Problems and ways of their solution. *Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Economics and Management*, 11, 190-193. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_eim_2015_11_45

Список використаних джерел

[1] Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020. No. 6 (1). P. 7–16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587
[2] Al-Shammari Z., Faulkner P. E., Forlin C. Theories-based inclusive education practices. *Education Quarterly Reviews*. 2019. No. 2 (2). P. 408–414. DOI: 10.31014/AIOR.1993.02.02.73
[3] Ашиток Н. І. Інклюзивна освіта: системний підхід. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2015. № 29. С. 11–16. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9364660a-e6b6-48eb-a79e-c26a1100188f/content
[4] Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. No. 84 (2). P. 191–215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191
[5] Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*. 1994. Vol. 3. P. 37–43. URL: https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf
[6] Florian L., Beaton M. Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*. 2017. No. 22. P. 870–884. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412513
[7] Кас'яненко О. М., Приходько Т. П., Салюк І. І. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану: виклики та перспективи. *Педагогічна академія: наукові записки. Серія «Теорія і методика управління освітою»*. 2024. № 13. DOI: 10.5281/zenodo.14395833
[8] Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_2_3
[9] Кравчук О., Шелепко Г. Організація інклюзивного навчання у системі управління діяльністю в закладі освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2022. № 1 (7). С. 165–171. DOI: 10.31499/2706-6258.1(7).2022.261222
[10] Margas N. Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1171204
[11] Martsev O. Features of the organization of eco-psychologically safe inclusive educational environment in educational institutions. *Personality and Environmental Issues*. 2023. No. 2 (5). P. 27–34. DOI: 10.31652/2786-6033-2023-3(5)-27-34.
[12] Messiou K. Collaborative action research: Facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*. 2019. No. 27 (2). P. 197–209. DOI: 10.1080/09650792.2018.1436081
[13] Nilholm C. Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*. 2021. No. 36 (3). P. 358–370. DOI: 10.1080/08856257.2020.1754547
[14] Pirchio S., Arcidiacono F., Passiatore Y. Inclusive schools for a diverse world: Psychological and educational factors and practices harming or promoting inclusion at school. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1049129
[15] Селезньова О. М., Гордійчук О. Є. Сучасний стан та проблеми організації інклюзивної освіти в умовах початкової школи: український досвід. *Актуальні проблеми педагогічної галузі знань в умовах євроінтеграції освітнього простору: теорія та практика*. 2024. С. 390–408. DOI: 10.30525/978-9934-26-353-8-20
[16] Степанова Т. М., Степанова О. Б. Інклюзивна освіта в Україні в умовах воєнного стану. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 6 (219). С. 99–104. DOI: 10.33272/2522-9729-2024-6(219)-99-104
[17] Szumski G., Smogorzewska J., Karwowski M. Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*. 2017. Vol. 21. P. 33–54. DOI: 10.1016/j.edurev.2017.02.004
[18] Талдонова Л. О. Інклюзивне освітнє середовище. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 6. С. 97–101. URL: https://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/6_2018/20.pdf
[19] Woodcock S., Sharma U., Subban P., Hitches E. Teacher self-efficacy and inclusive education practices. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 117. P. 1–12. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103802
[20] Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Економіка і менеджмент»*. 2015. № 11. С. 190–193. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_eim_2015_11_45

MAKSYMIUK Tetiana
PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental and Educational Psychology of the Rivne State University of Humanities
33028, 12 Stepana Bandera St., Rivne, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6864-9055

Structural and Functional Model of the Inclusive Educational Environment as a Multilevel Psychological System

Abstract. The relevance of this study is determined by the insufficient integration of the psychological dimension into theoretical models of inclusive education, which results in a gap between normative conceptualisations of inclusion and its practical implementation within educational environments. The methodological framework is grounded in the systems-ecological approach, principles of structural-functional analysis, and assumptions of social cognitive theory, which enabled the theoretical modelling of an inclusive educational environment. The study identifies systemic gaps in the functioning of inclusion, in particular inconsistencies between cognitive-normative representations and behavioural practices, an imbalance between the internal psychological organisation of the environment and external social conditions, as well as limited effectiveness in translating inclusive principles into everyday pedagogical interaction. A structural and functional model of an inclusive educational environment has been developed, representing it as a multilevel system of interaction integrating the socio-institutional context, the psycho-cultural level of regulation, internal components of interaction (cognitive, affective-value, behavioural, and organisational), the mechanism of self-efficacy, and an outcome system with feedback loops. It is substantiated that psychological culture performs the function of a systemic mediator, ensuring the internalisation of external influences and their transformation into internal regulators of behaviour. It is established that self-efficacy acts as a key mechanism for the transition from attitudes to stable interaction practices, whereas the socio-psychological climate determines the level of psychological safety, acceptance, and inclusion of participants in the educational process. The scientific novelty lies in the development of a conceptual model with a clearly defined logic of interrelations and mechanisms of alignment across functional levels. The practical significance lies in the potential application of the model for the analytical assessment and design of inclusive educational environments.

Keywords: inclusive education; inclusive educational environment; psychological organisation of the environment; personal efficacy; educational space; structural-functional model; psychological culture; socio-psychological climate.