



# Інклюзивні практики країн ЄС та України з підготовки дітей до соціальної взаємодії

ПОСІБНИК





РЕАЛІЗОВАНО В РАМКАХ РОБОТИ НАД МОДУЛЕМ «СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДОВИЩІ РОЗМАЇТТЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ» ПРОЄКТУ: 101085267 - SEEDUE4UA - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (2022-2025)

УДК 373-056.2/.3(4)(075.8)

DOI: [https://doi.org/10.31652/373-056.2/.3\(4\)\(075.8\)-1-348](https://doi.org/10.31652/373-056.2/.3(4)(075.8)-1-348)

Рекомендовано до друку Вченими радами факультетів дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної (протокол № 4 від 29.11.2024 року) та права, публічного управління і менеджменту (протокол №4 від 8.11.2024) Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

# **РЕЦЕНЗЕНТИ:**

|                   |                                                                                                             |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Наталя Тарнавська | кандидат психологічних наук, доцент, науковий співробітник Університету Парми (Італія).                     |
| Шкрібета Наталія  | експерт, консультант проєкту (Новрегія)                                                                     |
| Мельничук Ольга   | доктор юридичних наук, професор, завідувач кафедри публічно-правових дисциплін                              |
| Волошина Оксана   | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами |

I-65

Хіля А.В., Саранча І.Г., Кронівець Т.М., Колосова О.В., Давидюк М., Бондар Ю.В. Інклюзивні практики країн ЄС та України з підготовки дітей до соціальної взаємодії. Навчально-методичний посібник. Вінниця. ВДПУ. ФДПО. 2024. 348 с. – Електронний ресурс.

*У навчальному посібнику узагальнено та представлено сучасний європейський інклюзивний досвід підготовки дітей з особливими потребами до соціальної взаємодії. Розкрито методологічні та наукові підходи до соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами. Дослідження було реалізовано в рамках роботи над модулем «Соціальна інтеграція дітей з особливими потребами в середовищі розмаїття та інклюзії: Європейські підходи» проєкту: 101085267 - SEEDUE4UA - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (2022-2025)*

*Презентовано можливості та досвід формування особистісної та соціальної компетентності дітей в умовах інклюзії в українських закладах освіти за європейськими підходами. Представлено науково-методичний контент з викладання модуля: конспекти лекцій, завдання для практичних робіт, творчі проєкти, питання та тести для контролю.*

*Навчально-методичний посібник призначений для викладачів та студентів, які будуть викладати та вивчати модуль. Матеріали, представлені у посібнику, будуть корисними для дослідників, практиків та інших зацікавлених осіб.*

*Редакційна колегія не несе відповідальності за зміст розділів та може не поділяти думку авторів. Автори несуть повну відповідальність за зміст публікації та виконання вимог академічної доброчесності.*

© Авторський колектив Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського



## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

|                  |                                                                                                                                                                      |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Наталія Олійник  | кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського                |
| Катерина Царанок | співзасновник і директор Modern Education & Research Institute (Бельгія)                                                                                             |
| Оксана Фурштей   | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної                                                                                                  |
| Олена Колосова   | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, заступник декана з наукової роботи факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної |
| Тетяна Кронівець | кандидат юридичних наук, доцент, адвокат, завідувач кафедри фундаментальних і приватно-правових дисциплін                                                            |
| Ірина Саранча    | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи                                                                                           |
| Марина Давидюк   | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту                                                                                       |
| Анна Хіля        | кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти                                                                                               |
| Юлія Бондар      | доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри початкової освіти                                                                                                   |







РЕАЛІЗОВАНО В РАМКАХ РОБОТИ НАД МОДУЛЕМ «СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДОВИЩІ РОЗМАЇТТЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ» ПРОЄКТУ: 101085267 - SEEDUE4UA - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (2022-2025)

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Пояснювальна записка</b>                                                                                                                                           | <b>8</b>   |
| <b>Модуль 1. Методологічні та наукові підходи до соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами</b>                                                    | <b>19</b>  |
| Розділ 1. Європейські студії соціальної інклюзії                                                                                                                      | 21         |
| Розділ 2. Соціально-педагогічна підтримка дітей з обмеженими можливостями в різноманітному середовищі: досвід ЄС                                                      | 54         |
| <b>Модуль 2. Дитина з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти</b>                                                                                            |            |
| Розділ 3. Правові, соціально-педагогічні основи підготовки дітей з особливими потребами до успішної життєдіяльності: порівняння європейського та українського досвіду | 115        |
| <b>Модуль 3. Сучасні європейські інклюзивні технології розвитку соціальної та особистісної компетентності дітей</b>                                                   |            |
| Розділ 4 Тренінги для підвищення кваліфікації викладачів, вчителів, представників громадських організацій і батьків                                                   | 159        |
| <b>Модуль 4. Напрями та практики соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми</b>                                                                              |            |
| Розділ 5. Європейські практики розвитку соціальної компетентності обдарованих дітей у регіональному інклюзивному просторі                                             | 229        |
| <b>Список літератури</b>                                                                                                                                              | <b>299</b> |
| <b>Додатки</b>                                                                                                                                                        | <b>313</b> |



## Пояснювальна записка

Проект Еразмус + (Модуль Jean Monnet) ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH групи SEEDUE4UA-101085267 розкриватиме реалізацію проекту «Соціальна інтеграція дітей з особливими потребами у середовищі різноманіття та інклюзії: європейські підходи» («Social integration of children with special needs in an environment of diversity and inclusion: European approaches»).

Проект спрямований на формування у студентів компетентності щодо роботи з різними категоріями дітей з особливими потребами з урахуванням європейських підходів до інклюзії, яка виходить за межі інвалідності (освітні труднощі, економічні перешкоди, соціальні перешкоди, географічні перешкоди, обдарованість). В умовах сучасних викликів до них відносяться внутрішньо переміщені особи, які постраждали внаслідок бойових дій.

Проект сприятиме популяризації ідеї створення безбар'єрного середовища для всіх, підвищенню громадянської свідомості цільових груп як мультиплікаторів європейського досвіду; поширенню методичних євроінтеграційних форм, методів, прийомів, європейських підходів до роботи з різними категоріями дітей з особливими потребами.

Форми реалізації проекту - викладання для студентів 4 міждисциплінарних курсів:

- Європейські дослідження соціальної інклюзії;
- Правові та соціально-педагогічні засади підготовки дітей з особливими потребами до успішної життєдіяльності: Порівняння європейського та українського досвіду;
- Європейські практики розвитку соціальної компетентності обдарованих дітей в умовах регіонального інклюзивного простору;
- Соціально-педагогічний супровід дітей з інвалідністю в умовах розмаїття: Досвід ЄС.



Слухачі курсів візьмуть участь у наступних онлайн-челенджах: "Україна в європейському просторі різноманіття та толерантності" (до Дня Європи) та "Не приховуй свій талант" (до Дня талантів ЄС). Вони стануть співorganizаторами волонтерської акції "Подаруй дитині мир", екскурсії "Legal Submarine" у Вінниці, яка відбудеться для дітей з особливими потребами. Для підвищення кваліфікації педагогів, представників громадських організацій та батьків буде проведено серію тренінгів у літній школі "Inclusive Band" та проведено навчальний курс для педагогів-практиків, членів громадських об'єднань.

### **1. Мета факультативної дисципліни**

Головною метою викладання факультативного курсу «Соціальна інтеграція дітей з особливими потребами у середовищі різноманіття та інклюзії: європейські підходи» є ознайомлення здобувачів вищої освіти, майбутніх фахівців соціономічного профілю з досвідом ЄС щодо створення у закладі освіти і в регіональному контексті інклюзивного середовища, сприятливого для успішної соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, розвитку громадянської, особистісної та соціальної компетентності; попередження відторгнення і булінгу.

Проект, спрямований на розвиток у студентів інклюзивної компетентності, яка передбачає здатність працювати з різними категоріями дітей з особливими потребами, враховуючи європейські підходи до інклюзії, які виходять за межі інвалідності (навчальні труднощі, економічні перешкоди, соціальні перешкоди, географічні перешкоди, обдаровані). У контексті сучасних викликів до них належать внутрішньо переміщені особи, які постраждали внаслідок бойових дій.

Проект сприятиме популяризації ідеї створення безбар'єрного середовища для всіх, підвищенню громадянської свідомості цільових груп як мультиплікаторів європейського досвіду; поширенню методичних євроінтеграційних форм, методів, прийомів, європейських підходів до роботи з різними категоріями дітей з особливими потребами.



## 2. Цілі навчання

У ході вивчення факультативної дисципліни студенти набудуть відповідних компетентностей:

### *Інтегральна компетентність:*

- Здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної педагогічної, правничої та дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та професійної практики.

### *Загальні компетентності:*

- Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні.
- Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.
- Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
- Здатність виявляти та вирішувати професійні проблеми, генерувати ідеї для їх розв'язання, застосовувати знання у практичних ситуаціях, .
- Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями на основі пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.
- Здійснення безпечної діяльності.
- Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети.
- Здатність діяти соціально відповідально та свідомо.



- Здатність до управління якістю роботи, що виконується, до планування, складання прогнозів і передбачення наслідків своїх дій.
- Здатність приймати рішення і діяти відповідно до морально-етичних і правових норм.
- Здатність до співпраці і взаємодії в команді.
- Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт.
- Здатність бути творчою і критично мислячою особистістю.
- Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.
- Здатність спілкуватися іноземною мовою.
- Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології.
- Цінування та повага різноманітності та мультикультурності.
- Здатність усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми.
- Прагнення до збереження навколишнього середовища.
- Здатність брати активну участь у поліпшенні стану забезпечення психологічного здоров'я людини, якості та безпеки її життя і діяльності на підставі діяльності стратегії сталого розвитку людства.

### ***Фахові компетентності***

- Здатність до паритетного забезпечення аксіологічної, когнітивної та діяльнісної основи освітнього процесу в закладах освіти.
- Здатність до творчого вирішення професійно-педагогічних завдань, моделювання розвивально-творчих ситуацій.
- Здатність трансформувати сучасний інноваційний педагогічний досвід у власну педагогічну діяльність.
- Здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього та дошкільного віку з особливими потребами відповідно до їхніх можливостей (інклюзивна освіта).
- Здатність забезпечувати розвиток, навчання і виховання дітей в умовах



інклюзивного освітнього середовища.

- Здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами, до попередження та протидії булінгу.
- Здатність нести відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах праці.
- Здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організовувати їхню пізнавальну діяльність.
- Здатність до забезпечення в освітньому середовищі сприятливих умов для кожного молодшого школяра залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.
- Здатність адаптуватися до змін у галузі освіти, інтегруватися в європейський освітній простір.
- Здатність до цінування та поваги гідності людини як найвищої соціальної цінності, розуміння її правової природи.
- Здатність застосовувати Конвенцію про захист прав людини та основоположних свобод, а також прецедентну практику Європейського суду з прав людини.
- Здатність застосовувати норми та інститути міжнародного публічного права, а також міжнародного приватного права.
- Здатність здійснювати порівняльний аналіз окремих правових інститутів права Європейського Союзу та Ради Європи і правової системи України.
- Здатність усвідомлювати закономірності функціонування психіки осіб з особливими освітніми потребами; застосовувати різноманітні навчальні стратегії, пов'язані з конкретними особливостями дітей з особливими потребами.



- Здатність використовувати навички роботи у команді фахівців по впровадженню інклюзивного навчання, взаємодіяти з персоналом навчального закладу, батьками дітей, фахівцями.
- Здатність використовувати нормативну базу, яка регулює забезпечення права на освіту осіб з особливими потребами та питання впровадження інклюзивного навчання.

### ***Програмні результати навчання:***

У результаті вивчення модулі здобувачі вищої освіти повинні будуть **здатні:**

- Розуміти, описувати і аналізувати явища з розвитку, навчання і виховання різних категорій дітей раннього і дошкільного віку з використанням базових психологічних і педагогічних понять і категорій.
- Розуміти природу і знати вікові особливості дітей з різними рівнями розвитку в нормі, особливості розвитку обдарованих дітей, індивідуальні відмінності дітей з особливими потребами.
- Здійснювати професійно-педагогічну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі.
- Ефективно взаємодіяти в професійному англомовному середовищі.
- Планувати та організовувати освітній процес, використовуючи різні організаційні форми та типи занять, із дотриманням принципу науковості та вимог нормативних документів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей раннього і дошкільного віку, молодших школярів, дітей з особливими освітніми потребами та складати прогнози щодо його ефективності.
- Забезпечувати індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей.
- Використовувати основні техніки спілкування з дорослими людьми, різні форми та засоби комунікації з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою



підтримки здобувачів у освітньому процесі початкової школи, керувати педагогічним і професійним розвитком осіб та груп.

- Планувати, виконувати спільні завдання, організовувати роботу в команді, співпрацювати, кооперувати інтелектуальний і творчий потенціал.
- Дотримуватись принципів і норм професійної етики вчителя початкової школи, правил культури поведінки, норм суспільної моралі в стосунках із дорослими й молодшими школярами.
- Знати та розуміти міжнародні стандарти прав людини, положення Конвенції про захист прав людини та основоположних свобод, а також практику Європейського суду з прав людини (далі - ЄСПЛ).
- Проводити збір і інтегрований аналіз матеріалів з різних джерел.
- Знати та розуміти основи права Європейського Союзу.
- Організовувати та проводити заходи за напрямками виховної роботи, здійснювати морально-психологічне забезпечення повсякденної та навчальної діяльності;
- Своєчасно прогнозувати, аналізувати, діагностувати соціальні, педагогічні та психологічні явища, попереджувати та розв'язувати конфлікти; надавати допомогу вчителю у реалізації індивідуальних навчальних планів, оцінюванні потреб учнів, моніторингу прогресу;
- Аналізувати стан психологічного клімату інклюзивного середовища, застосовувати стратегії, спрямовані на розвиток упевненості учнів у власних силах та їх самостійності та вживати відповідних заходів щодо її зміцнення;
- Планувати методи професійної діяльності враховуючи особливості дітей з інвалідністю/особливими потребами;
- Організовувати та проводити заняття застосовуючи різноманітні навчальні стратегії, пов'язані з конкретними особливостями дітей з особливими потребами;



- Організовувати роботу у команді фахівців по впровадженню інклюзивного навчання

### Очікувані результати навчання

У результаті вивчення модулю студент **повинен:**

- **знання:** спільні характеристики та національні особливості створення середовища різноманіття та інклюзії; тенденції реформування європейської освіти на сучасному етапі, основні особливості ЄС та України в аспекті інклюзивного права; основні прецеденти ЄСПЛ в сфері захисту прав дитини;
- **уміння:** аналізувати, зіставляти й визначати, які ідеї закордонного досвіду й за яких умов доцільно використати в українських закладах освіти; прогнозувати імовірну модель середовища різноманіття та інклюзії; визначати перспективи створення середовища різноманіття та інклюзії України згідно світових тенденцій ЄС.

### 3. Опис та структура навчальної дисципліни

| Тема                                                                                                                                                                                                                     | Кількість годин |          |          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------|----------|
|                                                                                                                                                                                                                          | Всього          | Lecture  | Seminar  |
| <b>Модуль 1. Європейські студії соціальної інклюзії</b>                                                                                                                                                                  |                 |          |          |
| <i>Тема 1.</i> Європейські маркери середовища різноманітності та їх роль в інклюзивному навчанні.                                                                                                                        | 4               | 2        | 2        |
| <i>Тема 2.</i> Європейська практика пошуку освітніх стратегій на основі факторів середовища.                                                                                                                             | 4               | 2        | 2        |
| <i>Тема 3.</i> Психолого-педагогічні основи формування середовища різноманітності та якості освіти для дітей з ООП в ЄС та Україні.                                                                                      | 4               |          | 2        |
| <i>Тема 4</i> Психолого-педагогічні основи створення середовища різноманітності та якості освіти для дітей з труднощами у навчанні, з культурними відмінностями, із соціальними перешкодами, з географічними перешкодами |                 | 2        | 3        |
| <b>Разом за 1 модуль</b>                                                                                                                                                                                                 | <b>15</b>       | <b>6</b> | <b>9</b> |



| <b>Модуль 2. Правові, соціально-педагогічні основи підготовки дітей з особливими потребами до успішної життєдіяльності: порівняння європейського та українського досвіду</b>                                                                   |           |           |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| <i>Тема 1.</i> Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти: європейське та українське правотворення та правова імплементація.                                                                                                           | 2         | 2         |           |
| <i>Тема 2.</i> Правова підтримка людей з інклюзією в кризових ситуаціях: місія держави та громадських інституцій у країнах Європи та Україні                                                                                                   | 2         |           | 2         |
| <i>Тема 3.</i> Правовий захист особи з особливими потребами в умовах інклюзії: механізми взаємодії для соціальної адаптації                                                                                                                    | 3         | 2         | 1         |
| <b>Разом за 2 модуль</b>                                                                                                                                                                                                                       | <b>7</b>  | <b>4</b>  | <b>3</b>  |
| <b>Модуль 3. Європейські практики розвитку соціальної компетентності обдарованих дітей у регіональному інклюзивному просторі</b>                                                                                                               |           |           |           |
| <i>Тема 1.</i> Статус обдарованих дітей як осіб з особливими освітніми потребами в країнах ЄС та Україні.                                                                                                                                      | 2         | 2         |           |
| <i>Тема 2.</i> Соціально-психологічні проблеми та особливі потреби обдарованих дітей у науковому полі країн ЄС та України                                                                                                                      | 4         | 2         | 2         |
| <i>Тема 3.</i> Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми з обмеженими можливостями (подвійно особливою) в країнах ЄС.                                                                                                                 | 5         | 2         | 3         |
| <i>Тема 4.</i> Співпраця педагогів, соціальних працівників та представників соціальних служб у соціально-виховній роботі з обдарованими дітьми.                                                                                                | 4         | 2         | 2         |
| <i>Тема 5.</i> Соціально спрямовані волонтерські проекти в роботі з обдарованими дітьми.                                                                                                                                                       | 5         | 1         | 4         |
| <b>Разом за 3 модуль</b>                                                                                                                                                                                                                       | <b>20</b> | <b>10</b> | <b>10</b> |
| <b>Модуль 4. Соціально-педагогічна підтримка дітей з обмеженими можливостями в різноманітному середовищі: досвід ЄС</b>                                                                                                                        |           |           |           |
| <i>Тема 1.</i> Соціально-економічні та політичні передумови становлення соціально-психологічної підтримки дітей з інвалідністю в країнах ЄС.                                                                                                   | 2         | 2         |           |
| <i>Тема 2.</i> Основні міжнародні документи, що регулюють соціально-психологічну підтримку дітей з обмеженими можливостями в країнах ЄС.                                                                                                       | 2         |           | 2         |
| <i>Тема 3.</i> Система соціально-психологічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в країнах ЄС.                                                                                                                                         | 2         | 2         |           |
| <i>Тема 4.</i> Участь молоді у програмах підтримки дітей з обмеженими можливостями в країнах ЄС.                                                                                                                                               | 1         |           | 1         |
| <b>Разом за 4 модуль</b>                                                                                                                                                                                                                       | <b>7</b>  | <b>4</b>  | <b>3</b>  |
| <b>Модуль 5. Тренінги для підвищення кваліфікації викладачів, вчителів, представників громадських організацій і батьків</b>                                                                                                                    |           |           |           |
| <i>Тема 1.</i> Тренінг для вчителів на тему «Європейські студії формування інклюзивної освіти в середовищі різноманітності»                                                                                                                    | 3         | 1         | 2         |
| <i>Тема 2.</i> Підготовка спеціалістів із соціомії до роботи в середовищі різноманітності та інклюзії                                                                                                                                          | 3         | 1         | 2         |
| <i>Тема 3.</i> Тренінг для членів громадських організацій та батьків дітей з ООП Правові та соціально-педагогічні засади підготовки дітей з особливими потребами до успішної життєдіяльності: порівняння європейського та українського досвіду | 3         | 1         | 2         |
| <i>Тема 4.</i> Тренінг для членів НУО та батьків дітей з ООП Соціально-педагогічний супровід дітей з інвалідністю в різноманітному середовищі: досвід ЄС                                                                                       | 2         |           | 2         |
| <b>Разом за 5 модуль</b>                                                                                                                                                                                                                       | <b>11</b> | <b>3</b>  | <b>8</b>  |
| <b>Всього</b>                                                                                                                                                                                                                                  | <b>60</b> | <b>27</b> | <b>33</b> |



#### 4. Види навчальних занять і завдань. Інструментарій навчання

При викладанні навчальної дисципліни використовуються різноманітні технології навчання – як традиційні, так і сучасні (особистісно-орієнтовані, інформаційно-комунікаційні тощо). При цьому навчання є студентсько-центрованим та здійснюється через активну практичну діяльність. Зокрема, для активізації освітнього процесу передбачено застосування проблемних лекцій, ділових ігор, занять-дискусій тощо.

Практичні заняття проводяться із широким залученням *інтерактивних технологій навчання*, як передбачають взаємодію усіх учасників освітнього процесу: робота в парах, малих групах, «Ажурна пилка», «Ротаційні трійки», «Броунівський рух» тощо. Передбачається також використання технологій розв'язання дискусійних питань: «Займи позицію», «Зміни позицію» тощо.

Лекції органічно поєднуються не лише з практичними заняттями, а й із самостійною роботою, яка полягає в самостійному опрацюванні теоретичного матеріалу, підготовці до практичних занять, пошуку необхідної інформації, підборі та огляді літературних джерел за заданою тематикою, виконанні індивідуальних завдань тощо.

#### 5. Система оцінювання

Методами та критеріями демонстрування результатів є поточне опитування, презентація виконання студентами практичних завдань, участь у дискусіях.

#### Розподіл балів, які отримують студенти

| Поточне тестування і самостійна робота |     |     |    |    |    | Залік | Сума |
|----------------------------------------|-----|-----|----|----|----|-------|------|
| Аудиторна робота                       | Т 1 | Т 2 | Т3 | Т4 | Т5 |       |      |
| Всього                                 | 20  | 10  | 20 | 10 | 20 | 20    | 100  |



**6. Ресурсне забезпечення навчальної дисципліни (засоби навчання та інформаційне забезпечення)**

Необхідне обладнання та програмне забезпечення для виконання мети та завдань дисципліни – ноутбук, проектор, платформа ZOOM, платформа Google-Meet.



**МОДУЛЬ 1. DOI: 10.13140/RG.2.2.22624.08967****МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ****Модератори модулю:**

- **Хіля А.В., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти**
- **Саранча І.Г., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи**

Відповідно до силябусу та програми модуля, що впроваджується у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського даний модуль містить два розділи (див. табл. 1):

1. Європейські студії соціальної інклюзії;
2. Соціально-педагогічна підтримка дітей з обмеженими можливостями в різноманітному середовищі: досвід ЄС.

| Тема                                                                                                                                                                                                              | Кількість годин |                  |                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------|-------------------|
|                                                                                                                                                                                                                   | Всього          | Лекційні заняття | Практичні заняття |
| <b>Модуль 1. Розділ 1. Європейські студії соціальної інклюзії (Хіля А.В.)</b>                                                                                                                                     |                 |                  |                   |
| Тема 1. Європейські маркери середовища різноманітності та їх роль в інклюзивному навчанні                                                                                                                         | 4               | 2                | 2                 |
| Тема 2. Європейська практика пошуку освітніх стратегій на основі факторів середовища                                                                                                                              | 4               | 2                | 2                 |
| Тема 3. Психолого-педагогічні основи формування середовища різноманітності та якості освіти для дітей з ООП в ЄС та Україні                                                                                       | 4               |                  | 2                 |
| Тема 4 Психолого-педагогічні основи створення середовища різноманітності та якості освіти для дітей з труднощами у навчанні, з культурними відмінностями, із соціальними перешкодами, з географічними перешкодами |                 | 2                | 3                 |
| <b>Разом за 1 модуль</b>                                                                                                                                                                                          | <b>15</b>       | <b>6</b>         | <b>9</b>          |
| <b>Модуль 1. Розділ 2. Соціально-педагогічна підтримка дітей з обмеженими можливостями в різноманітному середовищі: досвід ЄС (Саранча І.Г.)</b>                                                                  |                 |                  |                   |
| Тема 1. Соціально-економічні та політичні передумови становлення соціально-психологічної підтримки дітей з інвалідністю в країнах ЄС                                                                              | 2               | 2                |                   |
| Тема 2. Основні міжнародні документи, що регулюють соціально-психологічну підтримку дітей з обмеженими можливостями в країнах ЄС                                                                                  | 2               | 2                |                   |



|                                                                                                |           |           |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Тема 3. Система соціально-психологічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в країнах ЄС | 2         | 2         |           |
| Тема 4. Участь молоді у програмах підтримки дітей з обмеженими можливостями в країнах ЄС       | 1         |           | 1         |
| <b>Разом за 2 розділом</b>                                                                     | <b>7</b>  | <b>6</b>  | <b>1</b>  |
| <b>Всього за 1 модуль</b>                                                                      | <b>22</b> | <b>12</b> | <b>10</b> |

Табл. 1. Розподіл годин лекційних та практичних занять відповідно до тематики

Місце у навчальній програмі / дисципліні / напрямку підготовки

Презентований матеріал Модуля 1. може бути використаний під час викладання окремих тем навчальних дисциплін циклу інклюзивної освіти (Зокрема Розділу 1. – «Спеціальна педагогіка», «Анатомія, фізіологія і патології розвитку», «Основи АРТ-терапії в роботі з дітьми», «Методика реалізації інтегративного навчання у початковій школі», «Основи інклюзивної педагогіки», «Асистування в інклюзивному середовищі», «Педагогічні інновації за кордоном») та соціальної роботи (зокрема Розділу 2. – «Теорія соціальної роботи», «Соціальна робота в період кризи», Менеджмент соціальної роботи», «Менеджмент соціальних послуг», «Соціальна робота з біженцями та внутрішньо переміщеними особами»), але не обмежується пропонованим переліком.



## РОЗДІЛ 1.

### ЄВРОПЕЙСЬКІ СТУДІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ

**Модератор розділу: Хіля А.В., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти**

Лекційне заняття № 1 (1 ак.год.)

#### ТЕМА 1. Європейські маркери середовища різноманітності та їх роль в інклюзивному навчанні

##### План лекційного заняття

|                                                                    |               |
|--------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ (знайомство)</b>                                          | <b>10 хв.</b> |
| Діагностична карта                                                 | 10 хв         |
| <b>Основна частина</b>                                             |               |
| Соціальна інклюзія – значення, виклики                             | 20 хв.        |
| Цілі сталого розвитку в контексті інклюзивного навчання            | 10 хв.        |
| Вправа                                                             | 15 хв.        |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)</b> | <b>15 хв.</b> |

#### 1. Вступ (знайомство)

На цьому етапі ми презентуємо власне проєкт та основні розділи Модуля Жан Моне Ерасмус+ «Соціальна інтеграція дітей з особливими потребами в умовах різноманітності та інклюзії: Європейські підходи» студентам та учасникам. Розкриваємо особливості роботи та основні заходи, що будуть проходити протягом року.

#### 2. Діагностична карта

Це другий обов'язковий етап роботи, що відбувається на початку кожного року викладання Модуля Жан Моне Ерасмус+ «Соціальна інтеграція дітей з особливими потребами в умовах різноманітності та інклюзії: Європейські підходи». Ми пропонуємо учасникам пройти опитування щодо їхньої обізнаності з питань інклюзії та європейської практики створення середовища різноманітності.

Результати кожного року реалізації проєкту можна знайти на сайті проєкту Зокрема на сторінці «Опитування та звіти»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Опитування та звіти. SEED-EU4UA website



За нашими спостереженнями проходження опитування під час заняття дає можливість краще познайомитися із питаннями, що будуть розглядатися під час курсу та уникнути відтермінування студентами проходження опитування для покращення результату (адже цей етап не оцінюється).

### 3. Основна частина

#### А. Соціальна інклюзія – значення, виклики.

*Різноманітність* – наявність різних і множинних характеристик, які складають індивідуальну та колективну ідентичність, включаючи расу, стать, вік, релігію, сексуальну орієнтацію, етнічне походження, національне походження, соціально-економічний статус, мову та фізичні здібності<sup>2</sup>.

*Інклюзія*<sup>3</sup> є одночасно принципом і процесом: «Інклюзія та справедливість в освіті та через освіту є наріжним каменем трансформаційної програми освіти [...] Жодна ціль у сфері освіти не повинна вважатися досягнутою, якщо її не досягнуть усі»<sup>4</sup>.

Його можна розглядати як: «Процес, що складається з дій і практик, які охоплюють різноманітність і формують почуття причетності, що ґрунтується на переконанні, що кожна людина має цінність і потенціал і її слід поважати»<sup>5</sup>.

Цей термін часто асоціювався з інвалідністю, але тепер поширюється на більш широкі групи як «відповідь на все більш складні та різноманітні суспільства». Він розглядає різноманітність як актив, який допомагає підготувати людей до життя та активної громадянської позиції у дедалі складніших, вимогливіших, багатокультурних та інтегрованих суспільствах»<sup>6</sup>.

*Соціальна інтеграція*<sup>7</sup> - процес, який гарантує, що ті, хто перебуває під загрозою бідності та соціального виключення, отримують можливості та ресурси,

<sup>2</sup> Galbreath J. *Diversity, Equity and Inclusion: Key Terms and Definitions*

<sup>3</sup> Glossary. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*

<sup>4</sup> *World Education Forum*

<sup>5</sup> *UNESCO, 2020a*

<sup>6</sup> Soriano, Watkins and Ebersold

<sup>7</sup> Glossary. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*



необхідні для повноцінної участі в економічному, соціальному та культурному житті, а також для того, щоб мати рівень життя та добробуту, який вважається нормальним у суспільстві, в якому вони живуть. Соціальна інклюзія також забезпечує вразливим групам та особам більшу участь у прийнятті рішень, які впливають на їхнє життя та доступ до їхніх основних прав<sup>8</sup>

У кожній країні деякі групи стикаються з бар'єрами, які заважають їм повноцінно брати участь у політичному, економічному та соціальному житті. Ці групи можуть бути виключені не лише через правові системи, земельні та трудові ринки, але й через дискримінаційні або стигматизуючі погляди, переконання чи сприйняття. В основі несприятливого становища часто лежить соціальна ідентичність, яка може мати різні виміри: стать, вік, місце проживання, професія, раса, етнічна приналежність, релігія, громадянство, інвалідність, сексуальна орієнтація та гендерна ідентичність (СОГІ), серед інших чинників. Таке соціальне виключення позбавляє людей гідності, безпеки та можливості вести краще життя. Якщо не усунути першопричини структурної ізоляції та дискримінації, буде складно підтримувати стійке інклюзивне зростання та швидке скорочення бідності<sup>9</sup>.

Інклюзивна освіта<sup>10</sup>:

Освіта, яка сприяє взаємній повазі та повазі до всіх людей і створює освітнє середовище, в якому підхід до навчання, інституційна культура та навчальні програми відображають цінність різноманіття<sup>11</sup>.

Агентство розглядає інклюзивну освіту як «системний підхід до надання високоякісної освіти в загальноосвітніх школах, який ефективно задовольняє академічні та соціальні навчальні потреби всіх учнів з місцевої громади школи»<sup>12</sup>.

Інклюзивна освіта передбачає реальні зміни як на рівні політики, так і на рівні практики у сфері освіти. Учні ставляться в центр системи, яка повинна бути

<sup>8</sup> [European Union](#)

<sup>9</sup> [World Bank](#)

<sup>10</sup> [Glossary, European Agency for Special Needs and Inclusive Education](#)

<sup>11</sup> [UNESCO](#)

<sup>12</sup> [European Agency](#)



здатною визнавати, приймати і реагувати на різноманітність учнів. Інклюзивна освіта має на меті відповідати принципам ефективності, рівності та справедливості, де різноманітність сприймається як перевага. Учні також повинні бути готовими до участі в житті суспільства, мати доступ до повноцінного громадянства і визнавати цінності прав людини, свободи, толерантності та недискримінації<sup>13</sup>.

## **Б. Цілі сталого розвитку в контексті інклюзивного навчання**

Цілі сталого розвитку (ЦСР), також відомі як Глобальні цілі, були ухвалені Організацією Об'єднаних Націй у 2015 році як універсальний заклик до дій щодо скорочення бідності, захисту планети та забезпечення того, щоб до 2030 року усі люди жили в мирі і достатку<sup>14</sup>.

17 Цілей взаємодоповнюють одна одну: дії в одній сфері також впливають на результати в інших, тому в розвитку мають бути збалансовані соціальна, економічна та екологічна стійкість.

Країни зобов'язалися визначати пріоритетність прогресу для тих країн і спільнот, які найбільше відстають. ЦСР мають на меті покласти край бідності, голоду, СНІДу та дискримінації жінок і дівчат.

Для досягнення ЦСР у кожному контексті необхідні творчі підходи, ноу-хау, технології та фінансові ресурси всього суспільства.

Додаток І презентує весь перелік цілей сталого розвитку:

1. Подолання бідності
2. Подолання голоду
3. Міцне здоров'я
4. Якісна освіта
5. Гендерна рівність
6. Чиста вода та належні санітарні умови
7. Відновлювана енергія

<sup>13</sup> Soriano, Watkins and Ebersold

<sup>14</sup> Sustainable Development Goals



8. Гідна праця та економічне зростання
9. Інновації та інфраструктура
10. Скорочення нерівності
11. Сталий розвиток міст та спільнот
12. Відповідальне споживання
13. Боротьба зі зміною клімату
14. Збереження морських екосистем
15. Збереження екосистем суходолу
16. Мир та справедливість
17. Партнерство заради стійкого розвитку

#### *Ціль 4. ЯКІСНА ОСВІТА<sup>15</sup>*

З 2000 року було досягнуто величезного прогресу в досягненні цілі щодо забезпечення загальної початкової освіти. У 2015 році загальний рівень охоплення дітей початковою освітою в регіонах, що розвиваються, досяг 91 відсотка, а кількість дітей, які не відвідують школу, скоротилася майже наполовину. Також різко зріс рівень грамотності, і набагато більше дівчаток відвідують школу, ніж будь-коли раніше. Все це – неабиякі успіхи.

У деяких регіонах, що розвиваються, прогрес також був складним через високий рівень бідності, збройні конфлікти та інші надзвичайні ситуації. У Західній Азії та Північній Африці збройні конфлікти, що тривають, призвели до збільшення кількості дітей, які не відвідують школу. Це тривожна тенденція. Хоча країни Африки на південь від Сахари досягли найбільшого прогресу в охопленні дітей початковою освітою серед усіх регіонів, що розвиваються, - з 52 відсотків у 1990 році до 78 відсотків у 2012 році - все ще зберігаються значні диспропорції. Діти з найбідніших домогосподарств мають до чотирьох разів більше шансів не відвідувати школу, ніж діти з найбагатших домогосподарств. Відмінності між сільською та міською місцевістю також залишаються високими.

<sup>15</sup> Goal 4. QUALITY EDUCATION



Досягнення інклюзивної та якісної освіти для всіх підтверджує віру в те, що освіта є одним із найпотужніших і перевірених інструментів сталого розвитку. Ця мета передбачає, що до 2030 року всі дівчатка і хлопчики завершать безкоштовну початкову і середню освіту. Вона також спрямована на забезпечення рівного доступу до доступної професійно-технічної освіти, ліквідацію гендерної та майнової нерівності та досягнення загального доступу до якісної вищої освіти.

#### Завдання цілі 4.

До 2030 року забезпечити, щоб усі дівчатка і хлопчики могли завершити безкоштовну, справедливу і якісну початкову та середню освіту, що веде до досягнення відповідних та ефективних результатів навчання, передбачених Ціллю 4.

До 2030 року забезпечити всім дівчаткам і хлопчикам доступ до якісного розвитку, догляду та дошкільної освіти в ранньому дитинстві, щоб вони були готові до початкової освіти.

До 2030 року забезпечити всім жінкам і чоловікам рівний доступ до недорогої та якісної технічної, професійної та вищої освіти, включаючи університетську.

До 2030 року суттєво збільшити кількість молоді та дорослих, які мають відповідні навички, включаючи технічні та професійні навички, для працевлаштування, отримання гідної роботи та підприємницької діяльності.

До 2030 року ліквідувати гендерну нерівність в освіті та забезпечити рівний доступ до всіх рівнів освіти та професійно-технічної підготовки для вразливих груп населення, включаючи осіб з інвалідністю, корінні народи та дітей, які перебувають у вразливому становищі.

До 2030 року забезпечити, щоб уся молодь і значна частина дорослого населення, як чоловіків, так і жінок, досягли рівня грамотності та вміння рахувати

До 2030 року забезпечити, щоб усі учні набували знань і навичок, необхідних для сприяння сталому розвитку, у тому числі, серед іншого, за допомогою освіти в інтересах сталого розвитку та сталого способу життя, прав людини, гендерної



рівності, сприяння культурі миру і ненасильства, глобального громадянства та усвідомлення культурного розмаїття і внеску культури у сталий розвиток.

Створювати та модернізувати навчальні заклади, які враховують інтереси дітей, людей з обмеженими можливостями та гендерні аспекти і забезпечують безпечне, ненасильницьке, інклюзивне та ефективне навчальне середовище для всіх.

До 2020 року суттєво збільшити в глобальному масштабі кількість стипендій, що надаються країнам, які розвиваються, зокрема найменш розвиненим країнам, малим острівним державам, що розвиваються, та африканським країнам, для вступу до вищих навчальних закладів, включаючи професійно-технічну підготовку та програми в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, технічні, інженерні та наукові програми, в розвинених країнах та інших країнах, що розвиваються.

До 2030 року суттєво збільшити пропозицію кваліфікованих вчителів, у тому числі шляхом міжнародного співробітництва для підготовки вчителів у країнах, що розвиваються, особливо найменш розвинених країнах і малих острівних державах, що розвиваються.

#### *Цілі сталого розвитку: Європейський аспект<sup>16</sup>*

Цілі сталого розвитку (ЦСР) були встановлені у 2015 році міжнародною спільнотою як частина Порядку денного сталого розвитку ООН до 2030 року, за допомогою якого країни світу колективно зобов'язалися викоринити бідність, знайти рішення для сталого та інклюзивного розвитку, забезпечити права людини для всіх і загалом зробити так, щоб до 2030 року ніхто не залишився поза увагою.

ЄС зробив позитивний і конструктивний внесок у розробку Порядку денного до 2030 року. Ми зобов'язуємося впроваджувати ЦСР у всі наші політики і закликаємо країни ЄС робити те ж саме.

Було визначено 17 ЦСР зі 169 пов'язаними з ними завданнями, які мають бути досягнуті до 2030 року. Вони спрямовані на вирішення глобальних викликів,

<sup>16</sup> [European Commission. International Partnerships](#)



що стоять перед світом, і охоплюють усі виміри сталого розвитку у збалансований та інтегрований спосіб.

### ЄС як провідний глобальний партнер у досягненні ЦСР

Через свої міжнародні партнерства ЄС забезпечує прогрес у досягненні відповідних ЦСР разом із пріоритетами ЄС - від розробки до реалізації та звітування. ЄС та його держави-члени є провідними донорами офіційної допомоги розвитку (ОПР) у світі.

У 2022 році вони спільно надали 92,8 млрд євро (за попередніми даними ОЕСР), що становить 43% глобальної допомоги.

3 грудня 2021 року ЄС впроваджує Global Gateway- стратегію сталого інвестування в інфраструктуру в усьому світі. Global Gateway безпосередньо сприятиме прогресу в досягненні низки взаємопов'язаних ЦСР, зокрема через інвестиції в транспортну, енергетичну та цифрову інфраструктуру, а також охорону здоров'я та освіти.

### Добровільний огляд ЄС: досягнення ЦСР

Перший в історії ЄС Добровільний огляд виконання Порядку денного до 2030 року (EUVR ) показує, як пріоритети Комісії, такі як Європейський зелений курс, допомагають стимулювати на національному та глобальному рівнях трансформації, необхідні для досягнення ЦСР, не залишаючи нікого осторонь. Ці пріоритети взаємопов'язані з п'ятьма “П” - Люди, Планета, Процвітання, Мир, Партнерство (в оригіналі: Ps – People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership) – з преамбули Порядку денного до 2030 року.

## **В. Вправа**

Робота в режимі онлайн поділена на дві частини, в разі роботи в аудиторії – дотримується схеми з трьома етапами.



Перший етап це індивідуальне прочитання уривку із передмови до книги про толерантність<sup>17</sup> (Додаток II). Уривок може бути надісланий у чат групи як в онлайн форматі зустрічей, так і в офлайн. За можливості для офлайн формату варто роздрукувати матеріал для кожного учасника, або вивести на екран в аудиторії відповідно обладнаній засобами для демонстрації матеріалів до занять.

Другий етап (офлайн робота) – обговорення в парах або в групах (в залежності від спрацьованості групи та налаштованості на взаємодію). Формат визначає викладач відповідно до ситуації

Третій етап – групове обговорення. В офлайн аудиторії за бажанням, в онлайн аудиторії (бажано) ланцюжком – щоб почути кожного учасника.

#### **4. Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)**

Рефлексивні запитання (приклад): *Що нового Ви для себе дізналися? Як Ви можете це застосувати на практиці? В житті? В професійній діяльності?*

Відповіді на основні запитання студентів щодо Модуля.

<sup>17</sup> Уолцер М. Про толерантність. Харків. 2003. 146 с.



## ТЕМА 1. Європейські маркери середовища різноманітності та їх роль в інклюзивному навчанні

### План практичного заняття

|                                                                                                                                                                     |               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                                                                                                                        | <b>5 хв.</b>  |
| <b>Основна частина</b>                                                                                                                                              |               |
| ЦСР4 як базовий показник реорганізації та змін для якісного функціонування інклюзивної освіти                                                                       | 30 хв.        |
| Структура міжнародної класифікації функціонування як основоположний чинник реалізації нової стратегії реалізації та функціонування інклюзивного освітнього простору | 35 хв.        |
| <b>Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)</b>                                                                                                 | <b>10 хв.</b> |

### 1. Вступ

На даному етапі ми пояснюємо учасникам структуру та формат заняття. Даємо інструкції щодо таймінгу роботи та поділу на групи.

### 2. Основна частина

#### А. ЦСР4 як базовий показник реорганізації та змін для якісного функціонування інклюзивної освіти

Працюємо в форматі Blender Learning над англomовною статтею<sup>18</sup>. Це дозволяє ознайомитися з ІКТ-компетентністю студентів, практичними навичками пошуку рішень в нестандартних ситуаціях та створити умови для розуміння аспектів інклюзії та ексклюзії, дізнатися про «рівень» толерантності самих учасників проєкту.

<sup>18</sup> Ydesen, C., Elfert, M. SDG4 as a global governance tool and the quest for recognizing diversity – Implications emerging from the intersections between inclusive education and assessment. 2023. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102932>



Стаття представлена у Додатку III. Із окремим описом реалізації вправи та її адаптації можна буде ознайомитися у наступному збірнику тренінгових занять з формування інклюзивного соціально-виховного простору.

## **Б. Структура міжнародної класифікації функціонування як основоположний чинник реалізації нової стратегії реалізації та функціонування інклюзивного освітнього простору**

Робота побудована на опрацюванні International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)<sup>19</sup>, українського перекладу з акцентом на дітях та підлітках - Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків<sup>20</sup> та основних документів для системи освіти України щодо особливих освітніх потреб та інклюзивного навчання (Додаток IV.).

Усі документи, на нашу думку, варто використовувати в електронному варіанті. Оскільки учасники матимуть змогу подивитися самостійно відповідний документ з власного пристрою / гаджету, або ознайомитися із розгорнутим документом на екрані викладача.

Порівняння відбувається на основі базової класифікації затвердженої для Міністерства охорони здоров'я та її відповідникам у системі освіти України, що дасть можливість учасникам зрозуміти різницю яка лежить у базових підходах до організації інклюзивного соціально-виховного простору.

## **3. Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)**

Цей етап пов'язаний із додатковим роз'ясненням щодо роботи, яка відбуватиметься на наступних заняттях та презентацією результатів Освітнього Хакатону на інклюзивну тематику, як ознайомчого етапу проведення даного заходу в поточному році для учасників Модуля.

<sup>19</sup> International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)

<sup>20</sup> Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків



## ТЕМА 2. Європейська практика пошуку освітніх стратегій на основі факторів середовища

### План лекційного заняття

|                                                                    |               |
|--------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                       | <b>15 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                             |               |
| Зміщення акцентів у освітній парадигмі країн ЄС                    | 15 хв.        |
| Загальні тенденції в ЄС та міжнародні стандарти освіти             | 40 хв.        |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)</b> | <b>10 хв.</b> |

### 1. Вступ

Повідомлення тематики поточного заняття. Відповіді на питання учасників Модуля.

### 2. Основна частина

#### А. Зміщення акцентів у освітній парадигмі країн ЄС

Інклюзивну освіту не можна розглядати ізольовано від освіти в цілому. Принцип інклюзії піднімає фундаментальні питання про природу і мету нашої системи освіти, а також про роль, яку школи відіграють у житті суспільства. Школи не існують у вакуумі - вони є частиною ширшої громади, а життя громади не зупиняється за шкільними воротами. Є люди, які стверджують, що роль школи полягає виключно в тому, щоб навчати дітей, але стаття 29 Конвенції ООН пропонує дещо ширшу перспективу. Вона передбачає, що освіта має бути “спрямована на розвиток особистості дитини, її талантів, розумових і фізичних здібностей до повного розкриття їхнього потенціалу”, а також “сприяти повазі до основних прав



людини і розвивати повагу до власних культурних і національних цінностей дитини та цінностей інших людей”<sup>21</sup>.

Як зазначає Томас Хаммарберг, “якщо поєднати право дитини з особливими потребами на активну участь у житті суспільства та якомога повнішу соціальну інтеграцію, передбачене статтею 23, з типом освіти, описаним у статті 29, то логічно випливає, що ми прагнемо до інклюзивної школи, в якій є місце для всіх, а навчання відбувається таким чином, щоб шкільна атмосфера була доброзичливою до кожного”.

### *Тенденції та прогрес в освіті ЄС<sup>22</sup>*

1. Існує рух, в якому країни з чіткою двоколіійною системою освіти для людей з ООП (відносно велика система освіти для дітей з особливими потребами поряд із загальноосвітньою системою) розвивають безперервний спектр послуг між двома системами. Крім того, спеціальні школи все більше і більше визначаються як ресурси для загальноосвітніх шкіл.

2. У багатьох країнах було досягнуто законодавчого прогресу щодо інклюзії. Особливо це стосується країн з великою сегрегованою системою освіти для дітей з особливими потребами, які розробили нові законодавчі рамки щодо навчання дітей з ООП у загальноосвітній школі.

3. Кілька країн запланували змінити свою систему фінансування з метою досягнення більш інклюзивних послуг. В інших країнах зростає усвідомлення важливості адекватної системи фінансування.

4. Батьківський вибір став головною темою в кількох країнах за останні кілька років. Існує тенденція до реалізації інклюзивного середовища за рахунок збільшення кількості можливостей для батьків обирати навчальний заклад для своєї дитини.

<sup>21</sup> Wertheimer A. (1997) Inclusive education a framework for change National and international perspectives. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

<sup>22</sup> Special Needs Education in Europe. THEMATIC PUBLICATION (2003). European Agency for Development in Special Needs Education. With the contribution of EURYDICE. The Information Network on Education in Europe



5. У більшості країн продовжується трансформація спеціальних шкіл у ресурсні центри. У деяких інших країнах ця модель тільки започатковується.

6. Роль індивідуального навчального плану в практиці освіти дітей з особливими потребами є загальною тенденцією в європейських країнах. У цьому питанні досягнуто певного прогресу.

7. Країни намагаються перейти від психо-медичної парадигми до більш орієнтованої на освіту або інтерактивну парадигму. Однак, на даний момент це в основному робиться з точки зору зміни концепцій та поглядів. Впровадження цих нових поглядів у практику спеціальної освіти все ще потребує розвитку.

### *Виклики, що постають перед країнами ЄС<sup>23</sup>*

1. Загалом, напруженість між, з одного боку, тиском на школи з метою досягнення кращих результатів та, з іншого боку, становищем вразливих учнів, зростає. У суспільстві зростає увага до результатів освітніх процесів. Один з найбільш яскравих прикладів можна знайти в Англії, де публікація результатів успішності учнів по школах наприкінці ключового етапу навчання, включаючи результати державних іспитів наприкінці обов'язкової освіти (16+), привернула багато уваги та обговорень. Результати публікуються у ЗМІ у вигляді “турнірних таблиць”, за рангом у “сирих” балах.

Звісно, не дивно, що суспільство загалом очікує більших результатів і вигоди. Як наслідок, в освіті запроваджується ринкове мислення, а батьки починають поводитися як клієнти. Школи стають “підзвітними” за результати, яких вони досягають, і зростає тенденція оцінювати школи на основі їхніх результатів. Слід підкреслити що такий розвиток подій створює певні небезпеки для вразливих учнів та їхніх батьків. По-перше, батьки дітей, які не мають особливих потреб, можуть схилитися до вибору школу, де навчальний процес є ефективним і результативним, і

<sup>23</sup> Special Needs Education in Europe. THEMATIC PUBLICATION (2003). European Agency for Development in Special Needs Education. With the contribution of EURYDICE. The Information Network on Education in Europe



де йому не заважають повільні учні або інші учні, які потребують додаткової уваги. Як правило, батьки хочуть, щоб їхня дитина навчалася в найкращій школі.

По-друге, школи, найімовірніше, надаватимуть перевагу учням, які сприяють досягненню вищих результатів.

Учні з особливими потребами не лише збільшують розбіжності в класі, але й знижують середню успішність. Ці два фактори становлять пряму загрозу для учнів з особливими потребами. Це особливо актуально в контексті вільного вибору школи та відсутності зобов'язання шкіл приймати всіх учнів, які проживають на території обслуговування. У цьому сенсі бажання досягти вищих результатів і охопити учнів з особливими потребами може стати антитезою. Ця дилема потребує серйозної уваги. Кілька країн звернули увагу на цю дилему, і можна очікувати, що найближчим часом до них приєднаються й інші. Це очевидна сфера напруженості, яку необхідно вирішити, щоб захистити становище вразливих учнів.

2. Становище учнів з особливими потребами в загальноосвітніх школах та якість послуг, що їм надаються, повинні більш систематично відслідковуватися в Європі.

Необхідно розробити процедури моніторингу та оцінки, і, в цілому, питання підзвітності в рамках освіти для дітей з особливими потребами все ще потребує вирішення.

Це особливо необхідно в нинішньому контексті зростаючої децентралізації в більшості країн Європи. Необхідно створити систематичну процедуру оцінювання, щоб контролювати цей розвиток та його результати. Моніторинг та оцінювання є важливими елементами для досягнення “підзвітності” в освіті, а також особливо в освіті осіб з особливими потребами.

По-перше, це дозволить задовольнити зростаючу потребу в підвищенні ефективності та результативності використання державних коштів. По-друге, і це



також має місце в контексті інклюзії, користувачі навчальних закладів (особливо учнів з ООП та їхніх батьків) мають бути переконані що пропоновані їм послуги є якісними: необхідні форми (зовнішнього) моніторингу, контролю та оцінювання.

Саме в цій сфері може виникнути певна напруженість. Деякі країни повідомляють, що розвиток у напрямку інклюзії вимагає зменшення кількості ярликів і процедур оцінювання. Безумовно, дуже важливо, щоб кошти витрачалися якомога більше на освітні процеси (навчання, надання додаткових послуг і допомоги тощо), а не на діагностику, оцінювання, тестування та судові процеси. Водночас, надзвичайно важливим є здійснювати моніторинг та оцінку розвитку учнів з особливими потребами, наприклад, для того, щоб підвищення відповідності між потребами та наданням послуг. Крім того, батьки повинні бути поінформовані про те, як розвивається їхня дитина.

3. Інклюзія на рівні середньої освіти також викликає занепокоєння. Розвиток можливостей для підвищення кваліфікації вчителів без відриву від роботи та формування позитивного ставлення є завданням на найближчий час.

4. “Груба” оцінка у відсотках учнів з особливими потребами в європейських країнах показує, що близько 2% всіх учнів навчаються в сегрегованих умовах. Важко оцінити, наскільки вдалося досягти прогресу, враховуючи кількість учнів, які навчаються в сегрегованих або інклюзивних умовах у європейських країнах. Однак протягом останніх кількох років країни з відносно розвиненою системою освіти для дітей з особливими потребами в умовах сегрегації демонструють постійне зростання відсотка учнів, які навчаються в спеціальних школах. Хоча точні цифри відсутні, можна сказати, що за останні десять років не було досягнуто значного прогресу в напрямку інклюзії на європейському рівні. Навпаки, найбільш достовірні оцінки свідчать про незначне посилення сегрегації.

5. Відповідальність є центральним питанням у сфері освіти дітей з особливими потребами. У більшості країн відповідальність за освіту дітей з



особливими потребами покладається на Міністерство освіти або інші органи управління освітою. У деяких інших країнах залучені й інші міністерства. Франція та Португалія є яскравими прикладами країн, де відповідальність за надання освітніх послуг учням з особливими потребами розподілена між різними міністерствами.

У деяких країнах такий розподіл обов'язків, швидше за все, є результатом традиції і міцного історичного підґрунтя. Однак очевидним недоліком такого розподілу обов'язків є те, що можуть виникнути різні підходи до освітніх інновацій загалом і до питання інклюзії зокрема. Хоча перехід від медичної парадигми щодо особливих потреб до більш сучасних парадигм (наприклад, освітньої та інтерактивної парадигми в діагностиці, оцінюванні, а також у типах надання послуг), найімовірніше, відбудеться в контексті освіти, в інших міністерствах це може бути інакше. Крім того, здається, що моніторинг, оцінювання та збір інформації щодо надання послуг особам з особливими потребами (наприклад, щодо надання послуг та кількості учнів, які навчаються в рамках цих послуг) ускладнюються в країнах, де існує певний ступінь дуалізму в питаннях відповідальності та управління.

Хоча в більшості країн міністерства освіти несуть повну відповідальність за освіту осіб з особливими потребами, існує чітка і широко розповсюджена тенденція до децентралізації. Децентралізація відповідальності, схоже, відіграє ключову роль у багатьох країнах. Наприклад, у Великій Британії, Чеській Республіці та Нідерландах децентралізація є ключовою темою в дебатах щодо надання освіти особам з особливими потребами. В Англії відбувається все більший зсув ресурсів і прийняття рішень до тих, хто знаходиться найближче до дитини, оскільки є докази того, що завдяки більшій гнучкості це приносить більшу користь учням, які потребують такої підтримки. У 1990-х роках у Фінляндії кількість спеціальних шкіл зменшилася після реформ шкільного управління в напрямку децентралізації



повноважень щодо прийняття рішень на користь муніципалітетів. Місцеві органи влади можуть легше впливати на організацію освіти для дітей з особливими потребами.

В інших скандинавських країнах (Швеції, Данії та Норвегії) освіта для дітей з особливими потребами також тісно пов'язана з децентралізацією. У цих країнах закон покладає на муніципалітети відповідальність за забезпечення всіх учнів, які проживають на території муніципалітету, незалежно від їхніх здібностей.

Французький звіт демонструє потужний розвиток децентралізації. Ця еволюція дозволяє краще адаптуватися до місцевих і регіональних обставин. Перспективні зміни можуть бути прискорені в місцевому або регіональному контексті. Тиск батьків є сприятливим фактором.

Існує очевидна потреба в адаптації національної політики до різних регіональних обставин.

Існує також бажання мати чіткішу і тіснішу комунікацію з відповідальними суб'єктами.

Здається, що децентралізація дійсно є центральним питанням у наданні освіти для дітей з особливими потребами, і що місцева регіональна відповідальність може покращити інклюзивну практику.

## **Б. Загальні тенденції в ЄС та міжнародні стандарти освіти**

Дану частину ми опрацьовуємо на основі спільного порівняння раніше почутої інформації та Звіту ЄС щодо реалізації Цілі 4. Якісна освіта за 2022 рік<sup>24</sup> (звіт за 2023 рік в процесі формування), пошукових записів щодо звітів з реалізації інклюзивної освіти в Україні<sup>25</sup> (в розрізі областей). Оскільки пошук статистичних даних за результатами роботи установ освіти в Україні ускладнений відсутністю з

<sup>24</sup> SDG 4 - Quality education

<sup>25</sup> Держстат України



2019 року якісної статистичної інформації та зведених інформаційних звітів у відкритому доступі щодо реалізації освітньої політики на місцях, ми пропонуємо переглянути дані, що представлено на сторінках Всесвітніх організацій<sup>26</sup>.

### 3. Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)

Рефлексивні запитання (приклад): *Що нового Ви для себе дізналися? Як Ви можете це застосувати на практиці? В житті? В професійній діяльності? тощо.*

Відповіді на основні запитання студентів щодо Модуля.

---

<sup>26</sup> Country at a Glance – Ukraine. Education Statistics (EdStats). World Bank Group



## ТЕМА 2. Європейська практика пошуку освітніх стратегій на основі факторів середовища

### План практичного заняття

|                                                                     |               |
|---------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                        | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                              |               |
| Якісна освіта: досвід ЄС та України                                 | 55 хв.        |
| <b>Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)</b> | <b>15 хв.</b> |

### 1. Вступ

Повідомлення тематики поточного заняття. Пояснення формату роботи під час заняття та основні результати заняття, які можна буде використати для проєкту під час Освітнього Хакатону.

### 2. Основна частина

#### А. Якісна освіта: досвід ЄС та України

Під час заняття ми пропонуємо студентам за допомогою вправи об'єднатися в групи та почати опрацювання “конверту” матеріалів. В конверт матеріалів входимуть статті та матеріали учасників проєктної групи за тематикою проєкту. Зокрема на теми:

- Інклюзивний соціально-виховний простір: порівняльна характеристика європейського та українського досвіду<sup>27</sup>
- Соціально-педагогічна підтримка дітей з інвалідністю в середовищі різноманіття: досвід ЄС<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Khilya A., Sarancha I. INCLUSIVE SOCIO-EDUCATIONAL SPACE: COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF EUROPEAN AND UKRAINIAN EXPERIENCE. Modern science: theory and practice of applying the latest paradigm: Collective monograph. Institute of professional development. Bratislava, Slovakia, 2023. 72-89

<sup>28</sup> Колосова, О., Кронівець, Т., & Хіля, А. (2022). СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В СЕРЕДОВИЩІ РІЗНОМАНІТТЯ: ДОСВІД ЄС. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 88–96. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-88-96>



- Інтеграція освітніх технологій ЄС у практику інклюзивного навчання в Україні<sup>29</sup>

За результатами створюється дошка практичних порад та карта прапорців педагогічних технологій по країнам ЄС, які вже працюють і, які поки що не знайшли практичного застосування в українській освіті.

### 3. Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)

Рефлексивні запитання (приклад): *Що нового Ви для себе дізналися? Як Ви можете це застосувати на практиці? В житті? В професійній діяльності? тощо.*

Відповіді на основні запитання студентів щодо Модуля.

<sup>29</sup>Демченко О., Хіля А. ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ЄС У ПРАКТИКУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами: збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 17-18 листопада 2021 р.) / редкол.: О.П. Демченко, Н.О. Комарівська, А.В. Хіля, Л.В. Любчак, Т.М. Кривошея, Л.А. Присяжнюк, І.Г. Барановська, О.М. Блашкова ; за заг. Ред. О.П. Демченко. Вінниця, 2021. Вип. 4. 142-145



## Практичне заняття № 3 (1 ак.год.)

### ТЕМА 3. Психолого-педагогічні основи формування середовища різноманітності та якості освіти для дітей з ООП в ЄС та Україні

#### План практичного заняття

|                                                                                                                                                                   |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ (знайомство)</b>                                                                                                                                         | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                                                                                                                            |               |
| Вправа 1                                                                                                                                                          | 15            |
| Педагогічні технології роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах: європейські підходи й український досвід. Частина 1 | 15            |
| Вправа 2                                                                                                                                                          | 15            |
| Педагогічні технології роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах: європейські підходи й український досвід. Частина 2 | 15            |
| <b>Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)</b>                                                                                               | <b>10 хв.</b> |

#### 1. Вступ

Повідомлення тематики поточного заняття. Відповіді на питання учасників Модуля.

#### 2. Основна частина

##### А. Вправа 1

На цьому етапі роботи викладач підбирає найбільш ефективну для групи учасників вправу на розуміння потреб та особливостей дітей з ООП. В нашому випадку було використано вправу «Стаканчики», що виконується із зав'язаними / закритими очима. Приклад процедури виконання вправи можна переглянути у відеозаписі одного із заходів в рамках проєкту на відмітці часової лінії 1:25:49<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Inclusive Band - summer school for professional development #SEEDUE4UA



До того ж, чим примітна дана вправа – її використання було відпрацьовано як в аудиторії, так і під час онлайн навчання. За 5 років використання вправи ми відпрацьовали алгоритм її виконання, прийшли до висновку, що для найбільшої ефективності та зважаючи на часові обмеження – найкраще використовувати 4 склянки для престановки, а пандемія внесла свою «цікавинку» - використання медичної маски замість пов'язки або «чесно закритих очей».

Також, після використання під час заходу нашою колегою Колосовою О. (на даному відео) цієї вправи, ми внесли окремі правки у інструкцію щодо власне правил безпеки та алгоритму перестановки стаканчиків.

## **Б. Педагогічні технології роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах: європейські підходи й український досвід. Частина 1 – Частина 2.**

Даний етап, ми проводимо одним блоком, або ж розділяємо на дві частини. В залежності від психо-емоційного та психофізичного стану учасників групи.

Цей блок передбачає знайомство із інформацією зі статей «Педагогічні технології роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах: європейські підходи й український досвід»<sup>31</sup> та «Інтеграція освітніх технологій ЄС у практику інклюзивного навчання в Україні»<sup>32</sup>.

Власний пошук груп по обраним країнам і доповнення карти пропозицій педагогічних технологій для створення інклюзивного соціально-виховного середовища.

## **В. Вправа 2**

<sup>31</sup> Колосова О.В., Хіля А.В. Педагогічні технології роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах: європейські підходи й український досвід. Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах інтеграції України в європейський освітній простір: Колективна монографія. Вінниця, 2023. 106-126.

<sup>32</sup> Olena Demchenko, Tatyana Kronivets, Yaroslava Pylypenko, Anna Khilya. IMPLEMENTATION OF THE EUROPEAN EXPERIENCE OF SOCIAL INCLUSION IN THE TRAINING OF SPECIALISTS OF A SOCIO-ECONOMIC PROFILE (UKRAINIAN CONTEXT). International Scientific Conference "SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION - SIE2022". <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/6876>. Vol.(2022) I. 47-56



Дану вправу ми також підбираємо на основі складу групи та їхньої включеності у роботу, втомлюваності та емоційної стабільності. Тому, в перший рік нами було використано активну вправу «Покажи мені...», що дозволяє не сходячи із місця презентувати речі відповідно названої характеристики ланцюжком. На другий рік нами було запропоновано скласти орігамі (адже папір завжди є під рукою у студентської молоді),

Також, в цей момент можна використати арт-терапевтичні техніки чи логопедичну розминку з елементом арт-терапії. Цей вибір залежить від викладача, його навичок та досвіду тренінгової діяльності чи участі у тренінгових сесіях.

### **3. Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)**

Рефлексивні запитання (приклад): *Що нового Ви для себе дізналися? Як Ви можете це застосувати на практиці? В житті? В професійній діяльності? тощо.*

Відповіді на основні запитання студентів щодо Модуля.



Лекційне заняття № 3 (1 ак.год.)

**ТЕМА 4. Психолого-педагогічні основи створення середовища різноманітності та якості освіти для дітей з труднощами у навчанні, з культурними відмінностями, із соціальними перешкодами, з географічними перешкодами**

План лекційного заняття

|                                                                                                                          |               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ (знайомство)</b>                                                                                                | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                                                                                   |               |
| Психолого-педагогічні засади формування середовища різноманітності та якості освіти для дітей з освітніми труднощами     | 15 хв.        |
| Психолого-педагогічні засади створення середовища різноманітності та якості освіти для дітей з культурними відмінностями | 15 хв.        |
| Психолого-педагогічні засади створення середовища різноманітності та якості освіти для дітей з соціальними обмеженнями   | 15 хв.        |
| Психолого-педагогічні засади створення середовища різноманітності та якості освіти для дітей з географічними обмеженнями | 15 хв.        |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)</b>                                                       | <b>10 хв.</b> |

## 1. Вступ

Повідомлення тематики поточного заняття.

## 2. Основна частина

**А. Психолого-педагогічні засади формування середовища різноманітності та якості освіти для дітей з освітніми труднощами**



Учні з освітніми труднощами (в оригіналі – Learning Disabilities (LD)<sup>33</sup>) мають труднощі з набуттям базових навичок або академічного змісту через труднощі з використанням або розумінням усної чи письмової мови.

Ці труднощі можуть вплинути на здатність учня читати, писати, писати, думати, говорити, слухати або займатися математикою. Порушення в навчанні не включають тих труднощів, які в основному викликані інтелектуальними, фізичними чи емоційними вадами учня, а також тих, які викликані екологічними, культурними чи економічними недоліками учня.

Поширені проблеми з навчанням включають дислексію, дисграфію, порушення сприйняття та афазію розвитку. Вважається, що приблизно 6-8% дітей шкільного віку мають той чи інший вид освітніх труднощів. Деякі експерти вважають, що відсутність і відмінності в протоколах скринінгу призвели до того, що LD не повідомляється.

Порівнюємо пропонуване визначення із українською системою оцінювання рівнів підтримки дитини<sup>34</sup>. Обговорюємо спільне та відмінне у розумінні поняття освітніх труднощів.

## **Б. Психолого-педагогічні засади створення середовища різноманітності та якості освіти для дітей з культурними відмінностями**

### *Робота з різноманітністю<sup>35</sup>*

Сприйняття «однаковості» чи «інакшості» може бути складним і мінливим. Для більшості суспільств спільна етнічна приналежність, мова та культура часто сприймаються як суттєві ознаки однаковості, а соціальна група, яка не поділяє ці риси з ними, вважається іншою. Однак навіть ці особливості перетинаються кількома цікавими способами. Деякі суспільства вважають лише етнічну

<sup>33</sup> Learning Disabilities. The Council for Exceptional Children (CEC)

<sup>34</sup> Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 15 вересня 2021 року №957

<sup>35</sup> Gudmund Hernes, Michaela Martin and Estelle Zadra. Planning for diversity: education in multi-ethnic and multicultural societies. Policy Forum No. 17

РЕАЛІЗОВАНО В РАМКАХ РОБОТИ НАД МОДУЛЕМ «СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДОВИЩІ РОЗМАІТТЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ» ПРОЄКТУ: 101085267 - SEEDUE4UA - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (2022-2025)



приналежність достатньою для однаковості; інші можуть вважати достатньою культуру чи просто мову. Або комбінація будь-яких двох із цих трьох ознак може вважатися достатньою. Релігія також була важливою ознакою у визначенні однаковості чи відмінності, але вона рідко була достатньою ознакою сама по собі.

Мова в цих країнах часто розглядається як ознака відмінності. Ставлення цих країн до різних груп виявилось, коли вони вступили в контакт із суспільствами за межами Європи, зокрема країн Півдня.

Позитивне ж ставлення до розмаїття є результатом того, що країна чи нація змирилися з наявністю різноманітних мов, етнічних груп, культур і релігій, які всі можуть бути сплетені в тканину єдності, де кожній ідентичності дозволяється залишатися неушкодженою і все ж бути частиною гармонійного цілого.

### *Релігія і права людини<sup>36</sup>*

Релігія є відповідальною за постійні чвари в історії людства. Багато суспільств у письмовій історії використовували силу або спонукання, щоб залучити невірних до своєї віри. Відповідно до стародавніх індійських текстів, усі релігії, усі духовні шляхи по суті однакові. Проте кожна релігійна група проголошує, що лише її релігія є найкращою.

Організація Об'єднаних Націй визнає право кожної людини сповідувати, практикувати та поширювати релігію за своїм вибором як право людини. Хоча як право людини це здається м'яким положенням як частина Декларації прав людини, правом на поширення релігії часто зловживають релігійні групи з метою прозелітизму, що незмінно призводить до релігійних чвар і фундаменталізму. У багатьох країнах, де більшість релігійних груп вірить у навернення і не може терпіти сповідання інших конфесій, релігійні меншини часто зазнають переслідувань. Кілька основних релігій твердо вірять у навернення, оскільки такі релігії наказують віруючим навертати інших до своєї віри, щоб досягти благодаті.

<sup>36</sup> Gudmund Hernes, Michaela Martin and Estelle Zadra. Planning for diversity: education in multi-ethnic and multicultural societies. Policy Forum No. 17



Такі релігії допускають переконання, спонукання або примус до навернення інших. Дійсно, у сучасному контексті деякі релігійні групи оголосили бажаним навернути весь світ до своєї віри – надійна формула для продовження боротьби.

З іншого боку, є деякі інші релігії, які не вірять у навернення; можна народитися лише в цій релігії.

Розглядаємо релігійні ярлики та ставлення до культурного різноманіття. Зокрема на прикладі суспільної оцінки ромів, кримських татар, релігійних груп не заборонених законом тощо.

## **В. Психолого-педагогічні засади створення середовища різноманітності та якості освіти для дітей з соціальними обмеженнями**

### *Обмеження навичок комунікації<sup>37</sup>*

Спілкування з однолітками є важливою частиною дитинства. Коли вашій дитині важко спілкуватися з іншими, це може свідчити про проблеми з навчанням і увагою.

Однією з головних проблем, через яку вашій дитині важко спілкуватися з іншими, є стан, відомий як невербальні порушення навчання (NVLD).

Ознаки проблем із соціальними навичками. Діти можуть проявляти ознаки проблем із соціальними навичками на різних етапах. З NVLD вони починають виставляти знаки в класі або середній школі. Ви помітите, що ваша дитина неадекватно реагує на розмови і їй важко вловлювати невербальні сигнали.

Причини проблем із соціальними навичками:

---

<sup>37</sup> Knapp A. Social Skills Disabilities in Kids



- Розлад соціального спілкування (SCD): діти з цим захворюванням уникають спілкування з людьми. У них проблеми з усною мовою, що ускладнює встановлення зав'язків.
- Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ): Симптоми, пов'язані з СДУГ, заважають дитині налагоджувати зв'язки з іншими. Вони можуть бути надмірно активними і їм важко зосередитися на чомусь або контролювати свої імпульси. Такі ознаки, як проблеми з чергуванням, бажання чогось негайно та легка відмова від завдань, ускладнюють соціалізацію для них.
- NVLD: це захворювання мозку, через яке дітям важко зрозуміти невербальні сигнали спілкування, такі як тон голосу, вираз обличчя та мова тіла. NVLD також впливає на математичні навички, координацію та рівновагу.

У деяких випадках дитина може відчувати більше одного з цих станів. Ключ до допомоги вашій дитині з її соціальними навичками може полягати в знанні її стану.

Ось що ви можете зробити:

- Якщо ваша дитина має проблеми з спілкуванням, це не повинно бути завжди так. Ви можете допомогти їм розвинути свої соціальні навички та впевненість:
- Ознайомлення з їхніми викликами. Таким чином ви будете знати, як підійти до ситуації.
- Зверніть увагу на моделі поведінки. Це стане в нагоді під час розмови зі спеціалістом.
- Розігруйте з дитиною соціальні ситуації, щоб підготувати її до того, щоб вона краще поводитися з однолітками.

*Соціальні обмеження.*

Але, окрім пропонованого обмеження соціальних навичок ми можемо говорити про власне соціальні обмеження, які тісно переплітаються з культурної,



географічної чи соціальної різноманітності. Частково тут можна говорити про питання «активності та включеності», які пропонує нова класифікація МКФ<sup>38</sup>.

Обговорюємо паралелі кожного із розглянутих типів особливих потреб та порівнюємо з існуючим «ярликом» інклюзивної освіти.

## **Г. Психолого-педагогічні засади створення середовища різноманітності та якості освіти для дітей з географічними обмеженнями**

Ми зачитуємо фрагмент «Дискримінація ромів: ромофобія і антиромські настрої<sup>39</sup>»

Назва «роми» є колективною назвою для дуже різноманітної етнічної групи людей, які ідентифікують себе як члени різних підгруп на основі, наприклад, поточного чи минулого географічного положення, діалекту і місцезнаходження. У Європі живе близько 10 мільйонів ромів. Кілька груп живуть як кочівники, які не мають постійного місця проживання, але більшість тепер живе осіло: існують урбанізовані групи ромів, а також багато з них живуть в більш-менш ізольованих районах або окремих невеликих містах, або селах, роми присутні практично у всіх європейських країнах.

Далі, на основі прочитаного і почутого обговорюємо інші ознаки географічних обмежень, їх паралельність та лінії перетину із МКФ.

## **3. Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)**

Рефлексивні запитання (приклад): *Що нового Ви для себе дізналися? Як Ви можете це застосувати на практиці? В житті? В професійній діяльності? тощо.*

Відповіді на основні запитання студентів щодо Модуля.

<sup>38</sup> Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків

<sup>39</sup> Дискримінація та нетолерантність. КОМПАС: Посібник з освіти з прав людини за участю молоді



## Практичне заняття № 4 (1 ак.год.)

### **ТЕМА 4. Психолого-педагогічні основи створення середовища різноманітності та якості освіти для дітей з труднощами у навчанні, з культурними відмінностями, із соціальними перешкодами, з географічними перешкодами**

#### План практичного заняття

|                                                                     |               |
|---------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                        | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                              | <b>60 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)</b> | <b>10 хв.</b> |

#### 1. Вступ

Повідомлення тематики поточного заняття та презентація поточного формату роботи.

#### 2. Основна частина

##### *Вправа-гра (8 хв.)*

Попередній рік ми опрацьовували матеріали, які вивчали протягом 6 занять та обговорювали можливості їхнього застосування на практиці в українській школі та реальності відповідно до викликів соціально-економічної та військово-політичної ситуації.

Цей рік – ми запропонували учасникам зіграти в новий формат симуляційної гри<sup>40</sup>. Її результати Ви можете побачити за відповідним покликанням. Крім того, дана гра налаштувала учасників на толерантне ставлення до оточуючих, сприяла подальшій роботі над практичною частиною заняття.

##### *Індивідуальна робота (7 хв.)*

<sup>40</sup> Симуляційна гра Ярлики



Кожен учасник групи переглядав свої записи, згадував за допомогою опорних позначок на інтерактивній дошці (оскільки ми працювали в онлайн форматі), які педагогічні технології пропонувалися в різних країнах ЄС та робив свою вибірку з 5 найбільш ефективних з його точки зору.

### *Робота в парах (30 хв.)*

Наступним кроком була робота в парах. Студенти мали обговорити Вразі офлайн формату – це простіше зробити, в разі онлайн роботи в Meet студенти створювали окрему конференцію та скидали покликання викладачу для спілкування та підтримки, супроводу чи супервізії. Оскільки пар було достатньо багато ми заклали великий часовий діапазон для обговорення та підтримки. В разі, якщо студенти виконають завдання швидко і мало пар, які потребуватимуть допомоги – ми отримаємо більше часу на обговорення та запитання на останньому етапі взаємодії.

### *Групова робота (15 хв.)*

Пари об'єднуємо у мікро групи. Має утворитися максимум 3-4 групи. Працюють за тією ж схемою, що і під час роботи в парах.

Далі кожна група презентує на інтерактивній дошці свій перелік із 5 пунктів. Проводимо ранжування інформації відповідно до кількості повторів і створюємо групову проєктну підбірку ефективних педагогічних технологій, які продовжили обговорювати відповідно до потреб дітей з ООП.

*Примітка. Студенти також можуть додавати власні педагогічні технології, які вивчали на інших предметах і які відповідають тематиці Модуля. Але їх обмеження – не більше 2-х.*



### **3. Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)**

Обговорення результатів отриманих під час роботи в групах та індивідуально (рефлексія – особиста та науково-теоретична).



## РОЗДІЛ 2.

### СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В РІЗНОМАНІТНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ДОСВІД ЄС

Модератор розділу Саранча І.Г., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи

Лекційне заняття № 4 (1 ак.год.)

#### ТЕМА 1. Соціально-економічні та політичні передумови становлення соціально-психологічної підтримки дітей з інвалідністю в країнах ЄС<sup>41</sup>

##### План лекційного заняття

|                                                                                      |               |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ (знайомство)</b>                                                            | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                                               | <b>60 хв.</b> |
| Історичний розвиток суспільної допомоги дітям з особливими потребами                 | 15 хв.        |
| Соціальна робота з особами з інвалідністю, проблемними дітьми і сім'ями в країнах ЄС | 15 хв.        |
| Сучасні моделі соціальної підтримки дітей з інвалідністю в ЄС                        | 15 хв.        |
| Інноваційні технології соціальної роботи з дітьми з інвалідністю                     | 15 хв.        |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)</b>                   | <b>10 хв.</b> |

#### 1. Вступ

Знайомство з учасниками модуля. Повідомлення тематики поточного заняття.

#### 2. Основна частина

##### А. Історичний розвиток суспільної допомоги дітям з особливими потребами

Дослідження історичного аспекту соціальної реабілітації дає змогу правильно оцінити значення кожного етапу для подальшого розвитку теорії соціальної реабілітації, узагальнити сучасну практику і виявити причини сучасного стану цієї

<sup>41</sup> Презентація лекційного заняття №1. SEED-EU4UA website



галузі педагогічної науки. Таке дослідження сприяє попередженню спроб поспішного, науково необґрунтованого розв'язання складних соціально-педагогічних проблем в умовах будівництва демократичного суспільства.

Упродовж розвитку людського суспільства так чи інакше поставало питання про вироблення форм громадської опіки, лікування, а пізніше й навчання дітей з обмеженими психофізичними можливостями. Обсяг такої допомоги залежав від багатьох факторів, передусім стану розвитку економіки, виробничих сил суспільства і характеру виробничих відносин, визначався політичним, моральним, релігійним світоглядом, станом розвитку науки, охорони здоров'я культури, освіти.

В історії розвитку соціальної допомоги особам з інвалідністю можна виділити чотири основні етапи: монастирський, медичний, лікувально-педагогічний та етап інтеграції у суспільство.

#### *Монастирський етап (X – середина XVIII ст.)*

Історія опікунства дітей з порушеннями психічного чи фізичного розвитку сягає давніх часів. Перші офіційні документи про опіку датуються X ст., коли князь Київський Володимир Святославович указом від 996 р. зобов'язав церкву дбати про таких осіб. Є докази, що в Києво-Печерській лаврі вже в першій половині XI ст. відкрився притулок для дітей, у якому окрім сиріт, хворих та убогих, перебували й так звані калічні діти (глухі, сліпі, недоумкуваті). На утримання закладів громадської опіки передбачалася частина коштів від княжих прибутків, яка передавалася монастирям. В історії дефектології (О. Д'ячков, М. Ярмаченко, Х. Замський) наводяться факти про те, що в X-XII ст. у Київській Русі організовувалися заклади, де не лише опікали неповноцінних дітей, але й навчали їх елементам грамоти, живопису, співу та різних ремесел.

З прийняттям християнства в Київській Русі було запроваджено закони з Візантії, які увійшли до складу громадських Кормчих книг. Стосувалися вони становища “сліпих, глухонімих, божевільних та нестямних” у сім'ї, охорони їхнього майна та інших громадських прав, відповідальності перед кримінальним законом.

Таким чином, вже за часів Київської Русі виявлялися милосердя й гуманізм щодо убогих та калічних і мали певне відображення в офіційних законах. На основі нормативних актів і системи суспільного піклування, здійснюваного головним чином монастирями, формувалося суспільне ставлення до осіб з вадами психофізичного розвитку.

В епоху XV-XVII ст. значного поширення набували “богадільні-шпитали”, які визнавалися за специфічні форми допомоги хворим та інвалідам. Призначення



богаділен не було чітко вираженим. До них приймалися каліки, безумні дорослі й діти, непрацездатні та інші особи, котрі внаслідок певних обставин жили за рахунок суспільства. Проте вже існуючі форми опіки дітей і підлітків були недостатніми. Їхня діяльність обмежувалася лише тим, що до цих осіб ставилися досить терпимо.

#### *Медичний етап (XVIII – XIX ст.)*

У XVIII ст. відбулися окремі позитивні зміни в економічному та культурному перетворенні, розвитку науки і освіти. Швидкими темпами розвивалися педагогіка, медицина, зокрема психіатрія. Активізувалася й діяльність держави в питаннях виховання обездолених та калічних дітей. У цей період розроблялися заходи приватного порядку щодо влаштування богаділень, відкриття спеціальних виховних будинків для безумних. Вироблялися форми їх опіки, вживалися заходи загального характеру. Це можна вважати першими серйозними кроками у створенні системи громадської опіки.

Медичний етап характеризувався активізацією діяльності земських лікарів-психіатрів; організацією для розумово відсталих осіб при психіатричних лікарнях спеціальних дитячих відділень. На цьому етапі було зроблено перші кроки до вивчення потреби у спеціальному навчанні й вихованні осіб з вадами у розумовому розвитку. Допомога недоумкуватим стає не лише виявом милосердя, гуманності, але й соціальною потребою, засобом полегшення долі батьків.

#### *Лікувально-педагогічний етап (XX ст.)*

На цьому етапі було властиве прагнення до вивчення причин природи дефективного розвитку з метою раціональної організації лікувально-виховної роботи з такими дітьми.

Під впливом енергійної діяльності педагогів-ентузіастів, лікарів і громадських діячів освіти П.О. Бутковського, І.О. Сікорського, М.Д. Аленич, Ф.І. Ширяєва та ін. формується думка про можливість і необхідність спеціального виховання та навчання розумово відсталих дітей. На початку XX ст. для таких дітей почали відкривати лікувально-виховні школи і допоміжні класи. Проте через пасивність і байдужість чиновників із Міністерства освіти ця форма педагогічної допомоги дітям з вадами інтелекту не набула свого подальшого розвитку.

Здійснюється диференціація системи фахової освіти, її структурне удосконалення, перехід від трьох до восьми типів спецшкіл. Вважалося, що в галузі освіти і виховання дітям-інвалідам надані усі можливості. Дотепер вони в основному одержують середню освіту лише в інтернатах. Практично ж система шкільної освіти не вважає потрібним враховувати той факт, що перебування у спецінтернаті збільшує ізоляцію дитини від суспільства, що в значній мірі гальмує



його психічний розвиток. Програма освіти у спеціалізованих навчальних закладах недостатньо готує вихованця до самостійного життя в суспільстві.

*Сучасний етап – від ізоляції до інтеграції*

Інтеграція осіб з інвалідністю у суспільство в Західній Європі є головною тенденцією сучасного періоду, що базується на їх повній громадянській рівноправності. Цей етап характеризується в західноєвропейських країнах перебудовою в 80-90-ті роки організаційних основ спеціальної освіти, скороченням кількості спеціальних шкіл і різкого збільшення кількості спеціальних класів у загальноосвітніх школах, перебудовою взаємовідносин масової і спеціальної освіти.

Україна зараз знаходиться на етапі лише переходу від третього до четвертого періоду, у той час як Західна Європа вже більше двох десятиліть переживає цей період і розташовується на його просунутій стадії. Змістом цього періоду є реорганізація взаємодії структур масової і спеціальної освіти й орієнтація останньої на підготовку дітей із особливостями розвитку до життя як повноправних громадян суспільства, якому вони належать.

## **Б. Соціальна робота з особами з інвалідністю, проблемними дітьми і сім'ями в країнах ЄС**

В усіх розвинених країнах пріоритетною є соціальна робота з дітьми. Враховуючи ситуацію, її проблемами займаються окремі служби. В їх компетенцію входить сприяння сім'ям у забезпеченні певного ступеня економічної самостійності, профілактика насилля над дітьми та запобігання їх експлуатації, створення та розвиток інституційних форм опіки; підтримка неінституційних форм, зокрема, використання "общинних" організацій опіки та ін. Уся ця діяльність як реальна соціальна допомога дітям координується спеціальним закладом, що діє у рамках певного територіально-адміністративного регіону. Водночас його дочірні центри розташовані там, де проживає більшість його підопічних, вони співпрацюють з іншими «общинними» центрами допомоги сім'ям на цій території.

Названі заклади і похідні від них структури покликані реалізувати загальнодержавну програму соціального обслуговування та відповідні регіональні плани. Скажімо у США на основі Закону про соціальне страхування (1935 рік) була прийнята програма допомоги бідним сім'ям та дітям. Спочатку в ній передбачалась система виплат малозабезпеченим родинам. Потім стало очевидним, що грошова допомога не може розв'язати усіх проблем сприяння добробуту малозабезпеченим сім'ям з дітьми. Потрібні інші соціальні послуги, причому безплатні. Тому спеціальні заклади соціальної допомоги організують:



а) групи професійного навчання для батьків, а у разі потреби допомагають у працевлаштуванні;

б) догляд за дітьми, якщо їхні батьки працюють у вечірній час;

в) створення при міських центрах здоров'я служб для одиноких матерів;

г) роботу служб захисту дітей, які зазнали насилля з боку дорослих;

д) створення та інспектування дитячих будинків, сприяння родинам з прийомними дітьми, спостереження за адаптацією дитини в новій обстановці;

е) розвиток так званих спеціальних служб для допомоги дітям в одержанні освіти, підтримки батьків у веденні домашнього господарства.

Отож орієнтація не стільки на дитину, як на родинні проблеми у цілому, є характерною рисою діяльності дитячих соціальних служб.

У США та Великій Британії, навіть коли сім'я не входить до кола користувачів такої програми, названі послуги все ж вона одержує за деяку невелику оплату. Натомість така послуга, як захист дитини від проявів насилля, надається безкоштовно всім категоріям населення. Крім того, в екстремальних випадках (наприклад, хвороби батьків) соціальні служби беруть на себе турботу про дітей, незалежно від рівня доходу родини.

Причому до складу дитячої соціальної служби входять:

відділ інформації, який забезпечує збір та обробку даних про роботу служби та потреби клієнтів;

відділ апеляцій, який контролює дотримання прав клієнтів;

консультативна рада, що створюється із представників соціальної служби різних департаментів, профспілок, громадських організацій допомоги дітям, зацікавлених приватних осіб, клієнтів служби.

Цей орган бере участь у розробці плану соціальної допомоги дітям, дає свої рекомендації щодо пріоритетних сфер вкладання коштів, сприяє відбору кандидатів на керівні пости в соціальній службі, контролює їхню роботу, здійснює зв'язок державної соціальної служби з різними комунальними формами соціального забезпечення. До компетенції дитячої соціальної служби входять і питання усиновлення дітей-сиріт, що однак не може відбутися без рішення суду. Усиновленню передують обов'язкова консультація, яку проводять органи соціального забезпечення чи спеціальна організація, котра займається влаштуванням дітей у сім'ях. Її мета – підтримати інтереси дитини, допомогти їй, з'ясувати всі проблеми фактичних і прийомних батьків ще до прийняття юридичного акту про усиновлення, а якщо виникає потреба, то і в наступний період. Однією з найскладніших тут є проблема житлово-побутового облаштування дітей з



інтелектуальними порушеннями, які живуть разом зі своїми пристарілими батьками.

Щоб підготувати своїх клієнтів до самостійного побуту і ведення особистих справ, їх поселяють у спеціальні невеликі житлові комплекси, де під наглядом соціальних працівників, вони здобувають потрібні найпростіші навички самостійного життя; звісно, на тому рівні, наскільки це реально можливо.

Ще одна важлива соціальна проблема за кордоном – робота з дітьми-інвалідами, їх медико-соціальна адаптація і життєва самореалізація. *Головна мета зусиль у цьому напрямку полягає* в досягненні такої спроможності дитини з інвалідністю, коли вона самостійно реалізуватиме свою соціальну функцію так само, як і здорова дитина. До таких *функціональних умінь належать* трудова діяльність, навчання, здатність до читання, писання, самостійного пересування, комунікативні навички.

Для більшості дітей з інвалідністю оволодіння цими спроможностями дається шляхом наполегливого і систематичного навчання, яке забезпечують спецшколи чи спецкласи звичайних шкіл, або більш ефективне навчання на дому. Найперше – це навчити дитину з інвалідністю основам грамоти і рахунку, пересування і соціальним навичкам. Останні охоплюють одягання, уміння користуватися столовими приладами, умивання, поводження з грошми, банківським картками, телефоном, транспортом, ліфтом, ескалатором.

Діти з окремими фізичними порушеннями спроможні навчатися і за програмою для звичайних дітей. Проте можливостей школи не завжди достатньо для бажаної реабілітації. Тому в Болгарії, Угорщині, на Кубі організовано денні реабілітаційні стаціонари, в яких створені умови для проведення комплексу відновлювальних заходів та відпочинку дітей. Для оволодіння доступних їм професій організовано спеціальні центри, відведено спеціально обладнані цехи на підприємствах, які часто і приймають на роботу своїх випускників, підлаштовуючи під їх запити бережний режим праці. Інколи, за потреби, надається і надомна праця. Призначення соціальних служб – організувати й забезпечувати соціальну реабілітацію дітей з інвалідністю.

*Тому у своїй діяльності вони керуються такими принципами:*

- 1) якомога найбільш ранній початок реабілітаційних заходів;
- 2) безперервність та етапність їх проведення;
- 3) комплексний характер реабілітаційних програм з урахуванням медичних, педагогічних, психологічних, професійних, соціальнопобутових, технічних аспектів;



4) індивідуальний підхід до визначення обсягу, характеру та спрямованості реабілітаційних заходів.

Це досягається зосередженням у закладах і центрах реабілітації спеціалістів різних професій – лікарів, педагогів, психологів, соціальних працівників, логопедів, трудотерапевтів, техніків з протезування, фахівців професійного навчання та інших спеціалістів, а також потрібного обладнання, приладів та інструментів.

Значний обсяг роботи виконують соціальні служби стосовно допомоги сім'ям, де виховуються діти з інвалідністю. У таких родинах виникає чимало складних проблем, у тому числі медичних, економічних, педагогічних, психологічних, пов'язаних із захворюванням дитини та труднощами контактування з нею.

До компетенції названих служб належать придбання обладнання, пристосування місця роботи і врахування характеру праці батьків, зважаючи на потреби та інтереси хворої дитини, формування специфічного способу життя сім'ї.

Залежно від обсягу та змісту цих проблем соціальні працівники формують і реалізують спеціальні програми допомоги родинам, які виховують дитину з інвалідністю.

Іспанські соціологи виділили шість видів агресивної поведінки у сімейних взаємостосунках:

а) спорадична агресія, яка є фіналом зростаючого сімейного напруження, котре приводить до фізичного насилля;

б) повторювані, але не регулярні агресії, які виникають після певного періоду співіснування з появою коханця чи коханки, при наявності в сім'ї хворої чи розумово відсталого дитини;

в) багатопланові агресії, які є звичайною формою стосунків;

г) агресія, пов'язана з хронічним алкоголізмом, результатом якого є стан білої гарячки;

д) агресія на межі шизофренії одного із подружжя чи параноїдальних ревностей партнера;

е) агресії у взаєминах розведеного подружжя посягання на чуже житло, сексуальні домагання, шантажування дітьми, невивплата аліментів та ін.

Соціальні психологи пропонують кілька варіантів розв'язання проблеми агресії залежно від її виду:

- прискорення розгляду справ у судах (для першої та другої груп агресії);
- роз'яснювальна робота серед груп ризику та підвищення значущості будинків-притулків (для третього виду);



– медичне лікування (для четвертого та п'ятого різновидів).

Для ліквідування або принаймні мінімізацію виявів шостого типу агресії пропонується законодавче оформлення батьківських прав на дітей у відповідних судових інстанціях. У виняткових випадках, щоб уникнути небезпечного зіткнення між колишнім подружжям, дітей повинні передавати від одного подружжя іншому соціальні працівники чи сімейні психологи.

Отже, соціальним службам в Україні цілком може стати у пригоді зарубіжний досвід соціальної роботи з дітьми, які втекли з дому чи ведуть бездомний спосіб життя. Як і в нас, їх на вулицю викидає переважно неблагополуччя в родині, байдужість чи жорстоке ставлення батьків. Важливим дестабілізуючим фактором є також злидні та голодування, хоча “романтика свободи” і пошук пригод часто захоплює дітей із бідних і багатих сімей та соціально благополучних родин.

## **В. Сучасні моделі соціальної підтримки дітей з інвалідністю в ЄС**

Практика соціального захисту та забезпечення в світі сформувала кілька базових моделей соціальної підтримки.

*Скандинавська модель (Швеція).*

У рамках цієї моделі соціальні працівники зайняті в основному в державних агентствах, утворюючи частину розвиненої мережі мультидисциплінарних служб, які беруть на себе значну частину неформальних функцій по догляду, які традиційно в сім'ї виконувала жінка. Соціальна політика в галузі соціальної роботи забезпечує універсалізм скандинавської моделі і ґрунтується на зайнятості як на головній умові, яка забезпечується або, принаймні, фінансується державою. Логіка тут цілком очевидна: якщо основна частина „захисту” може бути забезпечена через працю, то держава може менше звертатися до заходів з перерозподілу ресурсів поза ринком праці.

*Залишкова модель (Великобританія).*

Ця модель робить акцент на підтримці поза ринком праці, що перетворює висновок про матеріальне становище в основний інструмент забезпечення мінімального прожиткового рівня та готовності працювати. Держава бере на себе контрольне оцінювання та функції щодо першочергового втручання, тоді як недержавні організації здійснюють догляд. Таким чином, у цій моделі соціальна робота безпосередньо ототожнюється з державою, що визначає межі соціальних прав. У цих умовах соціальним працівникам доводиться не тільки проводити межу між прийнятною і непринятною практикою соціального захисту, а й балансувати між громадянськими правами клієнтів, не маючи можливості розпоряджатися



ресурсами, які забезпечували б права клієнтів.

*Корпоративна модель (Австрія, Німеччина, Нідерланди).*

Держава делегує обов'язки щодо соціального захисту і, перш за все, з соціального страхування, професійним, релігійним та іншим добровільним організаціям, зберігаючи таким чином статусні відмінності і в той же час гарантуючи права на соціальний захист. Зазначена модель базується на понятті „субсидарність” (англ. „допоміжність”, „додатковість”), в якому відображається відповідний принцип взаємовідносин міждержавним та добровольчим секторами догляду. Базована на цьому принципі соціальна політика віддає перевагу потужним добровольчим організаціям над державними службами. Це означає, що добровольчий сектор відіграє провідну роль як заобсягом, так і за різноманітністю послуг

*Рудиментарна модель соціального захисту (Португалія, Греція, Ірландія).*

Соціальні служби в цих країнах розвивалися некоординовано і несистематично, вони не змогли досягти повної зайнятості, тому людям, які незадоволені своїм економічним або політичним становищем, залишається еміграція. У той же час сильним політичним чинником забезпечення лояльності та запобігання невдоволення є обіцянки майбутньої всеосяжної системи соціального захисту

## **Г. Інноваційні технології соціальної роботи з дітьми з інвалідністю**

Поняття «незалежне життя» у концептуальному значенні має на увазі два взаємозалежних моменти. У соціально-політичному значенні незалежне життя – це право людини бути невід'ємною частиною життя суспільства і брати активну участь у соціальних, політичних і економічних процесах, це свобода вибору і свобода доступу до житлових і суспільних будинків, транспорту, засобів комунікації, страхування, праці й освіти. Незалежне життя – це можливість самому визначати і вибирати, приймати рішення і керувати життєвими ситуаціями. У соціально-політичному значенні незалежне життя не залежить від потреби людини вдаватися до сторонньої допомоги або допоміжних засобів, необхідним для його фізичного функціонування. З погляду філософії незалежного життя, інвалідність розглядається з позицій невміння людини ходити, чути, бачити, говорити або мислити звичайними категоріями.

Таким чином, людина, яка має інвалідність, потрапляє в ту ж сферу взаємозалежних відносин між членами суспільства. Для того, щоб вона могла сама



приймати рішення і визначати свої дії, створюються соціальні служби, що, також як майстерня по ремонту автомобілів або ательє, компенсує її невміння щось робити.

Спеціальні соціальні служби, що створюються в рамках офіційної політики на основі медичної моделі, не дають людині, яка має інвалідність, право вибору: за неї вирішують, їй пропонують, її патронують. Соціальні служби в тому вигляді, у якому вони існують у даний час, збільшують сегрегуючий характер соціальної політики і підсилюють пасивно-утриманський характер у середовищі людей, які мають інвалідність. У цьому випадку концепція незалежного життя розглядає людину з інвалідністю і її проблеми у світлі її цивільних прав, а не з погляду її патології, і орієнтується на усунення фізичних і психологічних бар'єрів у навколишньому середовищі за допомогою спеціальних служб, методів і засобів.

Очевидно, що саме в сфері соціальної роботи, що припускає, за визначенням, професійну підтримку, захист і допомогу соціально вразливим верствам населення, повинні бути надані умови для соціальної реабілітації, адаптації й інтеграції людей з інвалідністю. У цьому випадку досить важливим завданням соціального працівника є переведення клієнта з позиції об'єкта соціального впливу, що припускає пасивну суспільну й особистісну позицію, зовнішній фокус контролю, відмову від самостійного прийняття рішень і залежність, стереотипність мислення і поведінки й ін., у позицію здатного до саморозвитку, активного і креативного суб'єкта соціального впливу.

У рамках двосторонніх відносин «соціальний працівник – клієнт» останній повинен бути стимульований на активний вибір у виді самостійного прийняття рішень. Можливо, соціальному працівникові було б набагато легше приймати рішення самому, але це привело б до зростання непевності клієнта у своїх силах і його залежності від соціального працівника.

Так, наприклад, у соціальних установах інтернатного типу нерідко виникає «придбана безпорадність»: переконавшись у своїй не здатності впливати на рішення, що стосуються їхньої долі, клієнти, не намагаючись впливати на хід події, впадають у депресію, що може приводити до росту захворюваності і смертності.

Одним з найважливіших факторів успішності медико-соціально-психологічної реабілітації є найближче мікросоціальне оточення людей з інвалідністю. Зокрема, їхні родини і сьогодні залишаються основними джерелами допомоги, звичайно пов'язаної з фізичним і емоційним стресами, а перелік різного роду проблем (медичних, матеріально-побутових, психологічних, педагогічних, професійних і ін.), що виникають у родині в зв'язку з частковою або повною неієздатністю кого-небудь з її членів, нескінченний. З психологічної точки зору



дуже важливо нейтралізувати дві крайності, що часто зустрічаються в родинях по відношенню до людини з інвалідністю: або його сприймають як тягар, що ускладнює існування й утрудняє особисте «виживання», або на ньому зосереджується увага всієї родини і він піддається гіперопіці.

Виступаючи в різних ролях (консультанта, захисника інтересів, помічника й ін.), соціальний працівник може сприяти вирішенню виникаючих проблем, формуванню правильного відношення до недієздатного родича й у цілому – нормалізацією внутрісімейних відносин.

Крім індивідуальної роботи з родиною, доцільно проводити групові заняття і сприяти об'єднанню родин (і клієнтів) з подібними проблемами. Певну специфіку має соціальне обслуговування людей і дітей з розумовою відсталістю. Зокрема, у Європі розумова відсталість була визнана національною проблемою. У зв'язку з цим була розроблена Національна програма по боротьбі з розумовою відсталістю, відповідно до якої було поставлено завдання по створенню центрів по підготовці фахівців з реабілітації, професійної освіти, обслуговуванню на місцях розумово відсталих, розробці програм навчання і виховання в школах. Обслуговування розумово відсталих людей включає профілактику, діагностику, навчання, клінічне обслуговування, соціально-реабілітаційну службу.

У країнах Західної Європи набули поширення інтегровані дитячі сади, де разом із здоровими дітьми виховуються діти з інвалідністю, у тому числі і з розумовою відсталістю. Досвід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в звичайних школах не має широкого розповсюдження. Якщо в таких школах і навчаються діти з інвалідністю, то лише з незначним ступенем розумової відсталості в спеціальних класах.

Взагалі в країнах Західної Європи існують спеціальні школи для дітей з легким і сильним ступенем порушення інтелекту. Велике розповсюдження в європейських державах, зокрема, в Німеччині, Бельгії, Швеції набули поширення невеликі групові будинки (гуртожитки) для мешкання розумово відсталих дітей і дорослих. Для цієї мети виділяють будинки у звичайному житловому кварталі або квартири в багатоповерхових будинках. У таких групових будинках проживають від 6 до 15 осіб, іноді різного віку. Персонал – вихователі і соціальні працівники, число яких залежить від ступеня порушення інтелекту підопічних. Люди з інвалідністю можуть проживати в таких будинках постійно, або виїжджати на вихідні додому.

***Інноваційна технологія «Філософія незалежного життя».*** Інвалідність – не є медична проблема. Інвалідність – це проблема нерівних можливостей. *Центр*



*незалежного життя* – це комплексна інноваційна соціальна технологія, що в умовах дискримінаційного законодавства, недоступного архітектурного середовища і консервативної до осіб з інвалідністю суспільної свідомості, створює режим рівних можливостей для дітей з особливими проблемами.

Основною задачею в реалізації моделі Центру незалежного життя є навчання дітей і батьків умінням і навичкам незалежного життя. Ключову роль у моделі грає служба «Від батька до батька». Від батька до батька передається знання про соціальні проблеми, що торкаються інтересів дітей, від батька до батька передаються бажання змінити положення дітей на краще, через активну участь самих батьків у соціальних процесах.

*Форми роботи:* бесіди, семінари, заходи, творчі кружки, дослідження, створення служб. Батьки не тільки залучаються до організації заходів, а й працюють там викладачами, експертами і керівниками служб.

**Інноваційна технологія служби «Персональний асистент».** Служба «Персональний асистент» має на меті допомогу людині, яка має інвалідність, у подоланні перешкод, що заважають їй на рівних брати участь у житті суспільства. «Персональний» – значить пристосований до потреб кожної окремої людини, яка має інвалідність. Критерій «споживача», введений у дану соціальну службу дозволяє здійснювати найм і навчання персональних асистентів самим людям, які цих послуг потребують. За допомогою персонального асистента, людина, яка має інвалідність, може учитися у відкритому навчальному закладі і працювати на звичайному підприємстві.

*Економічна вигода держави* при організації такої соціальної служби полягає в тому, що:

- потенційні здібності людей, які мають інвалідність, будуть використані повною мірою (спеціалізовані заклади створюються під обмежені можливості людей, що мають інвалідність, і разом з надомною і дитячою працею при інтернатах, підсилюють сегрегуючий характер економічної політики держави стосовно них);

- створюється ринок праці, тому що персональним асистентом може працювати практично будь-яка людина.

Політична вигода очевидна, тому що дана соціальна служба забезпечує кожного члена суспільства рівними правами на освіту, працю і відпочинок.

**Інноваційна технологія служби «Виїзний ліцей».** Медична модель інвалідності, офіційно прийнята в Європі, знаходить своє вираження в тому, що соціальна політика має сегрегуючий характер. Освіта, участь в економічному житті,



відпочинок є закритими для людей, які мають інвалідність. Спеціалізовані навчальні заклади, спеціалізовані підприємства і санаторії ізолюють людей, які мають інвалідність, від суспільства і роблять їх меншістю, права якої дискримінуються. Експериментальна технологія «Виїзний ліцей» - це спроба вирішити проблему інтегрованого навчання дітей, які мають інвалідність, за допомогою технології «Персональний асистент» і спеціальної транспортної служби, які б надавали їм рівні можливості. Комплексний підхід необхідний для того, щоб організувати навчання дітей, які мають інвалідність, у режимі «двостороннього руху».

### 3. Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)

#### Список використаних джерел:

1. Antón, JI., Braña, FJ. & Muñoz de Bustillo, R. An analysis of the cost of disability across Europe using the standard of living approach. *SERIEs* 7, 281–306 (2016). <https://doi.org/10.1007/s13209-016-0146-5>
2. From institutions to community living for persons with disabilities: perspectives from the ground. *European union agency for fundamental rights*. 2018. URL: <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/institutions-community-living-persons-disabilities-perspectives-ground>
3. How many persons with disabilities live in the EU? *EUROPEAN DISABILITY FORUM*. 2019. URL: <https://www.edf-feph.org/newsroom-news-how-many-persons-disabilities-live-eu/>
4. Kazmierczak A (2022) Impacts of climate-related hazards on health and well-being of vulnerable groups in Europe. *J Health Monit* 7(S4): 16–18. DOI 10.25646/10395
5. Pérez-Hernández, B., Rubio-Valverde, J. R., Nusselder, W. J., & Mackenbach, J. P. (2019). Socioeconomic inequalities in disability in Europe: contribution of behavioral, work-related and living conditions. *European journal of public health*, 29(4), 640-647.



Лекційне заняття № 5 (1 ак.год.)

## ТЕМА 2. Основні міжнародні документи, що регулюють соціально-психологічну підтримку дітей з обмеженими можливостями в країнах ЄС<sup>42</sup>

### План лекційного заняття

|                                                                             |               |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                                | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                                      |               |
| Загальна Декларація прав людини                                             |               |
| Конвенція ООН про права дитини. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю |               |
| Європейська соціальна хартія. Пекінські правила                             |               |
| Міжнародні стандарти соціальної роботи із вразливими сім'ями з дітьми       |               |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)</b>          | <b>10 хв.</b> |

### 1. Вступ

Повідомлення тематики поточного заняття. Відповіді на питання учасників Модуля.

### 2. Основна частина

#### А. Загальна декларація прав людини

Загальна декларація прав людини – рішення Генеральної Асамблеї ООН, яке є найавторитетнішим джерелом міжнародних норм щодо прав людини. „Загальна декларація прав людини” була прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 р. Декларація була прямим наслідком досвіду Другої світової війни і вперше сформулювала ті права, які повинна мати кожна людина. Вона мала рекомендаційний характер, містила 30 статей, зміст яких був уточнений і розвинутий через інституції міжнародних угод, регіональних та національних конституцій та законів. Генеральна Асамблея ООН проголошує Декларацію як завдання, до виконання якого повинні прагнути всі народи і всі держави з тим, щоб

<sup>42</sup> Презентація лекційне заняття №2, SEED-EU4UA website



кожна людина і кожний орган суспільства, завжди маючи на увазі цю Декларацію, прагнули шляхом освіти сприяти поважанню цих прав і свобод і забезпеченню, шляхом національних і міжнародних прогресивних заходів, загального і ефективного визнання і здійснення їх як серед держав-членів ООН.

Декларація містить 30 статей, які відображають права людини на життя, на свободу і особисту недоторканність, на свободу переконань і на вільне їх виявлення, на свободу мирних зборів і асоціацій, на освіту, на захист від рабства та тортур, захист від втручання у особисте і сімейне життя.

Декларація закладає правову базу антидискримінації: всі люди рівні перед законом і мають однакові права. Кожна людина повинна мати всі права і свободи, проголошені Декларацією, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового, станового або іншого становища.

## **Б. Конвенція ООН про права дитини. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю**

*Конвенція про права дитини* була прийнята резолюцією Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1989 року. Конвенція ООН про права дитини – це угода між країнами, в якій записано, як уряд кожної країни має дбати про дітей. Цей особливий документ був ратифікований 193 країнами світу, крім США та Сомалі. Прагнення країн до міжнародного співробітництва в галузі захисту дітей почалося відразу після Першої світової війни. У 1924 році була прийнята Женевська декларація прав дитини. Сучасне законодавство в галузі прав людини і прав дітей почало активно формуватися після закінчення Другої світової війни. Щоб сконцентрувати увагу на вирішенні проблем, що стосуються дітей, одним з перших актів Генеральної Асамблеї ООН у 1946 році було створено Дитячий фонд ООН. У 1948 році прийнята Загальна декларація прав людини. У 1959 році – Декларація ООН з прав дитини. Відзначаючи двадцяту річницю прийняття Декларації прав дитини, ООН проголосила 1979 рік Міжнародним роком дитини. Відомий польський юрист, професор А. Лопатка висунув ідею розробки конвенції ООН про права дитини та зобов'язати всіх членів ООН ратифікувати її.

20 листопада 1989 року Генеральна Асамблея ООН прийняла Конвенцію про права дитини. Невдовзі після цього було створено Комітет з прав дитини.



У Конвенції 54 статті, в яких міститься повний перелік прав дитини як людини. У документі виділяють права дітей, що живуть у нормальних умовах, але в ньому містяться й статті проособливі групи дітей: інвалідів, сиріт, дітей, що залишились без піклування батьків, перебувають у зонах збройних конфліктів, біженців, підлітків, які вчинили злочин. У ст. 1 – 4 констатується найважливіший соціально-правовий принцип: інтереси дитини завжди повинні переважати над інтересами батьків, місцевої громади, церкви і держави.

У Конвенції викладаються особисті, соціальні, культурні, політичні та економічні права.

1. Особисті права (ст. 6, 7, 8): на життя, виживання і розвиток, на невідкладну реєстрацію після народження, на ім'я з народження, на отримання національності, право знати батьків і виховуватися ними.

2. Політичні права (ст. 12, 13, 14, 15): висловлювати свої думки з питань, які стосуються дитини (якщо вона вже в змозі сформувати ці думки, право не бути об'єктом втручання в її особистей сімейне життя, на свободу мирних зібрань, на свободу думки, совісті і релігії, на свободу від жорстокості, нелюдського поводження чи покарання, право не бути засудженим на смерть або обмеженим у свободі жити, на дотримання вікової межі, до якого дитина не повинна нести кримінальну відповідальність.

3. Соціальні права: на можливість отримання найвищого рівня охорони здоров'я (ст. 24, 25); на соціальну безпеку, включаючи соціальне страхування (ст. 26); на адекватний рівень життя, який насамперед забезпечують батьки (ст. 27). Передбачені також соціальні права дитини-інваліда. Пристосування умов навколишнього середовища до потреб і можливостей інваліда.

4. Культурні права дитини: на отримання інформації з різноманітних національних і міжнародних джерел (ст. 17); на освіту, починаючи з освіти у початковій школі з умовою обов'язковості і безоплатності (ст. 28, 29); на відпочинок, дозвілля, ігри та розваги (ст. 31). У Конвенції не згадуються економічні права дітей, ймовірно тому, що вони не зобов'язані працювати або брати участь у будь-якій прибутковій діяльності. Проте в ній вказано право дитини на захист від економічної експлуатації та від виконання роботи, яка може являти небезпеку для здоров'я, бути перешкодою для отримання освіти (ст. 32).

Особливість змісту Конвенції полягає в наступному:



- забезпечує загальну етичну та юридичну базу для розробки програми робіт щодо дітей усього світу;
- забезпечує реалізацію прав людини і вперше здійснює контроль над становищем дітей за допомогою офіційного зобов'язання;
- вказує на те, що права дітей є правами людини;
- служить еталоном для багатьох організацій, що працюють для дітей і з дітьми, в тому числі для неурядових організацій та організацій, що входять в систему ООН;
- підтверджує, що всі права важливі і необхідні для повноцінного розвитку дитини і важливо займатися благополуччям кожної дитини;
- сприяє міжнародній системі солідарності, призначеної для здійснення прав дітей. Підтримує роль сім'ї в житті дитини

### *Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю*

Мета Конвенції полягає в заохоченні, захисті й забезпеченні повного й рівного здійснення всіма особами з інвалідністю прав людини й основоположних свобод, а також у заохоченні поважання притаманного їм достоїнства. Конвенція визначає, що до осіб з інвалідністю належать особи зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які під час взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати повній та ефективній участі цих осіб у житті суспільства нарівні з іншими.

*Принципами*, які проголошує Конвенція, є: повага до притаманного людині достоїнства, її особистої самостійності, зокрема, недискримінація, рівність можливостей, рівність чоловіків і жінок, повне й ефективне залучення та включення до суспільства, повага до таких здібностей дітей з інвалідністю, які розвиваються, і повага до права дітей з інвалідністю зберігати свою індивідуальність.

Конвенція містить близько 30 статей, які визначають захист особистих, соціальних, культурних прав людей з інвалідністю, наприклад, свободу та особисту недоторканність, захист від експлуатації та насилля, свободу пересування та громадянство, самостійний спосіб життя й залучення до місцевої спільноти, індивідуальну мобільність, свободу висловлення думки та переконань, отримання освіти, право на здоров'я та реабілітацію, працю та зайнятість, участь у політичному, культурному, суспільному житті тощо.



Статті, які містять умови, що створюються державами для забезпечення прав осіб з інвалідністю: просвітно-виховна робота з населенням, доступність, достатній життєвий рівень та соціальний захист, доступ до інформації тощо.

Конвенцією передбачено певні заходи щодо контролю стану дотримання прав осіб з інвалідністю, зокрема, моніторинг виконання Конвенції в різних країнах, впровадження доповідей держав-учасниць та розгляд їх Комітетом з прав осіб з інвалідністю.

## **В. Європейська соціальна хартія (1996). Пекінські правила (1985)**

Європейська соціальна хартія – договір Ради Європи, який гарантує права людини у сфері праці та зайнятості, освіти та охорони здоров'я. Хартія проголошує права та свободи і встановлює контрольний механізм, покликаний гарантувати їх дотримання країнами-учасниками.

У першій частині Хартії йдеться про права та принципи, які мають бути метою соціальної політики держав, які ратифікували цей документ. Ці права та принципи стосуються справедливих умов праці, свободи об'єднання в організації для захисту економічних і соціальних інтересів, особливий захист для працюючих жінок та підлітків, право на соціальне забезпечення, отримання соціальних послуг та житло.

Частина друга містить 31 статтю, які відображають права та заходи держав щодо їхнього належного забезпечення. Ці права стосуються багаточисленних аспектів соціального захисту трудящих осіб та членів їхніх сімей, жінок та підлітків, трудящих-мігрантів і членів їхніх сімей. Наприклад, право на справедливі умови праці, право на укладання колективних договорів; право на професійну орієнтацію та професійну підготовку, право на соціальне забезпечення; право на користування послугами соціальних служб, право на інформацію та консультації, право осіб похилого віку на соціальний захист, право на захист у випадках звільнення, право на захист від бідності та соціального відчуження.

Нагляд за дотриманням взятих на себе зобов'язань країнами – учасниками щодо Хартії здійснює Європейський комітет з соціальних прав. Його 15 незалежних членів обираються Комітетом Міністрів Ради Європи строком на 6 років з правом продовження повноважень ще на один термін. Комітет визначає відповідність національного права і практики в країнах-учасниках положенням Хартії. Щорічно



країни-учасники подають доповіді, в яких здійснюють опис виконання взятих на себе зобов'язань щодо Хартії у законодавстві та на практиці. Комітет аналізує доповіді та вирішує питання відповідності або невідповідності національної ситуації положенням Хартії. Ці рішення називаються „заключними висновками”. У разі, якщо країна не вживає заходів з метою усунення невідповідностей Хартії, встановлених Комітетом, Комітет Міністрів Ради Європи надсилає відповідній країні рекомендацію, в якій вимагає змінити закон або практику його застосування. Робота Комітету Міністрів готується Урядовим комітетом, який складається з представників країн-учасників Хартії, яким допомагають представники європейських соціальних партнерів, наділених статусом спостерігачів

Стандартні мінімальні правила ООН з адміністрування правосуддя у справах неповнолітніх (**Пекінські правила**) прийняті резолюцією 40/33 Генеральної Асамблеї ООН від 29 листопада 1985 року.

Правила мають в цілому рекомендаційний характер і повинні здійснюватися „в контексті економічних, соціальних і культурних умов”, існуючих в кожній державі-членові ООН. Правила визначають принципи поводження з неповнолітніми правопорушниками на всіх стадіях кримінального правосуддя.

Правила спрямовані на надання максимальної допомоги неповнолітнім у складних ситуаціях і зниження до мінімуму необхідність втручання в ці ситуації з боку системи правосуддя, щоб зменшити шкоду, яка може бути заподіяна неповнолітнім громадянам.

У них визначені орієнтири для встановлення мінімальної межі віку кримінальної відповідальності неповнолітніх. Підкреслюється, що цілями правосуддя є сприяння благополуччю неповнолітніх, дотримання принципу пропорційності тяжкості вчиненого правопорушення, специфічних рис особистості правопорушника і заходів сприяння. Правила також містять коментарі, які допомагають ідентифікувати діяльність в рамках стандартів та використовувати їх в кожній країні.

У першій частині стандартів йдеться про визначення віку кримінальної відповідальності та прав неповнолітніх(презумпція невинуватості, право бути повідомленим про обвинувачення, право на відмову давати показання, право мати адвоката, право на присутність батьків або опікуна, право наочну ставку зі свідками та їх перехресний допит і право на апеляцію до вищої інстанції). Ці права повинні бути гарантовані на всіх етапах судового розгляду.



Частина друга присвячена розслідуванню та суду й визначає права неповнолітнього під час затримання та першого контакту із правоохоронними органами, умов заведення та припинення кримінальної справи, визначення спеціальної функції правоохоронних органів у справах для дітей. В статтях також містяться умови утримання під арештом до суду.

Частина третя присвячена винесенню рішення суду та вибори мір впливу на неповнолітнього злочинця. Вона описує ролі адвокату, батьків та опікунів, соціальних працівників в цьому процесі, базові принципи для прийняття кінцевого рішення. Окремо в Правилах підкреслюється необхідність професіоналізму та підготовки осіб, які займаються справами неповнолітніх.

Четверта частина присвячена побудові стосунків з неповнолітнім правопорушником поза межами виправних закладів та передбачає ефективне виконання рішення суду, надання необхідної допомоги, залучення соціальних служб, громадськості та волонтерів.

П'ята частина містить умови утримання та поведження із неповнолітнім правопорушником у виправних закладах, а також застосування умовного звільнення на ранніх етапах.

## **Г. Міжнародні стандарти соціальної роботи із вразливими сім'ями з дітьми**

Процес входження України до ЄС передбачає упровадження європейських стандартів та підходів до забезпечення прав дитини і підтримки вразливих сімей. Означені стандарти відображені в різноманітних *міжнародних документах*, зокрема:

- Постанові Ради Європи щодо прав дітей та розвитку соціальних послуг, дружніх до дітей та сімей (2010);
- Постанові Європейської комісії «Інвестиції у дітей: розірвати коло неблагополуччя» (2013);
- Загальноєвропейських рекомендаціях щодо переходу від інституційної системи догляду до системи, яка ґрунтується на послугах у сім'ї та громаді;
- Керівних принципах ООН щодо альтернативного догляду за дітьми (2010).

У Постанові Ради Європи щодо прав дітей та розвитку соціальних послуг, дружніх до дітей та сімей, наголошено на фундаментальних принципах, яких мають



дотримуватись уряди, розвиваючи послуги для дітей та сімей:

- дії в найкращих інтересах дитини;
- сімейно орієнтований підхід;
- участь дитини та її батьків у житті суспільства;
- комплексність, інтеграція та взаємодія надавачів послуг під час ведення випадку.

У меті Рекомендацій Ради Європи щодо прав дитини та соціальних послуг, дружніх до сімей з дітьми, зокрема, зазначено: ... рекомендації спрямовані на врахування прав дитини у процесі планування, надання та оцінки соціальних послуг, які мають бути адаптовані відповідно до потреб як дитини, так і її сім'ї; ... рекомендації стосуються абсолютно всіх дітей без жодної дискримінації: за будь-яких умов, обставин та причин діти мають змогу звернутися до соціальних служб, навіть стосовно будь-яких рішень, прийнятих соціальною службою, які можуть прямо або опосередковано вплинути на життя дитини; ... рекомендації мають на меті гарантувати надання соціальних послуг відповідно до індивідуальної оцінки потреб дитини та її сім'ї, зважаючи на власні погляди дитини та з огляду на її вік, рівень фізичного і розумового розвитку.

Ці тези ґрунтуються на принципі врахування найкращих інтересів дитини та її праві на участь в ухваленні рішень. У Загальноєвропейських рекомендаціях щодо переходу від інституційної системи догляду до системи, яка ґрунтується на послугах у сім'ї та громаді, зазначено: для того, аби всі діти мали можливість зростати у своїх сім'ях і щоб усі люди, які потребують підтримки, могли жити незалежно та брати активну участь у житті суспільства, держави повинні перейти від інституційної (інтернатної) системи захисту дітей до системи підтримки на основі послуг на базі сім'ї та послуг на рівні громади. Цей складний процес передбачає:

- першочерговий розвиток якісних соціальних послуг на рівні громади;
- планомірне закриття інтернатних закладів;
- передання ресурсів інституційної системи новим службам, за одночасного забезпечення стійкості змін.

Новим міжнародним орієнтиром соціальної роботи є *положення про альтернативний догляд*.



### Основні положення альтернативного догляду:

1. Рішення стосовно дітей необхідно приймати з урахуванням важливості забезпечення дітям стабільності влаштування, підтримки безпечного та стійкого зв'язку з батьками, вихователями, опікунами (піклувальниками).

2. Слід поважати гідність дітей; вони повинні бути надійно захищені від жорстокого поводження, нехтування та усіх форм експлуатації як з боку тих, хто забезпечує догляд, так і з боку однолітків.

3. Вилучення дитини з сім'ї має розглядатися як крайній засіб і бути, якщо це можливо, тимчасовим і нетривалим. Рішення щодо вилучення необхідно регулярно переглядати.

4. Повернення дитини під батьківське піклування після подолання причин вилучення має відповідати найкращим інтересам дитини і здійснюватися за результатами оцінки її потреб.

5. Фінансова неспроможність, матеріальна бідність або умови, що виникли внаслідок бідності, не повинні вважатися єдиною підставою для вилучення дитини з-під батьківської опіки чи бути завадою для її реінтеграції, однак мають розглядатися як сигнал про необхідність надання сім'ї відповідної допомоги.

6. Альтернативний догляд дітей у віці до 3 років повинен надаватися виключно в сімейному середовищі. У міжнародній практиці уже не перший рік упевнено розвивається оцінка потреб як базова технологія соціальної і соціально-педагогічної роботи.

Форвардами цього процесу є Велика Британія, Швеція, США, Польща, Німеччина, Латвія, Литва, Нідерланди та інші країни світу. Певні успіхи впровадження оцінки потреб клієнта мають Молдова, Литва, Грузія, Білорусія. У більшості країн (Велика Британія, Швеція, Латвія, Литва) оцінка здійснюється державними організаціями за місцем проживання клієнта. Проте, наприклад, у Німеччині оцінка потреб осіб похилого віку та дорослих інвалідів провадиться експертними групами, створеними при медичних касах страхового фонду з догляду (для застрахованих осіб). В інших випадках поширена практика оцінки потреб клієнта незалежними недержавними організаціями – надавачами послуг.

Кращий міжнародний досвід країн світу засвідчив докорінну необхідність уніфікації та міжвідомчої інтеграції процесів та інструментарію оцінки потреб.



Інакше дублювання функцій, неефективності дій і розбіжностей у професійних позиціях уникнути не вдасться. Доведено, що лише спільна командна робота фахівців, які опікуються питаннями дитини та її сім'ї на рівні громади, дасть змогу гарантувати ґрунтовність та об'єктивність оцінки.

Згідно з міжнародними стандартами, особливого значення набуває процес ведення випадку. Зокрема, Національною асоціацією соціальних працівників США (NASW) розроблено Загальні стандарти ведення випадку, які є обов'язковими для виконання в усіх штатах. Крім того, кожен штат може розробити свої додаткові стандарти, які регулюватимуть ведення випадку, надання допомоги та підтримки вразливим категоріям населення. Згадані стандарти поділяють на три умовні групи: стандарти стосовно роботи з клієнтом; стандарти втручання на рівні системи, включаючи взаємодію з іншими організаціями; стандарти професійної кваліфікації. Окрім цього, заслуговує на увагу досвід США та Великобританії щодо поділу (градації) випадків відповідно до рівня складності для дитини/особи, виявлених за результатами початкової оцінки.

### 3. Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)

#### Список використаних джерел:

1. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
2. Disability and health. World Health Organization. 2018. URL: <https://web.archive.org/web/20200409101819/https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
3. Persons with disabilities. European Commission. URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137>
4. Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030. European Commission. URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>



Лекційне заняття № 6 (1 ак.год.)

### ТЕМА 3. Система соціально-психологічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в країнах ЄС<sup>43</sup>

#### План лекційного заняття

|                                                                                                                 |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ (знайомство)</b>                                                                                       | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                                                                          |               |
| Становлення соціально-педагогічної роботи в Німеччині. Соціальне обслуговування осіб з інвалідністю в Німеччині |               |
| Організація соціальної роботи у Франції. Соціальне обслуговування дітей з інвалідністю у Франції                |               |
| Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи                                                           |               |
| Нормативно-правове забезпечення вищої освіти для дітей з інвалідністю в ЄС                                      |               |
| Ефективні практики запровадження інклюзивної освіти в країнах ЄС                                                |               |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)</b>                                              | <b>10 хв.</b> |

#### 1. Вступ

Повідомлення тематики поточного заняття. Відповіді на питання учасників Модуля.

#### 2. Основна частина

##### **А. Становлення соціально-педагогічної роботи в Німеччині. Соціальне обслуговування осіб з інвалідністю в Німеччині.**

Перші джерела зародження соціальної роботи ідуть у XI ст. (допомога бідним, добродійність, жіночий рух, піклування, турбота й ін.). Професія соціального працівника в Німеччині виникла на початку XX ст. як суцього жіноча. Перші законодавчі акти про підготовку соціальних працівників з'явилися у 1918 р. У перші десятиліття соціальна допомога надавалася клієнтам тільки в критичних ситуаціях як прояв турботи. З розвитком законодавства по соціальному забезпеченню

<sup>43</sup> Презентація лекційного заняття №3. SEED-EU4UA website



потребуючий соціальної допомоги став розглядатися як об'єкт благодійної діяльності, що надалі вплинуло на розуміння сутності професії і вибір терміну «соціальний працівник», що уже широко використовувався в інших країнах світу.

У сучасних умовах в Німеччині соціальні працівники і соціальні педагоги можуть працювати у:

- соціальній сфері (керівник інтернатного закладу, дитячого будинку чи будинку для інвалідів);
- педагогічній сфері (соціальний педагог загальноосвітнього закладу, спеціальної школи, педагог-реабілітатор тощо);
- терапії (дипломований музикотерапевт, арттерапевт);
- консультативних службах (консультант сім'ї, консультант шкільної молоді, консультант з працевлаштування, консультант у реабілітаційних закладах тощо);
- сфері управління та менеджменту соціальної сфери.

Класичними сферами діяльності соціального працівника і соціального педагога у Німеччині є:

- робота у соціальних службах;
- робота з людьми похилого віку;
- робота з емігрантами та допомога біженцям;
- соціальна педагогіка на підприємствах;
- догляд за людьми з фізичними вадами, розумово відсталими та душевнохворими;
- допомога умовно ув'язненим, що проходять випробувальний термін;
- консультування залежних;
- педагогіка переживання;
- підліткова освіта;



- консультування з виховних питань;
- консультування сім'ї;
- робота з сім'єю;
- педагогіка дозвілля;
- робота з громадою;
- соціальна робота з групою;
- опіка та виховання;
- соціально-педагогічна допомога сім'ї;
- виховання в громаді;
- цілодобовий догляд;
- виховання у дитячих та соціальних установах;
- інтенсивне соціально-педагогічне обслуговування окремих випадків;
- допомога молоді, її інформування та консультування;
- міжнародна робота з молоддю;
- консультування школярів, соціально-педагогічна діяльність у школі;
- спеціальна педагогіка;
- статеве виховання (консультування);
- консультування вагітних жінок, які потрапили у конфліктну ситуацію;
- супервізія;
- соціальна допомога у сфері юстиції;
- соціально-психіатрична робота та психіатрія;
- соціокультурна анімація;
- соціально-педагогічна робота за місцем проживання;
- консультування людей, які мають борги;
- соціальна допомога у лікарнях;
- терапевтично орієнтована робота;
- управління;



- дитяча та юнацька психіатрія.

Усі соціальні служби для дітей, підлітків і родин поєднуються поняттям «дитячо-підліткова допомога». Робота з дітьми і підлітками підрозділяється на два аспекти: турбота про підлітків і допомога у вихованні. Турбота про підлітків охоплює всі заходи щодо організації вільного часу або дозвілля дітей і підлітків: діяльність молодіжних центрів, робота в молодіжних організаціях, робота в галузі освіти молоді, сприяння і допомога спортивному руху, будівництво спортивних площадок, заходи щодо проведення канікул, допомога у проведенні відпочинку, міжнародні зустрічі, охорона прав і праці підлітків. Мова йде про широку превентивну роботу з дітьми і підлітками. Що стосується «допомоги у вихованні», то мається на увазі надання соціальної допомоги підліткам і тим родинам, у яких є значні труднощі, наприклад, проблеми у вихованні, проблеми спілкування і насильства в родині, аномалія батьків, дітей і підлітків.

Протягом останніх 30-ти рр. у світі склалися стійкі тенденції і механізми формування соціальної політики щодо осіб з інвалідністю, виявлена підтримка урядів різних країн у розробці підходів до вирішення проблем цієї соціальної групи і надання допомоги державним і громадським інститутам у визначенні і реалізації політики, адресованої особам з інвалідністю.

Головні принципи формування соціальної політики щодо осіб з інвалідністю, вироблені світовою спільнотою, і в тому числі і в Німеччині, в загальному вигляді зводяться до наступних: уряд відповідальний за впровадження системи, спрямованої на усунення умов, що сприяють появі інвалідності, і вирішення питань, пов'язаних з наслідками інвалідності. Уряд повинен забезпечити особам з інвалідністю можливість досягти однакового зі своїми співгромадянами рівня життя, у тому числі у сфері доходів, освіти, зайнятості, охорони здоров'я, участі в суспільному житті; особи з інвалідністю мають право жити в соціумі, де вони народилися, – світова спільнота засуджує ізоляцію осіб з інвалідністю. Для цього



суспільство повинне прагнути сформуванню умов для незалежного життя осіб з інвалідністю (самозабезпечення, самодостатність в повсякденному житті); за особами з інвалідністю мають бути визнані права і обов'язки громадян даного суспільства. В компетенції держави знаходяться способи визнання, забезпечення і реалізації прав і обов'язків осіб з інвалідністю як повноцінних членів суспільства.

Держава повинна прагнути до рівно доступності заходів відносно осіб з інвалідністю на всій території країни, незалежно від того, де проживає особа з інвалідністю (місті, селі, адміністративно-територіальній одиниці і ін.). У реалізації політики щодо осіб з інвалідністю повинні враховуватися особливості кожної особи або груп: всі особи з інвалідністю через специфіку свого захворювання мають різні стартові умови.

Основними формалізованими критеріями оцінки політики держав у соціальному обслуговуванні осіб з інвалідністю, є наступні: наявність офіційно визнаної політики щодо осіб з інвалідністю; наявність спеціального законодавства, спрямованого на усунення суспільної дискримінації осіб з інвалідністю; координація національної політики соціального захисту осіб з інвалідністю; доступ осіб з інвалідністю до реалізації цивільних прав, у тому числі права на працю, на освіту, на створення сім'ї, на недоторканність приватного життя і власності, а також політичних прав; наявність системи пільг і компенсацій для осіб з інвалідністю; судові і адміністративні механізми реалізації прав осіб з інвалідністю; наявність неурядових організацій, що забезпечують соціальне інформаційного середовища. обслуговування осіб з інвалідністю.

Головними виплатами для осіб з інвалідністю є пенсія по інвалідності, що не залежать від віку і обумовлені тільки станом здоров'я, неможливістю або обмеженою можливістю людини здійснювати трудову діяльність.

Технології соціального обслуговування осіб з інвалідністю Німеччини відповідають провідним принципам соціальної держави, хоча Конституція не



містить положення про надання переваги особам з інвалідністю перед іншими членами суспільства чи забезпечення рівних умов існування. Існує лише ряд норм і правил, метою яких є інтеграція в життя суспільства осіб з інвалідністю і осіб, яким загрожує інвалідність.

Технології соціального обслуговування осіб з інвалідністю Німеччини розвиваються на основі «Кодексу соціального права», який є керівним положенням при визначенні соціальної політики і допомоги особам з інвалідністю. Основними принципами «Кодексу» є: надання всіх видів необхідної допомоги будь-якій особі з інвалідністю або особі, якій загрожує інвалідність, незалежно від причини; інтеграція осіб з інвалідністю в суспільство; проведення заходів по ліквідації наслідків інвалідності; принцип надання індивідуальної допомоги, орієнтованої на потребу кожної особи з інвалідністю.

Питаннями соціального захисту осіб з інвалідністю займається Міністерство праці і соціальних справ, а також Федеральний інститут страхування Німеччини. Вони здійснюють контроль за виконанням законів і фінансовим забезпеченням їх реалізації. Технології соціального обслуговування осіб з інвалідністю Німеччини включають вирішення питань медичної, професійної і соціальної реабілітації. Чітко визначені показники для проведення комплексу реабілітації осіб з інвалідністю в медичних установах і клініках.

## **Б. Організація соціальної роботи у Франції. Соціальне обслуговування дітей з інвалідністю у Франції.**

Франція – це країна, де давно і успішно діють закони ринкової економіки, але водночас є дуже розвинута система соціального захисту населення, яка сприймається більшістю французів своєрідною «священною коровою» національної соціально-економічної моделі розвитку (по суті, вона є змішаним варіантом німецької та англійської моделей). Головними принципами, на яких базується



соціальна політика у Франції, є свобода, рівність у правах та солідарність. Франція посідає друге місце в Європі щодо обсягів витрат державного бюджету на соціальні потреби населення (1 місце – Швеція). Загальний обсяг витрат складає 30 % бюджету або 450 млрд. EUR на рік (у Швеції 31,2 %).

У Франції організовує соціальну роботу Міністерство соціальних справ і національної солідарності. У його обов'язки входить:

- пропонувати і реалізовувати заходи по наданню соціальної допомоги в суспільстві, в тому числі окремим групам людей, які потребують особливої допомоги;
- складати плани для професійних курсів соціальних працівників;
- видавати дипломи; - визначати умови професійної діяльності

У Франції законодавство захищає права осіб з інвалідністю нарівні з правами інших громадян. Тільки про працевлаштування осіб з інвалідністю прийнято 7 законів, які проголошують права осіб з інвалідністю на профпідготовку і перенавчання, працевлаштування за рахунок квотованих місць, на переваги в трудовому договорі, сприяння самозайнятості.

Організація діяльності по соціальному захисту і реабілітації осіб з інвалідністю покладена на Міністерство охорони здоров'я і соціального забезпечення. Для осіб з інвалідністю створена мережа центрів реабілітації, пріоритетним напрямом якої вважається професійна реабілітація. Ці ж центри організовують працевлаштування осіб з інвалідністю. Розвинена мережа підприємств з особливим, полегшеним режимом праці для інвалідів.

У Франції налічується 2,5 млн. осіб з інвалідністю. З них лише 170 тис. працюють на звичайних підприємствах, а 80 тис. – на підприємствах з особливими умовами праці. Проблема соціальної інтеграції осіб з обмеженими можливостями являє собою одну з актуальних тем соціальних дискусій і один із пріоритетних



напрямів соціальної роботи, де заангажовані фахівці різного профілю (помічники в соціальному житті, фахівці з надання медико-психологічної допомоги, асистенти соціальних служб, помічники-доглядальники), діяльність яких спрямована на попередження випадків, які ведуть до інвалідності, здійснення супроводу та надання допомоги в соціалізації, соціальній адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями. Фахівці соціальної сфери співпрацюють із різними громадськими та професійними організаціями. У галузі підтримки осіб із обмеженими можливостями діють Асоціація неповнолітніх і дорослих інвалідів, Національний союз асоціацій батьків дезадаптованих дітей, Асоціація інвалідів-паралітиків та ін. Непрацездатні громадяни отримують матеріальну допомогу, окрім того, державою передбачене надання фінансової підтримки жертвам війни, політичних репресій, кримінальних злочинів та природних катастроф.

## **В. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи**

Західноєвропейська система загальної середньої освіти, попри розмаїття типів і різновидів навчальних закладів, які опікуються освітою, зокрема школярів з особливими потребами, є ключовими елементами сучасної європейської моделі соціального устрою, яка виявляється привабливою для країн, що позбулися тоталітарних режимів, наразі й для України, з огляду на завдання та перспективи розв'язування назрілих педагогічних і соціальних проблем.

У передових країнах Західної Європи, починаючи від 70-х років ХХ ст., тривали зміни в системі спеціальної освіти. Зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначено як основну форму здобуття освіти неповносправними.

### *Інтегроване та інклюзивне навчання в Італії*

Серед європейських країн Італія посідає чільне місце у впровадженні ідей інтегрованого та інклюзивного на-вчання, оскільки однією з перших визнала

РЕАЛІЗОВАНО В РАМКАХ РОБОТИ НАД МОДУЛЕМ «СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДОВИЩІ РОЗМАЇТТЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ» ПРОЄКТУ: 101085267 - SEEDUE4UA - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (2022-2025)



інтегроване та інклюзивне навчання найсприятливішою формою здобуття освіти для неповносправних дітей.

За визначенням директора Департаменту національних досліджень у галузі освітніх інновацій в Італії П. Тортори, «Італія стала лабораторією для всього світу, оскільки саме латинська культура зорієнтована на визнання автономності та гідності кожної людини». Освітню реформу в країні, яку було проведено у 1972 р., ініціював громадський рух «Демократична психіатрія». Метою цього громадського об'єднання були прогресивні зміни у психіатричних лікувальних установах, усунення відособлення та ізоляції осіб з порушеною психікою, які стали в'язнями ізольованих закладів. Учасники цього руху вважали, що виникнення психічних відхилень у багатьох випадках провокують суспільство і школа, зокрема, і спеціальні навчальні заклади. Тому варто ініціювати зміни і, насамперед, запровадити шкільну реформу, яка дала б змогу людям із психофізичними особливостями почуватися повноцінними членами суспільства.

Під тиском громадськості 1971 р. в Італії було ухвалено новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначав статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами в розвитку забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку.

1977 р. було розроблено додатки до «Закону про освіту», які визначали, що діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу дому та навчатися у класах разом зі своїми однолітками, наповнюваність класів не може перевищувати 20 учнів; у такому класі можуть навчатися не більш ніж 2 дітей і порушеннями; спеціальні класи в масових школах анулюються; школярів з особливими освітніми потребами мають забезпечити кваліфікованою підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, які працюють а ними за узгодженими програмами; у класах із сумісним навчанням мають працювати спеціальні педагоги разом з



учителями.

В оновленому «Законі про освіту» 1992 р. у розділі про навчання дітей з особливими потребами серед пріоритетів визначено роботу щодо взаємодії шкіл з установами різного підпорядкування з метою надання всебічної допомоги школярам з особливими освітніми потребами різнопрофільними фахівцями, які мають працювати узгоджено та в тісному контакті; залучення батьків до процесу навчання дітей з особливостями розвитку тощо.

Нині в країні понад 90 % дітей і особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу. В освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються спеціалісти служб охорони здоров'я.

#### *Психолого-медико-соціальні центри (досвід Бельгії)*

Цікавий досвід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має Бельгія. У цій країні правовою основою освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я є «Закон про спеціальну освіту», ухвалений у 1970 р. Суттєві зміни до нього було внесено Декретом Уряду від 28 липня 1978 р. Закон визначає основні положення здобуття освіти неповносправними у світлі загального реформування системи освіти, серед яких і право батьків на вибір освітнього закладу для своєї дитини. Як зазначають бельгійські вчені в галузі спеціальної освіти W.Weiss та W.Werdajk, шляхи здобуття освіти неповносправними визначалися у Бельгії протягом тривалого часу. Ще 1960 р. «Законом про освіту» було визначено необхідність створення служб психолого-медико-соціального супроводу, які вирішували б проблеми вибору освітнього маршруту для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Саме ці служби визначають майбутнє перебування



дитини у спеціальних установах, де здобувають освіту 4 % усіх дітей шкільного віку.

Законодавчі освітні акти Бельгії передбачають певну свободу в організації муніципальних освітніх закладів, фінансове забезпечення яких відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування; громадських освітніх закладів, що утримуються громадськими фондами; приватних закладів, фінансове утримання яких беруть на себе приватні особи та громадські організації, в тому числі і релігійні.

Бельгійський «Закон про спеціальну освіту» законодавчо затвердив усунення бар'єрів між спеціальною та загальною системами освіти, передбачивши експериментально апробовані моделі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками.

Закон передбачає безкоштовне обов'язкове навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (від 6 до 18 років) терміном на 12 років, хоча за певних обставин його може бути продовжено; географічну доступність та наявність в кожному районі країни всіх типів спеціальних шкіл.

При наданні дитині з порушеннями розвитку можливості навчатися інтегровано всі учасники цього процесу укладають угоду та розробляють індивідуальний навчальний план. Цей план складається з детального опису особливостей і потреб дитини, з визначення додаткової допомоги, яку вона має одержувати (у тому числі хто її надаватиме, як часто та де саме).

#### Рівноправність у здобутті освіти (досвід Австрії)

Корисним видається досвід іншої європейської держави – Австрії. В цій країні функціонувала добре налагоджена система спеціальної освіти, до складу якої входили спеціальні школи для дітей з порушеннями зору та слуху, порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними вадами, емоційно-вольовими



розладами та комплексними порушеннями розвитку. Як зазначає відомий австрійський вчений у цій галузі Х. Волкер, від кінця 40-х до початку 80-х років ця система ставала дедалі більш диференційованою та сегрегаційною.

Однак уже у 80-ті роки з'явилися громадські організації, до яких входили батьки дітей з особливостями розвитку, вчителі, працівники різних медичних та освітянських закладів, які керувалися ідеями рівноправності, зокрема, й у здобутті освіти. Ці громадські організації виникали стихійно в різних провінціях, однак 1983 р. вони об'єдналися в єдину спільноту і звернулися до Міністерства освіти з пропозиціями щодо експерименту з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Міністерство освіти Австрії підтримало цю ідею, виділило кошти і створило робочу групу, яка мала проводити ці експериментальні дослідження. До складу цієї групи увійшли науковці, що працювали в галузі масової та спеціальної освіти, адміністратори й педагоги масових та спеціальних шкіл, фахівці служб допомоги дітям з порушеннями розвитку та представники громадських організацій з-поміж батьків.

Чотири моделі інтегрованого навчання:

1. Інтегровані класи. У класі навчалося 20 учнів, четверо з яких мали особливі освітні потреби. Навчання проводили двоє педагогів, один з яких був учителем спеціальної школи. Для дітей з особливостями розвитку розробляли індивідуальну навчальну програму, яка передбачала надання психолого-педагогічної допомоги.

2. Класи взаємодії. Учні зі спеціальної школи та їхні однолітки з масової школи мають брати участь у спільних заходах, спілкуватимуться під час позакласної роботи, однак весь навчальний час проводитимуть окремо.

3. Малокомплектні класи передбачали наявність спеціального класу в масовій школі у складі 6 – 11 учнів. Переважно ці класи склалися з учнів із затримкою у



розвитку пізнавальних процесів. Навчання таких школярів відбувалося за програмою масової початкової 4-річної школи, однак термін навчання продовжували до 6 років.

4. Звичайні класи, в яких учні з особливими освітніми потребами, їхні батьки та вчителі отримують допомогу від спеціально підготовлених шкільних консультантів.

1991 р. Австрійський Центр експериментальної освіти і шкільного розвитку провів оцінювання всіх чотирьох експериментальних моделей. На думку експертів, найбільш дієвою моделлю стали інтегровані класи.

В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах і координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу.

#### *Освітня реформа (досвід Нідерландів)*

Свій шлях у проведенні кардинальних реформ пройшло й Об'єднане Королівство Нідерландів. Цю країну з-поміж інших європейських держав вирізняє своєрідність розвитку системи спеціальної освіти. Її поступ характеризується логікою побудови і відсутністю неапробованих варіантів навчання.

Наприкінці 40-х років у Нідерландах спостерігалось значне зростання кількості спеціальних закладів, кількості дітей в системі спеціальної освіти та збільшення типів спеціальних шкіл. Дані, що наводить відомий нідерландський фахівець у галузі спеціальної освіти К. Raijswaik, свідчать, що у 1948 р. існувало 7 типів спеціальних типів спеціальних шкіл; у 1997 р. їх кількість подвоїлася. Кількість учнів, які потребували додаткових освітніх послуг і мали особливі навчальні потреби, в період з 1948 до 1997рр. збільшилася у п'ять разів (з 24 000 у 1948 р. – до 120 000 – у 1997 р.). Серед них виокремилася чисельна група дітей, які



не мали значних порушень розвитку і за умови надання відповідної допомоги могли здобувати освіту у загальноосвітніх навчальних закладах.

Дослідження нідерландських учених свідчать, що до 60-х років XX ст. освітня політика країни була спрямована на підтримку дітей з особливостями психофізичного розвитку лише у спеціальних школах. Ця одностороння орієнтація підтримувала розподіл освітньої системи на загальноосвітні школи з відсутністю адекватної допомоги дітям з порушеним розвитком, з одного боку, та спеціальні школи для цих дітей – з другого. Вчені зазначають, що цей поділ призвів до виникнення низки проблем.

У 1991 р. нідерландським урядом було схвалено освітній проект «Внутрішня підтримка» зі створення і функціонування відповідних шкільних служб. Цей проект було спрямовано на вирішення проблем дітей з особливостями розвитку, які перебували у загальноосвітніх навчальних закладах. У ньому зазначалося, що школа має чітко визначити, яким дітям необхідна психолого-педагогічна підтримка, як вона забезпечуватиметься, хто нестиме відповідальність за її здійснення, як будуть задіяні батьки, як плануватиметься і здійснюватиметься корекційна робота, як проводитиметься оцінювання навчальних досягнень учнів, визначення рівня їхніх життєвих компетенцій тощо. Перший чотирирічний досвід роботи засвідчив, що 93 % вчителів загальноосвітніх шкіл підтримали функціонування служб внутрішньої допомоги і вказали на необхідність введення посади координатора з корекційної роботи.

1994 р. Закон «Крок за кроком до школи», який засвідчував, що всі масові і спеціальні школи для дітей з легкою розумовою відсталістю та труднощами у навчанні мають взаємодіяти у наданні якісної освіти учням з особливими освітніми потребами. Прийнятий закон забезпечив покращення умов для одержання освіти учням з порушенням розвитку в загальноосвітніх школах на основі внесення змін у систему фінансування їхнього навчання.



Наразі в Нідерландах у системі спеціальної освіти функціонують спеціальні заклади для дітей з важки порушеннями мовлення, зору, слуху, порушеннями опорно-рухового апарату, хронічними захворюваннями, легкою та тяжкою розумовою відсталістю, порушеннями поведінки, з проблемами в навчанні, з комплексними дефектами. 70% загальної кількості школярів, які перебувають в системі спеціальної освіти – це діти з розумовою відсталістю та труднощами у навчанні.

Нідерландська система освіти зазнала докорінного реформування, що уможливило паралельне та повноправне функціонування різних типів навчальних закладів (спеціальних і загальноосвітніх) в єдину систему.

### *Шведська модель інклюзивної освіти*

Заслужовує на увагу й досвід інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в Швеції. Так, зокрема в цій країні з демократичним устроєм, що ратифікувала всі міжнародні угоди щодо здобуття освіти неповносправними, Міністерством освіти у 1980 р. було затверджено нормативно-правовий документ під назвою Навчальний План, який означив повий стратегічний напрям освітньої політики держави. Учням з особливостями психофізичного розвитку надали можливість навчатися в загальноосвітніх закладах, створивши для цього відповідні умови. Так, з 1986 р. у країні розформовано спеціальні школи для дітей з порушеннями зору. Всі діти з ослабленим зором навчаються у школах за місцем проживання, а необхідну допомогу отримують у Національному медичному центрі та його філіях.

1989 р. було ухвалено новий «Закон про середню освіту», в якому інклюзивне навчання визначено основною формою здобуття освіти неповносправними. Значно збільшивши фінансування загальноосвітніх шкіл, де навчалися учні з особливостями розвитку, уряд підтримав законодавчі ініціативи. У цей період було затверджено новий освітній стандарт, який визначав обов'язковий обсяг знань для



учнів, які закінчили 5-й та 9-й класи. Це дало педагогам змогу працювати зі школярами з особливими освітніми потребами за індивідуальними навчальними планами, розробленими з урахуванням їхніх можливостей і потреб.

Варто зазначити, що з 1995 р. у країні функціонує лише чотири типи спеціальних шкіл для дітей з помірною розумовою відсталістю, з легкою розумовою відсталістю, з труднощами в навчанні та для дітей з комплексними порушеннями. Сучасні тенденції у шведській освіті визначають курс на повне розформування спеціальних шкіл і створення на базі ресурсних центрів.

Шведське Агентство Спеціальної Освіти, підпорядковане Міністерству освіти країни, відповідальне за надання підтримки сім'ям дітей з особливостями розвитку та освітнім закладам, де вони навчаються. Радники цього агентства опікуються дітьми з особливими освітніми потребами, допомагаючи муніципальним органам влади забезпечити всі умови для навчання таких школярів, враховуючи проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів та асистентів педагогів, батьків та всіх фахівців, які задіяні в цьому процесі.

### *Варіативність психолого-педагогічного супроводу (досвід Німеччини)*

Слід зазначити, що подібне реформування освітньої галузі відбулося в Німеччині, де на початку 70-х рр. XX ст., завдяки діяльності громадської батьківської організації «Життєва допомога», Міністерством у справах освіти, релігії і культури були ухвалені нормативно-правові акти, що засвідчили, що кожна дитина з обмеженими можливостями має право на вибір навчального закладу, має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, залучена до педагогічного процесу, незалежно від ступеня складності захворювання.

Основоположним освітнім документом щодо організації спільного навчання дітей із порушеннями розвитку і їхніх здорових однолітків для всіх регіонів країни стали «Рекомендації з організації спеціального навчання», ухвалені 1972 року. Цей документ уможливив розвиток «кооперативних форм» організації освітньої



діяльності загальноосвітніх і спеціальних шкіл, що передбачають спільне проведення масових заходів, навчальних занять, відвідування учнями з особливими потребами загальноосвітніх навчальних закладів та надання їм корекційно-реабілітаційних послуг у спеціалізованому закладі тощо.

Окрім центрів підтримки учням з особливими потребами надають служби, що функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування: медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади тощо. Нині у Німеччині паралельно із системою спеціальних освітніх установ, де перебувають діти переважно зі складними порушеннями, функціонують заклади інклюзивного навчання.

У європейських країнах спеціальні заклади функціонують і надають допомогу дітям з обмеженими можливостями здоров'я, однак вони не є сегрегативними осередками. «Кордони» між спеціальною та загальною освітою прозорі, оскільки країни з демократичним устроєм пропaгують цінності громадянського суспільства, що базується на ідеях рівноправності, толерантності та інклюзії.

## **Г. Нормативно-правове забезпечення вищої освіти для дітей з інвалідністю в ЄС**

У багатьох країнах особливе закріплення на законодавчому рівні набули питання вступу до вищих навчальних закладів людей з інвалідністю. Кіпрський Закон про вступні іспити легітимізує права людей з інвалідністю під час вступних іспитів. Ці права мають бути дотримані всіма університетами країни. Наприклад, цей закон забезпечує право використовувати індивідуальне обладнання під час іспиту. Інші правила застосовуються залежно від різновиду інвалідності абітурієнта.

У Греції існує законодавство, яке регулює вступ до університетів абітурієнтів



з інвалідністю. Для цього виділяється 5% місць в університетах. Федеральний Акт про університети Австрії захищає права на спеціальні екзаменаційні методики для людей з інвалідністю. В Угорщині Національний Акт про вищу освіту дає визначення студента з інвалідністю. У ньому написано, що у разі проведення університетом іспитів абітурієнти з інвалідністю мають отримати певні послаблення, необхідно провести спеціальні приготування, щоб такі люди могли скласти іспити. Це право надається також студентам, які не отримали подібних пільг з інвалідності в середній школі, але можуть довести факт інвалідності.

У Литві за умови, що всі інші фактори рівні, люди з інвалідністю мають переважне право на прийом до вищого навчального закладу. У Португалії щороку, відповідно до законодавства, що регулює національний процес вступу до університетів, виділяється спеціальна квота – 2 % для студентів із фізичними та сенсорними захворюваннями. Аби потрапити у ці 2%, абітурієнт має оформити всі необхідні папери, які оформлюють абітурієнти без інвалідності. На додаток вони повинні заповнити спеціальну форму та подати детальний лікарський діагноз, що доводить інвалідність. Також потрібні звіти про академічні успіхи у школі. Рішення про те, чи варто включати такого абітурієнта до 2 % тих, хто надходить за квотою, приймається на основі аналізу всіх наданих документів. Якщо перевірка документів пройшла успішно, спеціальна оцінна комісія (призначається Міністром за поданням керівників Департаментів середньої та вищої освіти) проводить співбесіду з кандидатом у студенти.

Окремо варто зупинитися на різній підтримці учнів з інвалідністю. У Данії студенти, яким потрібна спеціальна педагогічна підтримка (перекладач з мови жестів, матеріали Брайля), мають право отримати все необхідне відповідно до Закону про соціальну педагогічну підтримку у сфері вищої освіти. На домашній сторінці Міністерства освіти написано, що соціальна педагогічна підтримка має забезпечити тих, хто навчається з ментальними та фізичними вадами або іншими



різновидами інвалідності, допуском до навчання на рівних правах з людьми без інвалідності. Студенти можуть звертатися за соціальною педагогічною підтримкою до свого консультанта з інвалідності. Установа освіти ухвалить рішення з цього питання та вишукуватиме кошти для відшкодування витрат. Установа освіти має надати необхідну підтримку. Студентам пропонують вказувати під час вступу на різні університетські програми, що їм може знадобитися соціальна педагогічна підтримка для навчання, збільшуючи таким чином можливість отримання необхідної підтримки вчасно. В Угорщині там, де це необхідно, студенти з інвалідністю звільняються від обов'язку вивчати деякі курси, складати деякі іспити. У разі потреби студенти з інвалідністю можуть бути звільнені від мовної частини іспиту або її частини або від відповідних вимог таких мовних іспитів.

В Угорщині там, де це необхідно, студенти з інвалідністю звільняються від обов'язку вивчати деякі курси, складати деякі іспити. У разі потреби студенти з інвалідністю можуть бути звільнені від мовної частини іспиту або її частини або від відповідних вимог таких мовних іспитів. Студентам з інвалідністю має бути надано додатковий час на підготовку до іспиту, надано можливість використовувати технічні засоби під час виконання письмового тесту (друкарка, комп'ютер тощо). Якщо це необхідно, то усний тест повинен бути замінений на письмовий або навпаки. Винятки повинні робитися лише у разі його дійсної необхідності та не повинні впливати на виконання базових вимог для здобуття кваліфікацій бакалавра, магістра або закінчення навчального закладу заочно, що підтверджується відповідними сертифікатами.

Індивідуальний підхід та підтримка при здобутті вищої освіти в Нідерландах забезпечується на підставі Акту про реінтеграцію працездатних людей з інвалідністю від 2005 р. Підтримка може змінюватись від адаптованих комп'ютерів до спеціального транспорту та грошової компенсації. Вищі навчальні заклади можуть узгоджувати з Інспекцією з освіти різні спеціалізовані підходи щодо



навчання людей з інвалідністю, а також додатковий час на іспитах. Студенти з інвалідністю мають право на додатковий оплачуваний рік навчання.

У Румунії в університетах, відповідно до Закону 448/2006 про захист та просування прав людей з інвалідністю, щодо їхніх потреб та права вибору передбачено створення низки спеціальних умов для людей з інвалідністю. Наприклад, люди з яскраво вираженими та акцентованими видами інвалідностей можуть отримати знижку 50% на проживання та харчування. Університети зобов'язані забезпечити освітню підтримку та повну доступність (фізичну та інформаційну, надати підручники тощо) для студентів з інвалідністю. Студентам також виділяють безкоштовні місця у таборах відпочинку.

У Словаччині для університетів та коледжів існує зобов'язання «встановлювати розумні умови навчання для студентів з інвалідністю, які стосуються їх спеціальних потреб без зниження вимог до виконання програми навчання». Розумні умови включають вибір навчання за індивідуальним планом, а в разі необхідності продовження періоду навчання. Заклади можуть організовувати так званий Фонд підтримки студентів з інвалідністю з метою створення розумних умов навчання молодих людей з інвалідністю. Практична підтримка студентів з інвалідністю здійснюється координаторами факультетів, які працюють безпосередньо із цими студентами.

Окремо варто виділити фінансову підтримку, оскільки їй приділяють увагу багато європейських держав. В Угорщині у студентів з інвалідністю період, коли за їхнє навчання платить держава, може бути продовжено до чотирьох семестрів. У Данії відповідно до Закону про підтримку учнів (LBK nr 661 af 29/06/2009), за яким звичайний розмір підтримки для студентів, які здобувають вищу освіту, становить 760 євро на місяць, а для студентів з інвалідністю існує додаткова сума, що дорівнює 1081 євро на місяць. Це означає, що загалом вони отримують 1841 євро на місяць (2012). Цю підтримку надають через те, що студенти з інвалідністю не



можуть працювати одночасно з навчанням. Підтримку отримують приблизно 4000 студентів, половина з яких має проблеми з ментальним здоров'ям.

В Естонії для людей з інвалідністю держава виділяє спеціальні гранти на навчання у вищих навчальних закладах, вони передбачені в Акті про соціальні пільги для людей з інвалідністю. Існують додаткові ресурси, які витрачаються на стипендії та пільги, розширення підтримки людей зі специфічними потребами (допомога людям з обмеженнями мобільності, оцифрування та озвучення навчальних матеріалів, підготовка собак-поводирів). Ці кошти виділяють за програмою Європейський соціальний фонд примусу у період 2008-2013 років. У стратегії сказано, що основна підтримка надається людям із порушеннями слуху, згодом буде розширено підтримку для студентів з обмеженою мобільністю, з порушеннями зору тощо.

В Іспанії безкоштовна середня освіта, але студенти з інвалідністю також навчаються безкоштовно у державних вищих навчальних закладах. Здебільшого підтримка студентів з інвалідністю набагато краще організована у державних вищих навчальних закладах, ніж у приватних.

У Фінляндії фінансова допомога доступна для всіх студентів, які зазнають фінансових труднощів, молодим людям з інвалідністю, які здобувають освіту, виплачується реабілітаційна допомога, але в той же час не існує жодної окремої системи фінансової підтримки студентів з інвалідністю.

У Франції університети зобов'язані самі визначати свої фінансові витрати, які вони понесуть на створення колективного пристосування та послуг студентам, та подавати ці дані до Міністерства вищої освіти для виділення грошей. Пристосування та адаптовані матеріали включають індивідуальних викладачів та інші форми адресної підтримки адаптовані екзаменаційні умови, перекладачі з мови жестів, адаптовані комп'ютери та система Брайля.



У Великобританії додаткова фінансова підтримка доступна за допомогою допомоги для людей з інвалідністю. Вона видається для покриття витрат на спеціалізоване обладнання та матеріали, немедичну допомогу та додаткові витрати на подорожі.

Також поширеною практикою є створення спеціальних структур в університетах, які опікуються питаннями студентів з інвалідністю. У багатьох університетах Австрії існує позиція спеціальних представників інтересів людей з інвалідністю та хронічними захворюваннями. Вони надають підтримку та надають всю необхідну інформацію. Мережа таких представників називається в Австрії «Uniability» (Консорціум за зрівняння прав для людей з інвалідністю та хронічними захворюваннями в австрійських університетах та коледжах).

У Греції в усіх університетах були створені спеціальні Місця Доступності, що надають інформацію та консультації з таких питань, як доступність, асистивні технології, кар'єрні можливості або будь-які інші аспекти, що стосуються життя студента з інвалідністю в університеті, вони також відповідальні за прийняття всіх необхідних дій, що забезпечують доступність послуг університету для студентів з інвалідністю. спеціальний працівник, відповідальний за підтримку студентів з інвалідністю

В Іспанії на університетському рівні існує організація Офіс студентів з інвалідністю, де фахівці з інвалідності надають підтримку студентам з інвалідністю. х офісах працюють волонтери або виділяються спеціальні гранти. Рівень практичної підтримки, яку можуть отримати студенти з інвалідністю, залежить від університету, Офісу студентів з інвалідністю та потреб студента. Допомога може включати: підтримку під час складання тестів, зміни навчального плану, гранти, безкоштовне навчання, спеціалізовану технічну підтримку, допомогу волонтерів, книги по системі Брайля, перекладача з мови жестів тощо.



У кожному університеті та інституті Швеції є спеціальний координатор, який працює із проблемами освітньої підтримки студентів з інвалідністю. Основними методами підтримки є: переклад з мови жестів, допомога в читанні, ведення записів та коректура, персональні помічники, певна технічна допомога, наприклад спеціально обладнані кімнати, продовження часу на складання іспитів, альтернативні іспити, індивідуальні репетитори та індивідуалізовані заходи підтримки, розмовні книги та книги за системою Брайля.

#### **Д. Ефективні практики запровадження інклюзивної освіти в країнах ЄС**

На шляху до інклюзивної освіти у цьому питанні представлено шість прикладів гарної практики з різних європейських країн. Наведені приклади відповідають критеріям кваліфікованих та добре відомих навчальних закладів, які повною мірою займаються соціальною інтеграцією дітей з інтелектуальними порушеннями через інклюзивну освіту. Усі вони, як початкові школи, так і неурядові організації, дотримуються концептуальних елементів, викладених у Керівництві з інклюзії (ЮНЕСКО 2005) і визначених як ключові елементи, що сприяють успішним змінам:

- Чітка мета
- Реалістичні цілі
- Мотивація

Cleves Primary School, Сполучене Королівство, та Sophie-Scholl-Schule Gießen, Німеччина, є інклюзивними школами з доступним середовищем, глибоким корінням поваги до різноманітності та міцними партнерськими відносинами з усіма відповідними зацікавленими сторонами. Для досягнення інклюзії в освітніх системах необхідні організаційні зміни, а також розробка відповідних інструментів.

Державна школа Padre Jerónimo, Іспанія, являє собою гарний приклад



розробки матеріалів для класу, підготовки вчителів та ефективної моделі оцінювання.

Австрійський проект Praxishauptschule der Pädagogischen Hochschule Wien демонструє унікальний варіант навчання для учнів середньої школи. У всіх чотирьох школах мультидисциплінарні команди піклуються про індивідуальні потреби учнів і розробляють нові методи навчання.

Приклади хорошої практики демонструють відповіді на важливі питання, наприклад, як можна досягти інклюзії в початковій школі та які інструменти використовувалися для досягнення цієї мети. Особливу увагу слід приділяти методичній підтримці та підготовці вчителів, щоб перехід звичайних шкіл до інклюзії був максимально плавним і компетентним як для шкільного персоналу, так і для учнів. Успіх інклюзивної освіти потребує зусиль не лише вчителів та шкільного персоналу, а й однолітків, батьків, родин та волонтерів. Оскільки інклюзивна школа вимагає значно більшої співпраці з боку батьків і однолітків, ніж спеціальна чи звичайна шкільна освіта, не слід нехтувати питанням стосунків з однолітками та роллю батьків дітей з інвалідністю.

Два приклади проектів неурядових організацій, Румунський фонд реабілітації та освітній центр допомоги та ресурсів «SPERANTA» та Асоціація інклюзії округу Брчко в Боснії та Герцеговині є гарними доповнювальними прикладами проектів, що охоплюють послуги підтримки для батьків, вчителів та інших спеціалістів. Створюючи ці служби, професійні мережі та поширюючи інформацію про інклюзивну освіту, вони просувають освітню та соціальну інтеграцію. Вчителі, батьки, громади, шкільна влада та інші зацікавлені сторони, залучені до освітніх систем у європейських країнах, можуть слугувати цінними ресурсами для підтримки інклюзії.

Інклюзивна освіта — це покращення навчального середовища, а також надання можливостей усім учням досягти успіху в навчанні. Успішні приклади з



різних частин Європи демонструють, що процес інклюзії непростий, але цілком реалістичний.

*Cleves Primary School, Лондон, Велика Британія*

Інклюзивна школа в інклюзивному органі влади, Cleves Primary School є яскравим прикладом того, як на практиці може виглядати політика залучення всіх дітей до звичайних шкіл. У повністю доступному середовищі в центрі мінливого внутрішнього міського багатонаціонального співтовариства Клівз втілює мрію про звичайну школу для будь-якої дитини. Ключовими чинниками досягнення цієї мети є:

- а) глибоко вкорінений дух цінування та відзначення різноманітності,
- б) інноваційна кадрова структура та реалізація навчальної програми
- в) міцне партнерство із зовнішніми установами, а також з керівним органом, батьками та місцевою громадою.

Сильні сторони:

- Реалізація політики на практиці
- Підтримка та стосунки з однолітками
- Характер додаткової підтримки та її організація.

Cleves Primary School була заснована в 1992 році як школа з ресурсами в лондонському районі Ньюхем, місцевій владі, відомій своєю твердою прихильністю до інклюзивної освіти.

Школа реалізує політику району щодо інклюзивної освіти та має 32 місця для дітей із високим рівнем потреб у підтримці, включаючи учнів із численними та серйозними труднощами у навчанні. Школа розрахована на 420 учнів початкової школи з 52 місцями FTE (еквівалент повної форми навчання). Весь персонал, батьки/опікуни та діти, які приймаються до школи, повністю усвідомлюють її



інклюзивний характер. Це дуже очевидно з організації та управління школою та різноманітності доступного обладнання та ресурсів. Деякі батьки та колеги в різних службах можуть спочатку відчувати неоднозначне ставлення до цінності інклюзивного середовища, такого як Клівс, але персонал очікує, що новачки незабаром визнають, що школа, яка включає дітей з високими потребами у підтримці, є хорошою для всіх. дітей і сімей у громаді. Насправді це означає, що школа набагато ретельніше продумує структуру шкільного дня, спосіб організації викладання та навчання, а також процеси контролю та оцінювання.

Як і всі школи, Cleves стикається з проблемами мінливого освітнього світу та з усіма наслідками цього в школі, яка має такий широкий спектр і різноманітність дітей. Понад 82% учнів походять з різних етнічних меншин і рідною мовою не є англійська. Діти розмовляють 29 різними мовами; крім англійської, основними рідними мовами є бенгальська, урду та низка африканських мов. Cleves прагне забезпечити належну початкову практику, яка є гнучкою та цілісною для задоволення потреб різноманітної шкільної спільноти. Школа прагне стати школою, орієнтованою на людей.

Цілі школи включають:

- створення середовища, де кожна дитина будь-якої раси, статі, класу та потреб у навчанні дійсно визнається, приймається та цінується;
- створити середовище, де є місце для кожного і є відчуття причетності;
- розвивати високу позитивну самооцінку в усіх дітей і дорослих;
- дозволити дітям усвідомлювати свою взаємозалежність одне від одного.

Усі політики та процедури враховують різноманіття дітей, персоналу та громади, які відвідують школу; наприклад, політика поведінки базується на розвитку стосунків, які враховують проблеми, пов'язані з дітьми зі складною



поведінкою. Це відображається в кожному аспекті шкільного життя, наприклад, в організації та структурі, навчальному плані та навчальному середовищі.

Діти працюють і навчаються в групах, до яких входять усі діти. Існує низка організаційних та управлінських структур, які сприяють інклюзії в усій школі. Наприклад, є ігровий час в обідній час, але немає ігрового часу вранці чи вдень; натомість багато можливостей для фізичної активності та соціальної взаємодії вбудовані в щоденну навчальну програму.

Обід розглядається як частина навчального плану, коли багато дорослих підтримують дітей і обідають з ними. Організація навчальної програми структурована так само, як і в середній школі, наприклад, персонал планує та викладає частину навчальної програми протягом кількох тижнів, а діти переходять до зони, призначеної для цього предмету. Що стосується фізичного середовища, школа являє собою одноповерхову будівлю з повним доступом до всіх навчальних і туалетних приміщень для дітей і дорослих з обмеженими можливостями пересування.

Існують спеціальні гігієнічні приміщення, які дозволяють гідно задовольняти медичні та інші особисті потреби учнів і дорослих. Дизайн шкільної будівлі є нетрадиційним, оскільки школа має чотири крила відкритого плану: початкові роки (ясельні та приймальні групи), ключовий етап 1 (1 і 2 роки), ключовий етап 2А (3 і 4 роки) і ключовий етап 2В (5 і 6 роки). У школі також є практична кімната з піччю та обладнанням для роботи з глиною, дві кімнати для зберігання та багатофункціональна їдальня.

### *Sophie-Scholl-Schule, Гіссен, Німеччина*

Sophie-Scholl-Schule в Гіссені – це інклюзивна школа для всіх дітей. У розробці методів навчання, шкільних ритуалів і заходів наголошується на прийнятті та повазі неоднорідності. Багатопрофесійні команди вчителів, вихователів і



терапевтів працюють разом і супроводжують усіх дітей протягом навчального дня, а батьки знаходять багато можливостей для співпраці зі школою.

Сильні сторони:

- Перехід між різними етапами та формами навчання
- Підготовка та розвиток вчителів
- Зміна ставлення вчителів та іншого персоналу

Школа Sophie-Scholl у Гісені була створена як приватна школа в 1998 році членами Lebenshilfe Gießen. До того часу діти з порушенням розумового розвитку були відправлені до спеціальних шкіл і не мали можливості відвідувати державні школи. Наразі близько 260 дітей відвідують Sophie-Scholl-School. Працюють у 12 різновікових групах. Класи побудовані на дві частини. Кожен клас відвідує до 22 дітей, і п'ятеро з них зазвичай мають особливі освітні потреби. У класі на уроках працюють два вчителі. Їм – залежно від потреб дітей – допомагають вихователі, медсестри та/або молоді люди протягом їхнього соціального року. У другій половині дня учні беруть участь у цікавій денній програмі з великою різноманітністю курсів, які діти можуть вибрати. Шкільний будинок був побудований з твердою прихильністю до інклюзивної освіти. Тому він цілком доступний для всіх, а атмосфера в ньому світла і доброзичлива.

Усім людям – дітям і персоналу – подобається бути в будівлі (працювати, вчитися, рости, жити...). Оскільки Sophie-SchollSchool є приватною школою, державна субсидія повинна бути доповнена оплатою навчання батьків. Для пообідніх заходів потрібне спеціальне фінансування, і багато роботи виконують як почесні батьки та професіонали.

Методи навчання. В інклюзивній школі результати та наслідки навчання мають відрізнятися від дитини до дитини, а також повинні вимірюватися індивідуально. Немає сенсу навчати всіх дітей однаково й очікувати, що вони



навчатися того самого. В інклюзивній школі ми обираємо методи роботи, адаптовані до кожної окремої дитини, і змінюємо теми та предмети таким чином, щоб усі діти могли брати участь. Якщо ми хочемо, щоб діти навчалися разом, але не вивчали те саме одночасно, нам потрібно визначити методи навчання, які допускають різноманітність.

День у школі ділиться на кілька фаз роботи та відпочинку. Ритм дня візуалізують картинки на чорній дошці. Протягом дня ми змінюємо фази напруги та розслаблення, партнерської, командної та індивідуальної роботи. Декілька періодів кожного дня ми працюємо з «тижневим планом» або «планом на день». Ми використовуємо цей інструмент, щоб кожна дитина могла виконувати свою роботу на індивідуальному рівні. Обраним методом є використання «плану» як єдиного інструменту для всіх дітей. У цьому рамках кожен має робочий час і має індивідуальне навантаження та час.

Інша можливість на уроці — робота над тією самою темою, але з різними завданнями. Працюючи таким чином, спочатку весь клас збирається, і вчитель підсумовує тему, над якою клас збирається працювати. Потім учні ставлять запитання та намагаються знайти цікаві підтеми, які вони хотіли б вивчити. Вони також думають про методи, за допомогою яких вони можуть отримати результати для своїх запитань. Ідеї дітей включають експерименти, а також читання та відтворення текстів або творче опрацювання теми (наприклад, побудова моделі) аж до корисного навчання спеціальному інструменту. Різні завдання необхідно обговорювати з учителем, якщо вони придумані дітьми. Інші завдання є вказівками безпосередньо вчителя. Якщо у вас багато різних завдань, що стосуються однієї теми, дуже важливо нарешті повторно імпортувати результати та методи роботи в групу: це причина, чому презентації викликають великий інтерес.

Найважливішим знанням для вчителів є визнання та прийняття того, що всі діти є різними. Якщо ми не тільки приймемо неоднорідність, але й справді



зрозуміємо, що всі ми отримуємо прибуток від інших, ми будемо готові розвивати справді інклюзивні школи та суспільства. Ми повинні вітати – без винятку – відмінності кожної дитини. Це означає, що культура взаємної оцінки різноманітності та креативності в розробці навчальних заходів має розвиватися протягом усього навчального дня. У другій половині дня шкільний будинок і сад мають бути ігровим майданчиком, де всі діти збираються для дозвілля та дружби. Ми також повинні наголошувати на вихованні незалежних особистостей, які також можуть ладити з іншими.

Діти вчаться цього позитивного ставлення до різноманітності з першого шкільного дня та протягом кожного дня в школі. Є багато гуртків, де збираються класи, і кожен розповідає, що він або вона робив або буде робити. Діти самі розуміють, що кожную роботу треба цінувати – адже дитина доклала багато зусиль. Як інструмент ви можете використовувати інструкції до класу, такі як «Працюй з Петром!» Якщо дітям наказати піклуватися одне про одного та працювати одне з одним, вони будуть це робити. Коли вони пізніше думають і говорять про свої робочі процеси, вони завжди знаходять позитивні аспекти спільної роботи.

Розвиток – це рух: партнери для навчального закладу Для батьків є багато можливостей брати участь у розвитку школи. Вони можуть представляти інтереси батьків на регулярних конференціях, а також беруть участь у різних шкільних групах розвитку.

Тут і скрізь персонал і батьки зустрічаються як експерти, які співпрацюють. Sophie-Scholl-School працює як навчальний заклад. Усі члени зустрічаються в процесі розвитку школи. Багато різних типів гуртків і конференцій необхідні під час цього безперервного процесу розвитку школи. Зовнішній погляд є важливим джерелом для виявлення прихованих тем або цілей, тому важливий тісний контакт із дослідженнями та оцінкою.

*Державна школа Padre Jerónimo, Мадрид, Іспанія*



Державна школа Padre Jerónimo (Algete-Іспанія) – це державна школа для немовлят і початкових класів (від 3 до 12 років), у якій навчається 450 учнів. Навчається в середньому 30-35 учнів з різними особливими освітніми потребами: психологічними, візуальними, фізичними тощо. Державна школа Padre Jerónimo є гарним прикладом практики, яка показує, як розробляти та адаптувати матеріали учнів для класу, щоб мати можливість усім учням зараховувати до звичайних шкіл. Він демонструє, як розробити робочі документи, які підтримують кращу координацію шкільного персоналу та більш ефективну організацію школи.

Сильні сторони:

- Навчання та розвиток вчителів
- Зміна ставлення вчителів та іншого персоналу
- Характер додаткової підтримки та її організація

Школа вирішила брати участь у Програмі інтеграції для учнів з особливими освітніми потребами протягом навчального року 1987-88. Відтоді школа постійно переглядала навчальну програму, оновлюючи її стратегіями для учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Ці стратегії передбачають організацію шкільного персоналу, а також спеціальну роботу спеціалістів, які працюють з навчальними матеріалами. Завдяки цим змінам колектив школи зрозумів, наскільки професійне планування сприяє досягненню основних цілей інклюзивної школи. Керівництво школи вважає, що кожна школа має розробити власні стратегії для роботи учнів на загальному рівні, враховуючи також особливі освітні потреби. Є деякі фактори, які необхідні для належної практики в освіті.

*Практичний центр Педагогічної школи у Відні, Австрія*

Проект «Mehrstufenklasse» був розроблений як експериментальний приклад, що працює в системі державної освіти. В «Mehrstufenklasse» в одному класі навчаються учні від 10 до 16 років, в тому числі діти з інвалідністю. Інклюзивна



освіта в цьому класі досягається шляхом прийняття природних почуттів і поведінки дітей в їх певному віці. Таке ставлення є найважливішою рисою вчителів і самих учнів в інклюзивній освіті. Основним ресурсом є взаємонавчання. Діти вчаться рефлексувати над власною роботою.

Сильні сторони:

- Перехід між різними ступенями та формами навчання
- Підтримка та стосунки з однолітками
- Слухання молодих людей

Проект «Mehrstufenklasse» успішно працює в Практичному центрі Педагогічної школи у Відні з 2005 року. Цей тип навчання для Учні середньої школи від десяти до шістнадцяти років є унікальними в Австрії. Школа розташована в районі з високим відсотком учнів із різним культурним походженням, отже, рідною мовою, відмінною від німецької. Одним із головних принципів цієї школи є звернення до реальності та впровадження найбільш ідеального підходу до навчання на практиці, а також моніторинг та оцінка цього процесу з наукової точки зору, щоб забезпечити якомога більший вплив на школу. система.

Команда вчителів реалізує концепції реформаторської педагогіки:

- допомагати та навчати учнів за продуктивно-орієнтованими навчальними програмами;
- за потреби проводити корекційне навчання;
- інтегрувати та залучати студентів з різними порушеннями до навчального процесу;
- запровадити справедливую та дійсну систему оцінювання або тестування, яка завжди розглядає окремого учня на рівні його/її особистого розвитку.\



*Реабілітаційний фонд «SPERANTA» та Центр освітньої допомоги та ресурсів «SPERANTA», Тімішоара, Румунія*

Реабілітаційний фонд та Центр освітньої допомоги «Сперанта» надають послуги дітям з інвалідністю та їх сім'ям, а також вчителям і професіоналам. Щорічно понад 250 дітей отримують необхідний психолого-педагогічний, медико-соціальний супровід. Завдяки більш ніж 12-річному досвіду в інклюзивній освіті, «Speranta» тепер є загальнонаціональними моделями належної практики. Найважливішими останніми досягненнями є: IEN (Мережа інклюзивної освіти), новий центр інклюзивної освіти, який спрямований на сільську місцевість, і веб-портал [www.copil-speranta.ro](http://www.copil-speranta.ro).

Сильні сторони:

- Реалізація політики на практиці
- Зміна ставлення вчителів та іншого персоналу
- Співпраця з іншими зацікавленими сторонами

Серія проектів «Відкриті двері», що фінансуються OSI-MHI, покликана змінити ставлення до дітей з інвалідністю, щоб сприяти їх соціальній та освітній інтеграції. «Сперанта» представляє загальнонаціональну модель належної практики в цьому питанні. Законодавча база Румунії передбачає право на освіту для всіх дітей, незалежно від типу чи рівня інвалідності. З правової точки зору діти з інвалідністю мають рівні можливості брати участь у суспільному житті, включно з освітою. Проте багато дітей з інвалідністю не враховані в навчанні. Завдяки проекту «Відкриті двері» Фонд реабілітації «Сперанта» та Центр освітньої допомоги та ресурсів «Сперанта» почали розвивати послуги з інклюзивної освіти та раннього втручання в окрузі з метою забезпечення рівних шансів на освіту для дітей з інвалідністю у сільській місцевості через сприяння інклюзивній освіті.

*Асоціація включення округу Брчко, Боснія та Герцеговина*



Асоціація інклюзії округу Брчко в Боснії та Герцеговині – це професійна та гуманітарна, некомерційна та неполітична організація, заснована в 2002 році з метою сприяння включенню людей з інтелектуальними порушеннями в суспільство. Асоціація зосереджується на запобіганні інституціалізації дітей та людей з інтелектуальними порушеннями, інтеграції дітей та молоді у звичайні початкові та старші школи, освіті батьків та громади щодо їхніх прав, освіті вчителів у школах. Асоціація виступає проти сегрегації та виступає за зміни законодавства, щоб люди з порушенням інтелекту не перебували в становищі, нижчому від інших членів суспільства.

Сильні сторони:

- Підтримка та стосунки з однолітками
- Вибір для батьків і молоді
- Зміна ставлення вчителів та іншого персоналу

На основі роботи Асоціації інклюзії більше немає спеціальних класів і спеціальних шкіл в окрузі Брчко, Боснія та Герцеговина. Близько 400 дітей з порушенням розумового розвитку інтегровані в звичайні дитячі садки, початкові та середні школи за скоригованими індивідуальними навчальними планами та професійною підтримкою. Щоб задовольнити особливі освітні потреби цих дітей, в окрузі Брчко понад 750 вчителів потребують навчання інклюзивним підходам до освіти. У 2006 році 140 вчителів та інших спеціалістів у двох великих школах пройшли підготовку для надання підтримки дітям з порушенням розумового розвитку у звичайних класах. У 2007 році підвищили кваліфікацію близько 114 вчителів двох інших шкіл. До звичайних початкових шкіл навчається близько 40 дітей з тяжкою інтелектуальною недостатністю.

На даний час є 9 дітей з тяжкими порушеннями інтелекту, які закінчили початкову школу і повинні почати відвідувати середню школу разом зі своїми



однолітками та отримати навички самостійного життя та певної професійної підготовки. План асоціації залучення дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями передбачає продовження їхнього професійного навчання та гарантоване працевлаштування за допомогою програми денних заходів.

Окрім підготовки вчителів та роботи з усіма дітьми в класі, вони також працюють над підвищенням обізнаності широкої громадськості та зацікавлених сторін щодо права дітей з інтелектуальними порушеннями на інклюзивну освіту. Спеціальні педагоги у співпраці з соціальними працівниками, вчителями та дефектологами здійснюють професійний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями. Після навчання в Асоціації інклюзії вони продовжують працювати в школах, дитсадках тощо з дітьми з порушенням розумового розвитку. Разом з учителями спеціальні педагоги визначають, оцінюють, спостерігають і визначають найбільш прийнятний тип навчання для кожної дитини. Вони дотримуються індивідуальної програми кожної дитини, допомагають педагогам знайти та розробити найбільш підходящий дидактичний матеріал. Крім того, з батьками працюють спеціальні педагоги. Вони надають професійну підтримку всім батькам, а також залучають батьків до розробки адаптованих індивідуальних навчальних програм для їхньої дитини.

### 3. Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)

#### Список використаних джерел:

1. From institutions to community living for persons with disabilities: perspectives from the ground. *European union agency for fundamental rights*. 2018. URL: <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/institutions-community-living-persons-disabilities-perspectives-ground>
2. How many persons with disabilities live in the EU? *EUROPEAN DISABILITY FORUM*. 2019. URL: <https://www.edf-feph.org/newsroom-news-how-many-persons-disabilities-live-eu/>
3. Negrini s, Grabljevec K, boldrini p, Kiekens c, Moslavac s, Zampolini M, et al. Up to 2.2 million people experiencing disability suffer collateral damage each day of coVid-19 lockdown in Europe. *Eur J phys rehabil Med* 2020;56:361-5. Doi: 10.23736/s1973-9087.20.06361-3
4. Persons with disabilities. European Commission. URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137>
5. Skinner A (2021) Disability, Music Technology, and Education <https://www.medicalheritage.org/disability-music->



technology-and-education/#AS-conclusion

6. Published by Inclusion Europe with support of the European Commission. URL: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2015/03/Education\\_BestPractice.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2015/03/Education_BestPractice.pdf)



## Практичне заняття № 4 (1 ак.год.)

### ТЕМА 4. Участь молоді у програмах підтримки дітей з обмеженими можливостями в країнах ЄС

#### План практичного заняття

|                                                                     |               |
|---------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ (знайомство)</b>                                           | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                              |               |
| Молодіжні інформаційні центри в Європі                              |               |
| Призначення Європейського молодіжного фонду                         |               |
| Хартія про участь молоді у місцевому та регіональному житті         |               |
| Неформальна освіта як інструмент впровадження молодіжної політики   |               |
| <b>Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)</b> | <b>10 хв.</b> |

#### 1. Вступ

Повідомлення тематики поточного заняття. Відповіді на питання учасників Модуля. Додаток V.

#### 2. Основна частина

*Опорні поняття:* молодь, молодіжна політика, Європейський молодіжний фонд, неформальна освіта.

#### Практичні вправи

*Завдання 1.* Підготувати есе на тему «Зв'язок прав людини, демократії та неформальної освіти в підготовці майбутніх педагогів та психологів».

*Завдання 2.* Запропонувати соціально-педагогічний проект щодо активізації участі молоді в суспільному житті (на основі Хартії про участь молоді)

#### Питання для самостійної роботи

1. У чому полягають цінності Ради Європи?
2. Які види послуг надаються у молодіжних інформаційних центрах?
3. Для чого створений Європейський молодіжний фонд?
4. Які заходи сприятимуть залученню молоді у різні сектори суспільного життя?



5. Які інструмент можуть бути використані місцевою владою для підвищення участі молоді?
6. В чому полягає особливість неформальної освіти? Психодидактичні вимоги / поради до проведення онлайн-занять в умовах війни

### **Теми рефератів**

1. Досвід побудови соціально-психологічної роботи з дітьми з інвалідністю в країнах, що зазнали військової агресії.
2. Негативні та позитивні сторони побудови інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану
3. Місце волонтерства при побудові соціальної роботи в країнах ЄС

### **3. Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)**

### **Список використаних джерел**

1. From institutions to community living for persons with disabilities: perspectives from the ground. European union agency for fundamental rights. 2018. URL: <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/institutions-community-living-persons-disabilities-perspectives-ground>
2. Johannes Beller, Jelena Epping, Disability trends in Europe by age-period-cohort analysis: Increasing disability in younger cohorts, Disability and Health Journal, Volume 14, Issue 1, 2021, 100948, ISSN 1936-6574, <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100948>.
3. Kazmierczak A (2022) Impacts of climate-related hazards on health and well-being of vulnerable groups in Europe. J Health Monit 7(S4): 16–18. DOI 10.25646/10395
4. Miguel Á. MALO, Ricardo PAGÁN Wage differentials and disability across Europe: Discrimination and/or lower productivity? <https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2012.00134.x>
5. Pérez-Hernández, B., Rubio-Valverde, J. R., Nusselder, W. J., & Mackenbach, J. P. (2019). Socioeconomic inequalities in disability in Europe: contribution of behavioral, work-related and living conditions. European journal of public health, 29(4), 640-647.



## МОДУЛЬ 2.

### ДИТИНА З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

## РОЗДІЛ 3.

### ПРАВОВІ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО УСПІШНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ: ПОРІВНЯННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО ДОСВІДУ

Модератор розділу: Кронівець Т.М., кандидат юридичних наук, доцент,  
адвокат, завідувач кафедри фундаментальних і приватно-правових дисциплін

Лекційне заняття № 1 (1 ак.год.)

#### ТЕМА 1. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти: європейське та українське правотворення та правова імплементація.

##### План лекційного заняття

|                                                                    |               |
|--------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ (знайомство)</b>                                          | <b>10 хв.</b> |
| <b>Діагностична карта (вхідна діагностика)</b>                     | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                             |               |
| Європейське нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти     | <b>25 хв.</b> |
| Національне законодавство у сфері інклюзивної освіти               | <b>20 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)</b> | <b>15 хв.</b> |

#### 1. Вступ

Знайомство з учасниками модуля. Повідомлення тематики поточного заняття.

Відповіді на питання учасників модуля.

#### 2. Діагностична карта

Пропонуємо учасникам пройти опитування щодо їхньої обізнаності з питань  
нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти.



Результати кожного року реалізації проєкту можна знайти на сайті проєкту на сторінці «Опитування та звіти».

Проведення опитування на під час першого заняття дозволяє слухачам зосередитися на ключових аспектах теоретичної проблеми, яку вони тільки починають опрацьовувати, а також дає можливість краще ознайомитися із питаннями, що будуть розглядатися протягом курсу.

### **3. Основна частина**

#### **А. Європейське нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти**

Сучасне громадянське суспільство неможливе без поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення необхідних гарантій безпеки, свободи і рівноправності. Водночас інклюзивна освіта – це перший крок до визнання ціннісної значимості і поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя в суспільстві<sup>44</sup>.

Упродовж останніх десятиліть країни Європейського Союзу активно впроваджують різноманітні нормативні акти та політичні ініціативи, спрямовані на забезпечення доступності якісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Ці документи не лише регулюють питання інтеграції дітей з інклюзією у загальноосвітні заклади, але й визначають стандарти та механізми підтримки, які сприяють їхньому повноцінному залученню до навчального процесу та соціалізації в суспільстві.

Основою для запровадження інклюзивної освіти в європейських країнах стала низка міжнародних нормативно-правових документів, серед яких: Загальна декларація прав людини<sup>45</sup>, Декларація прав дитини<sup>46</sup>, Конвенція про права

<sup>44</sup> Нормативні документи щодо інклюзивного навчання. Відділ освіти молоді та спорту Миколаївської сільської ради Сумського району Сумської області. URL: <http://surl.li/figfsj> (дата звернення: 08.09.2024)

<sup>45</sup> Загальна декларація прав людини : Декларація Орг. Об'єдн. Націй від 10.12.1948 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text) (дата звернення: 08.09.2024)

<sup>46</sup> Декларація прав дитини : Декларація Орг. Об'єдн. Націй від 20.11.1959 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_384#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384#Text) (дата звернення: 09.09.2024)



дитини<sup>47</sup>, Конвенція про права осіб з інвалідністю<sup>48</sup>, Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами<sup>49</sup>, а також окремі документи Ради Європи, наприклад, Стратегічна програма Ради Європи на 2021–2025 рр. та Стратегія з прав дитини на 2022–2027 рр.<sup>50</sup> тощо.

Вказані міжнародні акти сформували ключові стандарти щодо права на здобуття освіти. При цьому, кожна держава Європи розробляє також свої національні стратегії та нормативно-правові акти, спираючись на загальні принципи, закладені в міжнародних угодах.

Наприклад, у Франції правове регулювання інклюзивної освіти закріплене Главою II Розділу I Книги I Частини першої Кодексу про освіту Франції (Code de l'éducation)<sup>51</sup>, Кодексом соціального захисту та сім'ї Франції (Code de l'action sociale et des familles)<sup>52</sup> і Законом № 75-534 «Про орієнтацію на задоволення потреб осіб з особливими потребами» (Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées)<sup>53</sup>. Згідно із згаданими нормативними актами інклюзія забезпечується на всіх рівнях освіти і будь-яка дитина з обмеженими можливостями або розладом здоров'я, що викликає непрацездатність, реєструється в школі або іншому закладі освіти, найближчому до його дому. Задля реалізація якісного освітнього процесу у кожному департаменті Франції також створена комісія зі спеціалізованого навчання (La commission de l'éducation spéciale), а для осіб з особливими потребами формується індивідуальний проєкт, де серед іншого може зазначатися школа чи інший заклад освіти, у якому вони мають проходити інклюзивне навчання.

У Республіці Австрії ухвалено «Закон про освіту», у якому чітко прописано функціонування спеціальних та інклюзивних шкіл, а діти з ООП отримали

<sup>47</sup> Конвенція про права дитини : Конвенція Орг. Об'єдн. Націй від 20.11.1989 р. : станом на 16 листоп. 2023 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text) (дата звернення: 09.09.2024)

<sup>48</sup> Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) : Конвенція Орг. Об'єдн. Націй від 13.12.2006 р. : станом на 19 черв. 2023 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text) (дата звернення: 09.09.2024)

<sup>49</sup> Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : Декларація Орг. об'єдн. націй з питань освіти, науки та культури від 10.06.1994 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text) (дата звернення: 09.09.2024)

<sup>50</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024)

<sup>51</sup> Code de l'éducation. URL: <http://surl.li/oxmmta> (дата звернення: 10.09.2024)

<sup>52</sup> Code de l'action sociale et des familles. URL: [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte\\_lc/LEGITEXT000006074069/](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006074069/) (дата звернення: 10.09.2024)

<sup>53</sup> Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976> (дата звернення: 10.09.2024)



можливість навчатися в закладах загальної середньої освіти за місцем проживання<sup>54</sup>.

В Італії на законодавчому рівні врегульовані питання імплементації інклюзії у дитячих садочках, початковій, середній та вищій школі. Зокрема, Законом про освіту № 118/71 встановлено, що школярі з особливими потребами повинні здобувати обов'язкову освіту в звичайних загальноосвітніх школах. Винятками можуть бути особи із важкими формами сліпоти, глухоти, інтелектуальними та фізіологічними порушеннями, як, приміром, тетраплегія – параліч усіх чотирьох кінцівок та відсутність мовлення. Водночас Законом № 517 1977 року визначено принципи інклюзії для всіх учнів з особливими потребами початкової та середньої школи віком від 6 до 14 років. Згідно з цим Законом, усі викладачі зобов'язані розробляти навчальний план, узгоджений зі спеціалізованим учителем з «дидактичної підтримки». Загальнодержавні та місцеві органи влади, у тому числі органи освіти і органи охорони здоров'я, несуть відповідальність за розробку адміністративного та фінансового планів<sup>55</sup>.

Схожа система діє і у Бельгії, де згідно із чинним законодавством, зокрема Законом про спеціальну освіту, кожній дитині з особливими освітніми потребами розробляють індивідуальний навчальний план, який відповідає рівню розвитку дитини та охоплює її індивідуальні потреби, визначає, які додаткові послуги надаються та їх кількість.

Взірцевим є також досвід організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами у Іспанії – державі, у якій в початкових та середніх школах концепція інклюзії дуже розвинена та вважається найефективнішою в розвитку дітей з ООП<sup>56</sup>. Так, іспанська інклюзивна освіта, правове регулювання якої здійснюється Законом про загальну освіту (Ley General de Educación) та Законом про освіту осіб з обмеженими можливостями (Ley de

<sup>54</sup> Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300

<sup>55</sup> Давиденко Ганна Віталіївна. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Італії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. №2 (8). С. 65-70

<sup>56</sup> Гребя І., Леврінц М. Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. *Виток педагогічної майстерності*. 2022. Вип. 29. С. 81-86

РЕАЛІЗОВАНО В РАМКАХ РОБОТИ НАД МОДУЛЕМ «СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДОВИЩІ РОЗМАЇТТЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ» ПРОЄКТУ: 101085267 - SEEDUE4UA - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (2022-2025)



Educación para Individuos con Discapacidades), дає змогу дітям з особливостями розвитку навчатися як в спеціальних закладах, так і в звичайних школах, а відтак отримувати освіту на рівні з іншими, спілкуватися з однолітками та жити повноцінним життям. При цьому навчання у спеціальних школах може здійснюватися лише тоді, коли звичайна школа не може задовольнити потреб учня, а для дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах загальної середньої освіти, здійснюється адаптація шкільної програми з урахуванням індивідуальних можливостей кожного учня.

Таким чином, європейське нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти є важливим інструментом для створення освітнього середовища, яке враховує потреби всіх учнів. Завдяки міжнародним актам і національним законодавчим ініціативам, країни Європи поступово створюють умови для повноцінної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні заклади, забезпечуючи рівні можливості для всіх. Цей процес сприяє розвитку більш справедливого і соціально відповідального суспільства.

## **Б. Національне законодавство у сфері інклюзивної освіти**

У грудні 2009 року Україна ратифікувала основні міжнародні документи у сфері забезпечення прав дітей згідно зі світовими стандартами освіти, соціального захисту та охорони здоров'я. Передусім йдеться про ст. 24 Конвенції ООН про права людей з інвалідністю, в якій визначено обов'язок держави щодо реалізації інклюзивної моделі освіти, тобто створення такого предметно-просторового спеціального середовища, яке б дало змогу всім дітям бути однаково рівними учасниками навчального процесу в єдиному освітньому просторі відповідно до їхніх особливостей, потреб і можливостей<sup>57</sup>.

Ратифікація цього документа стала важливим кроком на шляху до інтеграції України у світову практику забезпечення прав дітей з особливими освітніми

<sup>57</sup> Інклюзивне навчання. Міністерство освіти і науки України. URL: <http://surl.li/ykkilo> (дата звернення: 10.09.2024)



потребами. У рамках імплементації Конвенції в Україні були розроблені та впроваджені численні законодавчі ініціативи, спрямовані на розвиток інклюзивної освіти. Зокрема, було прийнято низку нормативно-правових актів, що визначають порядок організації інклюзивного навчання, вимоги до адаптації освітнього процесу, а також забезпечення необхідних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

У 2010 році, наприклад, Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 06.07.2010 року № 2442-VI було внесено зміни до Закону України «Про загальну середню освіту», згідно з якими загальноосвітні навчальні заклади отримали можливість створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами<sup>58</sup>. У подальшому Наказом МОН України від 01.10.2010 року № 912 також було затверджено Концепцію розвитку інклюзивної освіти, яка визначила шляхи впровадження інклюзивної освіти в нашій державі<sup>59</sup>.

Так, наразі в Україні державні гарантії щодо надання освітніх послуг дітям з особливими потребами закріплені, окрім вже згаданих нормативних документів, і у таких законодавчих актах як:

– Конституція України, що у ст. 53 задекларує обов’язок держави забезпечити доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах, водночас не передбачаючи жодних винятків чи подвійних тлумачень щодо дітей з особливими потребами<sup>60</sup> <sup>61</sup>.

– Закон України «Про освіту»<sup>62</sup>;

<sup>58</sup> Косовська А.О. Нормативно-правове регулювання освіти дітей з особливими освітніми потребами. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матеріали IV міжнародного наук.-практ. конф. Кам’янець-Подільський, 2020. С. 174-177

<sup>59</sup> Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL: <http://surl.li/ncindq> (дата звернення: 10.09.2024)

<sup>60</sup> Конституція України : від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР : станом на 1 січ. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr#Text> (дата звернення: 10.09.2024)

<sup>61</sup> Козак М.Я., Фаласеніді Т.М. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні. *Young Scientist*. 2015. № 9 (24). Р. 2. С. 77-80

<sup>62</sup> Про освіту Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 16 серп. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.09.2024)



– Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 15.09.2021 року № 957<sup>63</sup>;

– Указ Президента України від 16.12.2011 року №163/2011 «Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні»<sup>64</sup> тощо.

Окремо варто виокремити також і один з найбільш нових актів – Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, схвалену розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 року №527-р, яка спрямовується на: «запровадження єдиної системи та механізму ефективної державної політики для здобуття якісної освіти кожною особою відповідно до її потреб; задоволення потреб здобувачів освіти з особливими освітніми потребами різного віку, соціального та майнового стану, з різними освітніми потребами»<sup>65</sup>.

Усі вищевказані нормативно-правові акти створюють основу для забезпечення інклюзивної освіти в Україні, зокрема, закріплюють можливість утворення інклюзивних та/або спеціальних груп і класів для навчання осіб з особливими освітніми потребами (ч. 2 ст. 20 Закону України «Про освіту»)<sup>66</sup> та здобуття повної загальної середньої освіти дітьми з особливими освітніми потребами у спеціальних закладах загальної середньої освіти – спеціальних школах (закладах загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями інтелектуального розвитку, фізичними та/або сенсорними порушеннями) та навчально-реабілітаційних центрах (закладах загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку) (ч. 2 ст. 35 Закону України «Про повну загальну середню освіту»)<sup>67</sup>.

<sup>63</sup> Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-p#Text> (дата звернення: 10.09.2024)

<sup>64</sup> Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні : Указ Президента України від 16.12.2011 р. № 1163/2011. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163/2011#Text> (дата звернення: 10.09.2024)

<sup>65</sup> Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 07.06.2024 р. № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#Text> (дата звернення: 10.09.2024)

<sup>66</sup> Про освіту Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 16 серп. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.09.2024)

<sup>67</sup> Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX : станом на 24 берез. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 10.09.2024)



Отже, національне законодавство у сфері інклюзивної освіти хоча і потребує подальшого вдосконалення, однак вже закладає фундамент для адаптації освітнього процесу під потреби кожної дитини, стимулює розвиток спеціальних програм, підтримує впровадження інклюзивних практик у школах та гарантує рівний доступ до освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Так, чинні нормативно-правові акти формують правову основу для реалізації інклюзивного навчання, регулюють процес створення інклюзивних класів та спеціальних освітніх закладів, а також визначають механізми підтримки дітей з особливими освітніми потребами, завдяки чому в Україні створюються умови для ефективної інтеграції таких дітей у суспільство.

#### **4. Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)**

Рефлексивні запитання, наприклад: *Що нового Ви для себе дізналися під час лекції? Як Ви можете це застосувати в житті, зокрема, у професійній діяльності? Чи поділитесь Ви своїми враженнями про зміст модуля з друзями, рідними, колегами?*

Відповіді на основні запитання студентів щодо змісту лекції.



## Практичне заняття № 1 (1 ак.год.)

### ТЕМА 1. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти: європейське та українське правотворення та правова імплементація.

#### План практичного заняття

|                                                                     |               |
|---------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                        | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                              |               |
| <b>Вправа 1</b>                                                     | <b>15 хв.</b> |
| <b>Вправа 2</b>                                                     | <b>45 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)</b> | <b>10 хв.</b> |

#### 1. Вступ

Повідомлення тематики практичного заняття та презентація поточного формату роботи.

#### 2. Основна частина

##### А. Вправа 1

На початку заняття пропонуємо студентам у форматі Brainstorming<sup>68</sup> (мозкового штурму) назвати, які європейські та національні законодавчі акти у сфері інклюзивної освіти вони знають. Відповіді учасників практичного заняття записуємо на аркуші/дошці/фліпчарті тощо. Підкреслюємо найбільш вдалі відповіді та перераховуємо, яке нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти діє в Європі та Україні.

##### Б. Вправа 2

Пропонуємо студентам попрацювати у форматі Buzz Session<sup>69</sup> – об'єднатися в групи та проаналізувати один із актів національного чи європейського законодавства (Загальну декларацію прав людини, Конвенцію про права дитини, Закон України «Про освіту» тощо).

<sup>68</sup>Inclusive and Interactive Teaching Strategies. *Innovative Interactive Digital Teaching*: Workshop. (Luxembourg, 16-19.09.2022). Luxembourg, 2022. 48 p. URL: <http://surl.li/dutngp> (дата звернення: 10.09.2024)

<sup>69</sup>Inclusive and Interactive Teaching Strategies. *Innovative Interactive Digital Teaching*: Workshop. (Luxembourg, 16-19.09.2022). Luxembourg, 2022. 48 p. URL: <http://surl.li/dutngp> (дата звернення: 10.09.2024)



Завдання для кожної групи полягатиме в тому, аби за 5-8 хвилин визначити основні положення документу, які стосуються інклюзивної освіти, підготувати короткий звіт з його аналізом та обрати спікера, який представлятиме в подальшому групу. Нестача часу вимагатиме від учасників наполегливої роботи для досягнення мети.

Після закінчення обговорення студентами своїх актів пропонуємо кожній групі за 3-5 хвилини презентувати результати роботи іншим учасникам практичного заняття, обговорити основні положення та питання, що виникли під час аналізу документів.

По завершенню презентації результатів роботи кожною групою пропонуємо учасникам заняття порівняти європейське та українське законодавство в сфері інклюзивної освіти, визначити сильні та слабкі сторони імплементації іноземного досвіду у вітчизняне законодавство. Разом із студентами формуємо пропозиції щодо подальшого вдосконалення нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти.

### **3. Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)**

Рефлексивні запитання, наприклад: *Що нового Ви для себе дізналися під час практичного заняття? Як Ви можете це застосувати в житті, зокрема, у професійній діяльності?*

Відповіді на основні запитання студентів.



Лекційне заняття № 2 (1 ак.год.)

## **ТЕМА 2. Правова підтримка людей з інклюзією в кризових ситуаціях: місія держави та громадських інституцій у країнах Європи та Україні**

### План лекційного заняття

|                                                                                                                                        |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                                                                                           | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                                                                                                 |               |
| Природа кризових ситуацій та їхній вплив на життя людей з інклюзією                                                                    | <b>10 хв.</b> |
| Державні механізми та інструменти забезпечення правової підтримки людей з інклюзією в кризових ситуаціях у країнах Європи та в Україні | <b>25 хв.</b> |
| Роль громадських інституцій у підтримці людей з інклюзією в кризових ситуаціях                                                         | <b>25 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)</b>                                                                     | <b>10 хв.</b> |

### **1. Вступ**

Повідомлення тематики поточного заняття. Відповіді на питання учасників лекційного заняття.

### **2. Основна частина**

#### **А. Природа кризових ситуацій та їхній вплив на життя людей з інклюзією**

Криза (від грецького *kreses* – рішення, поворотний пункт, результат) визначається як важкий стан, викликаний будь-якою причиною або як різка зміна статусів персонального життя<sup>70</sup>.

Найчастіше криза сприймається соціумом як травмуюча подія, приміром, автомобільна аварія, стихійне лихо чи інша небезпека, яка, здається, виникла нізвідки та завдає значних страждань людям, які беруть участь у ній. Окрім таких криз, які прийнято називати ситуаційними, виокремлюють й інші: кризи розвитку,

<sup>70</sup> Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с



що є частиною процесу дорослішання, та екзистенціальні кризи, породжені внутрішніми конфліктами і пов'язані з такими ідеями, як мета вашого життя, напрямок і духовність<sup>71</sup>.

І хоча деякі кризи, зокрема особистісні – кризи розвитку та екзистенціальні кризи, в психології часто розглядаються як можливість здійснити конструктивні зміни в житті окремої людини або громади, однак загалом кризові ситуації сприймаються суспільством як небажані явища, що порушують нормальне функціонування індивіда чи соціальних груп<sup>72</sup>. Це пов'язано з тим, що у кризових ситуаціях при спробі опанування стресовим станом людина переживає певний вид фізичного та психологічного перевантаження. Емоційне напруження і стреси можуть призвести або до адаптації до нової ситуації, або до зриву і погіршення виконання життєвих функцій. Хоча деякі ситуації можуть бути стресовими для всіх людей, вони виявляються кризами для тих, хто особливо вразливий до них в силу своїх особистісних особливостей<sup>73</sup>.

Так, найбільш вразливою у цьому аспекті групою, на яку ситуаційні кризи впливають вкрай негативно, є діти, а особливо діти з інклюзією. Саме вони під час деяких кризових ситуацій можуть мати проблеми з пересуванням, адже часто не здатні втекти від небезпеки через важкодоступність місцевості та відсутність допомоги, можуть не чути попереджувальних повідомлень або мати проблеми у спілкуванні з гуманітарними працівниками, а також наразитися на ризик бути покинутими власними сім'ями через страх відмови у наданні допомоги у зв'язку з їхньою інвалідністю<sup>74</sup>.

І незважаючи на те, що кризові ситуації є особливо складним випробуванням для дітей з обмеженими можливостями, саме останні, за даними ЮНІСЕФ, є одними з найбільш маргіналізованих груп в громадах, які постраждали від збройних конфліктів, стихійних лих та інших надзвичайних гуманітарних ситуацій.

<sup>71</sup> Cherry K. What Is a Crisis? *Verywell Mind*. URL: <http://surl.li/fxkbau> (дата звернення: 11.09.2024)

<sup>72</sup> Krokosz E. The role of crises in human development. *Journal of security and sustainability issues*. 2023. Vol. 13. P. 203-207. URL: <https://doi.org/10.47459/jssi.2023.13.22> (дата звернення: 12.09.2024)

<sup>73</sup> Злишков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с

<sup>74</sup> Crisis Education and Children with Disabilities. *Inclusive development partners*. URL: <http://surl.li/virfkr> (дата звернення: 12.09.2024)



Отож кризи не лише загострюють проблеми, з якими стикаються діти з інклюзією навіть у найкращі часи – обмежений доступ до медичних послуг, освіти та соціальної підтримки, але й створюють нові бар'єри, що ускладнюють інтеграцію в суспільство<sup>75</sup>.

Таким чином, кризові й надзвичайні ситуації є складовою нерівності, яка вже існує для багатьох дітей у зв'язку з користуванням економічними, соціальними й культурними правами, а відтак породжують низку проблем<sup>76</sup>. Зокрема, такі ситуації, *по-перше*, підвищують імовірність того, що діти опиняться у злиднях, житимуть і/або працюватимуть на вулиці, а також стануть жертвами торгівлі людьми, експлуатації та насильства. Також для дітей, що живуть у бідності, вища і ймовірність бути розлученими з батьками або опікунами, наприклад, коли кризові ситуації призводять до економічних труднощів, які спричиняють посилення міграції. *По-друге*, у кризових і надзвичайних ситуаціях діти страждають від обмеженого доступу до освіти й медичного обслуговування, а ймовірність порушення їхніх соціальних прав підвищується. *По-третє*, у деяких випадках до дітей може частіше застосовуватися позбавлення волі, приміром, дітей, що мігрують, утримують у центрах адміністративного утримання. *По-четверте*, у кризових і надзвичайних ситуаціях процвітають екстремістські групи, що може призвести до потенційної радикалізації дітей з метою вчинення терористичних актів. *По-п'яте*, кліматичні зміни та стихійні лиха перешкоджають дітям жити у здоровому середовищі, а погіршення умов навколишнього середовища пов'язане із серйозними наслідками для їхнього здоров'я. Діти також часто зазнають впливу токсичності<sup>77</sup>.

## **Б. Державні механізми та інструменти забезпечення правової підтримки людей з інклюзією в кризових ситуаціях у країнах Європи та в Україні**

<sup>75</sup> Children with disabilities in emergencies. Unicef. URL: <https://www.unicef.org/disabilities/emergencies> (дата звернення: 12.09.2024)

<sup>76</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024)

<sup>77</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024)



Права дитини перебувають під більшою загрозою під час кризових і надзвичайних ситуацій, а тому їх потрібно поважати й охороняти з особливою ретельністю. До таких ситуацій належать збройні конфлікти й терористичні акти, міграція та вимушене переселення, кризи в галузі економіки чи охорони здоров'я, стихійні лиха, зокрема кліматичні зміни, а також будь-які інші непередбачувані події, які можуть перешкодити дітям користуватися всіма їхніми правами людини<sup>78</sup>.

Європу не можна вважати безпечною гаванню з точки зору кризових і надзвичайних ситуацій. Зокрема, лише унаслідок пандемії COVID-19 майже кожна дитина в Європі зазнала впливу кризи в галузі охорони здоров'я, а багато з них – ще й економічної кризи. Діти, що проживають у зонах конфлікту, – також реальне явище у державах-членах Ради Європи. Крім того, деякі діти проживають у зонах конфлікту тому, що їхні батьки беруть участь у терористичних організаціях. Такі діти прагнуть повернутися у європейські країни свого походження. Також усе більше людей, у тому числі дітей, змушені рятуватися втечею зі своїх країн. Вони продовжують прибувати в Європу в пошуках безпеки й захисту. Крім того, європейський регіон переживає безпрецедентні масштаби трудової міграції, унаслідок якої багато дітей залишаються без піклування одного або обох батьків у країнах свого проживання. Актуальна для всього світу екологічна криза також наражає дітей на ризик завдання шкоди з огляду на коротко- й довгострокові наслідки кліматичних змін і погіршення умов навколишнього середовища для міграційних рухів, а також для можливості дітей користуватися послугами системи охорони здоров'я за найвищими можливими стандартами<sup>79</sup>.

У таких умовах пріоритетним завданням будь-якої держави є забезпечення цілісної та ефективної правової підтримки дітей з обмеженими можливостями шляхом впровадження довгострокових заходів, спрямованих на зменшення впливу кризи на їхнє життя. При цьому, зусилля державних інституцій щодо забезпечення

<sup>78</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024)

<sup>79</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024)



безбар'єрності та належної підтримки дітей з інклюзією в Європі нині здебільшого сфокусовані на таких основних сферах:

- 1) транспорт;
- 2) інформаційні комунікації;
- 3) міська інфраструктура;
- 4) освіта;
- 5) ринок праці та зайнятість<sup>80</sup>.

Зазначені практики корелюються як з Цілями сталого розвитку ООН (зокрема, Ціллю 11 «Забезпечення інклюзивності, безпеки, життєстійкості й екологічної стійкості міст і населених пунктів»), так і з програмними документами різного рівня щодо осіб з інвалідністю<sup>81</sup>.

Отож, як бачимо, освіта у цьому аспекті займає одне з ключових місць серед пріоритетів, оскільки вона є основою для соціальної інтеграції та самореалізації дітей з інклюзією, особливо в умовах кризових ситуацій. Забезпечення доступності освіти включає як фізичну доступність навчальних закладів, так і адаптацію навчальних програм, методів викладання та навчальних матеріалів відповідно до індивідуальних потреб учнів. Це дозволяє дітям з особливими освітніми потребами отримувати якісну освіту на рівні з іншими, сприяє їхній інтеграції в суспільство і формує передумови для їхньої подальшої участі у суспільному житті та на ринку праці.

Крім того, освітня сфера є не лише середовищем для отримання знань, але й важливим інструментом соціалізації, який допомагає дітям з інклюзією долати бар'єри та розвивати свої потенційні можливості. У цьому контексті роль держави полягає в забезпеченні належного фінансування інклюзивних програм, підготовці педагогів та інших фахівців, а також у створенні нормативно-правової бази, яка гарантує рівні можливості для всіх дітей незалежно від їхніх особливостей.

<sup>80</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24 с.

<sup>81</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24 с.



Так, у прогресивних країнах Західної Європи реформа системи спеціальної освіти, спрямованої на перехід до інклюзивної та інтегрованої освіти для дітей з ООП розпочалася із 70-х років XX століття<sup>82</sup>.

На сучасному етапі розвитку однією з провідних європейських країн у впровадженні інклюзивної освіти є Італійська Республіка. Ця держава однією з перших визнала пріоритетність інклюзивної освіти для дітей з ООП і до цього часу є єдиною європейською країною, яка досягла 99,6% включення учнів з ООП у загальну середню освіту<sup>83</sup>. Такий високий рівень інтеграції став можливим завдяки комплексному підходу, який охоплює як освітні, так і соціальні аспекти підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Одним із ключових елементів успіху Італії є розробка і впровадження державою ефективних правових механізмів, які гарантують рівний доступ до освіти для всіх дітей незалежно від їхніх особливостей. Зокрема, завдяки нормам італійського законодавства, закріплених серед іншого у «Законі про освіту», на рівні департаменту провінцій країни працюють консультативні служби, які складаються з працівників управлінь освіти, дирекції шкіл, спеціальних педагогів і фахівців, представників громадськості та медичних працівників за необхідністю. До завдань таких служб належить: організація інклюзивного навчання; оцінка розвитку дітей з ООП; визначення їхніх освітніх потреб; консультативна та навчально-методична допомога вчителям та дирекції школи. З метою організації інклюзії у школах працюють також асистенти вчителів, які разом з педагогом класу відповідають за успішність учнів з ООП, підготовку індивідуальної програми розвитку (ІПР) для кожного учня з ООП, надання психолого-педагогічної допомоги, що може надаватися не лише в школі, а й у центрах медико-соціальної реабілітації<sup>84</sup>.

У іншій європейській державі – Республіці Австрії, згідно із чинним національним законодавством, наразі функціонують центри спеціальної освіти, що

<sup>82</sup> Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

<sup>83</sup> Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

<sup>84</sup> Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.



несуть відповідальність за навчання дітей з ООП і координують організацію освітнього процесу. До повноважень центрів спеціальної освіти входить оцінка дітей з ООП, навчально-методична допомога вчителям, консультації батьків, проведення семінарів і тренінгів, міжгалузева співпраця. Крім того, у кожному закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням працює команда психолого-педагогічної підтримки, яка визначає ООП школярів і надає їм спеціальні освітні послуги. До складу цієї команди входять асистент учителя, вчителі, спеціальні педагоги, а також батьки. У разі потреби учні з ООП можуть розраховувати на фахову медичну і соціальну допомогу<sup>85</sup>.

Корисним є також досвід Королівства Бельгії, де інклюзивна освіта урегульована на рівні законодавства, зокрема Законом «Про спеціальну освіту». Так, у цій державі правова підтримка дітей з інклюзією виражається, серед іншого, наявністю служби психолого-медико-соціального супроводу дітей з ООП, яка проводить оцінку стану дитини, визначає індивідуальний план навчання і допомагає батькам обрати заклад освіти; надає психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові, медичні та соціальні послуги. При цьому, у Королівстві Бельгії існує два типи психолого-медико-соціальних центрів: шкільні і позашкільні, а також працюють різні служби допомоги таким дітям, які підпорядковуються Міністерству соціальної політики й охорони здоров'я<sup>86</sup>, що вказує на те, що система підтримки дітей з ООП є комплексною і охоплює всі аспекти життя дитини.

Таким чином, можна підсумувати, що в багатьох країнах Європи сформовані ефективні механізми та інструменти забезпечення правової підтримки людей з інклюзією, зокрема в кризових ситуаціях, коли діти з ООП, наприклад, втрачають можливість відвідувати заклади освіти разом із іншими дітьми, як це було в розпал пандемії COVID-19.

Що стосується України, то механізми забезпечення правової підтримки людей з інклюзією під час кризових ситуацій в нашій державі перебувають в процесі

<sup>85</sup> Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

<sup>86</sup> Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.



становлення. Національне законодавство поступово адаптується до європейських стандартів і вже сьогодні держава гарантує право на освіту для дітей з особливими освітніми потребами. Основними інструментами правової підтримки є закони «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», а також спеціальні підзаконні нормативно-правові акти.

Так, до повномасштабного вторгнення в Україні було створено мережу інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які підтримували організацію інклюзивного навчання в закладах загальної середньої, дошкільної та професійно-технічної освіти<sup>87</sup>.

Водночас в умовах кризової ситуації – війни – роль інклюзивно-ресурсних центрів для дитини з особливими освітніми потребами, її батьків, а також закладів освіти лише посилилася. Вже під час воєнного стану ІРЦ були наділені додатковими завданнями, які визначені пунктом 8 Положення про інклюзивно-ресурсний центр, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 року № 545. Перш за все – це проведення комплексної оцінки, повторної комплексної оцінки та здійснення системного кваліфікованого супроводу дітей з особливими освітніми потребами, які були вимушені змінити місце проживання (перебування) та:

- зараховані в інклюзивні класи (групи) закладів освіти й не отримують додаткових психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг за місцем навчання;

- здобувають освіту з використанням технологій дистанційного навчання, але не отримують корекційно-розвиткових або психолого-педагогічних послуг за місцем навчання внаслідок особливостей психофізичного розвитку<sup>88</sup>.

Також ІРЦ надає інформацію батькам (іншим законним представникам) дитини з особливими освітніми потребами, які переїхали на тимчасове місце

<sup>87</sup> Що з інклюзивною освітою в Україні під час війни. НУШ. URL: <http://surl.li/ucdbze> (дата звернення: 13.09.2024)

<sup>88</sup> Взаємодія батьків та інклюзивно-ресурсних центрів для забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами. Освітній омбудсмен України. URL: <http://surl.li/lzmal> (дата звернення: 13.09.2024)



проживання в межах України, про заклади освіти, в яких можна продовжити здобуття освіти й можливість отримання психологічної, соціальної та іншої допомоги<sup>89</sup>.

Нововведення водночас передбачають і те, що в разі потреби ІРЦ зобов'язаний залучати клінічних психологів, психотерапевтів, ерготерапевтів, фізичних терапевтів (п. 10 Положення про інклюзивно-ресурсний центр). У цьому аспекті роль ІРЦ під час війни також зросла, адже діти з ООП вразливіші до стресу у кризових ситуаціях, аніж деякі інші діти, й можуть через це втрачати раніше здобуті навички. Відтак центри посилено надають психологічну допомогу дітям та їх батькам і працюють, щоб у стані стресу, спричиненого війною та її наслідками, дитина продовжила свій розвиток та не повернулася до початкового рівня<sup>90</sup>.

Водночас звернутися до таких центрів можуть усі батьки, які відчують занепокоєння щодо розвитку дитини віком від 2 до 18 років, незалежно від наявності у дитини інвалідності чи встановленого діагнозу. Подати заявку на відвідування ІРЦ та отримати запрошення на консультацію можна онлайн за допомогою порталу – [ircenter.gov.ua](http://ircenter.gov.ua), який надає змогу обрати найближчий ІРЦ, зареєструватись та прийти на прийом без черг та очікування.

Комплексна оцінка проводиться фахівцями інклюзивно-ресурсного центру індивідуально за такими напрямками:

1) оцінка фізичного розвитку особи – визначення рівня її загального розвитку, відповідності віковим нормам, розвитку дрібної моторики, способу пересування тощо;

2) оцінка мовленнєвого розвитку особи – визначення рівня та використання вербальної/невербальної мови, наявності мовленнєвого порушення та його структури;

<sup>89</sup> Взаємодія батьків та інклюзивно-ресурсних центрів для забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами. Освітній омбудсмен України. URL: <http://surl.li/1lznal> (дата звернення: 13.09.2024)

<sup>90</sup> Взаємодія батьків та інклюзивно-ресурсних центрів для забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами. Освітній омбудсмен України. URL: <http://surl.li/1lznal> (дата звернення: 13.09.2024)



3) оцінка когнітивної сфери особи – визначення рівня сформованості таких пізнавальних процесів: сприйняття, пам'ять, мислення, увага;

4) оцінка емоційно-вольової сфери особи – виявлення її здатності до вольового зусилля, схильностей до проявів девіантної поведінки та її причин;

5) оцінка освітньої діяльності особи – визначення рівня сформованості її знань, умінь, навичок відповідно до освітньої програми чи основних критеріїв формування вмінь і навичок дітей дошкільного віку<sup>91</sup>.

Відповідно до п. 34 Положення про інклюзивно-ресурсний центр повторна комплексна оцінка фахівцями інклюзивно-ресурсного центру проводиться у разі:

- переходу особи з особливими освітніми потребами з дошкільного закладу освіти в заклад загальної середньої освіти; переходу особи з особливими освітніми потребами між рівнями освіти; переведення особи із спеціального закладу дошкільної освіти, спеціального закладу загальної середньої освіти, закладу загальної середньої освіти до інклюзивної (спеціальної) групи закладу дошкільної освіти або інклюзивного (спеціального) класу закладу загальної середньої освіти;

- надання рекомендації команди психолого-педагогічного супроводу особи з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти, психолого-педагогічного консилиуму спеціального закладу загальної середньої освіти щодо наявності успіхів або труднощів у засвоєнні особою освітньої програми;

- ініціативи батьків (інших законних представників) особи з особливими освітніми потребами;

- ініціативи особи, що подавала заяву відповідно до ч. 4 статті 4 Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» з метою проведення моніторингу розвитку особи, але не частіше ніж раз на рік;

<sup>91</sup> Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#Text> (дата звернення: 13.09.2024)



– рекомендації команди психолого-педагогічного супроводу особи з особливими освітніми потребами закладу освіти або фахівців інклюзивно-ресурсних центрів з метою проведення моніторингу розвитку особи (за згодою батьків);

– визначення потреби у продовженні тривалості здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами, що здобувають загальну середню освіту<sup>92</sup>.

При цьому, доцільно зауважити, що комплексна психолого-педагогічна оцінка та інші послуги ІРЦ можуть надаватися тільки на підставі заяви батьків. Жодна послуга ІРЦ не може бути надана в примусовому порядку чи за зверненням третіх осіб (учителів, вихователів тощо).

Окрім підтримки з боку ІРЦ наразі інклюзію в школах забезпечують також асистенти вчителів, які є педагогічними працівниками і зараховані до штату закладів освіти, та асистенти дитини, що опікуються побутовими потребами учня/учениці під час освітнього процесу<sup>93</sup>.

Таким чином, державні механізми та інструменти правової підтримки людей з інклюзією в кризових ситуаціях в Україні спрямовані на створення безбар'єрного середовища та забезпечення рівних можливостей для осіб з особливими освітніми потребами. Зокрема, інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), асистенти вчителів та асистенти дітей є ключовими елементами цієї підтримки. Однак у контексті сучасних викликів, таких як війна та пов'язані з нею кризи, необхідно вдосконалювати ці механізми, щоб забезпечити безперервність доступу до освіти та соціальних послуг для дітей з інклюзією навіть в умовах надзвичайних ситуацій.

## **Б. Роль громадських інституцій у підтримці людей з інклюзією в кризових ситуаціях**

<sup>92</sup> Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#Text> (дата звернення: 13.09.2024)

<sup>93</sup> Що з інклюзивною освітою в Україні під час війни. НУШ. URL: <http://surl.li/ucdbze> (дата звернення: 13.09.2024)



Громадські інституції відіграють важливе значення у підтримці людей з інклюзією в кризових ситуаціях, оскільки забезпечують додаткові ресурси та підтримку, що доповнюють державні механізми, займаються адвокацією прав людей з інвалідністю, надають психологічну, соціальну та матеріальну допомогу, допомагають із доступом до освіти, охорони здоров'я та інших соціальних послуг. Під час кризових ситуацій, таких як війна чи природні катастрофи, громадські інституції часто відіграють провідну роль у наданні також екстреної допомоги, організовують евакуацію, гуманітарні місії та займаються реабілітацією постраждалих. Вони допомагають і у налагодженні дистанційної освіти та наданні засобів для адаптації людей з інклюзією до нових умов, коли державні структури обмежені у своїх ресурсах або можливостях швидко реагувати на ситуацію.

Отож однією з ключових інституцій, яка активно працює в напрямку захисту прав людей з інклюзією, є Рада Європи. Ця організація відіграє важливу роль у розробці та впровадженні стандартів прав людини, що охоплюють і захист прав людей з обмеженими можливостями в умовах криз.

Так, захист прав дитини є ключовим елементом місії Ради Європи щодо захисту прав людини, підтримання демократії та збереження верховенства права. Із моменту запуску програми «Будуємо Європу для дітей та разом з дітьми» у 2006 р. Рада Європи дбає про відстоювання прав дитини в державах-членах за допомогою багаторічних стратегій, що реалізуються шляхом встановлення стандартів, контролю дотримання нормативних вимог і підтримки реалізації у формі проєктів співпраці<sup>94</sup>.

Існують такі визначені Радою Європи шляхи забезпечення захисту прав дітей у кризових і надзвичайних ситуаціях:

#### 1) Реалізація її стандартів за допомогою постійного:

– розроблення та сприяння поширенню стандартів з прав людини для дітей, що мігрують (за допомогою заходів, передбачених Планом дій Ради Європи

<sup>94</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024)



щодо захисту вразливих груп населення у контексті міграції та пошуку притулку в Європі на 2021–2025 рр., наприклад здійснення подальшого контролю за виконанням Рекомендації про дієву опіку для дітей без супроводу дорослих та дітей, розлучених із сім'єю, у контексті міграції або поширення сімейної та громадської опіки для дітей без супроводу дорослих;

- виконання ролі платформи для обміну передовим досвідом між державами-членами щодо заходів реагування на такі міжнародні кризи, як пандемія COVID-19;

- відстоювання права на освіту, що поважає природу й підвищує обізнаність про стихійні лиха та пов'язані з навколишнім середовищем ризики;

## 2) Новаторства шляхом:

- надання державам-членам підтримки в побудові міцних систем захисту дітей, здатних адаптуватися до кризових ситуацій;

- надання рекомендацій щодо захисту дітей в умовах кризи в галузі охорони здоров'я, зокрема шляхом підтримки стійкості дітей, забезпечення належної уваги до їхнього права на освіту й участь, а також шляхом поширення цифрового громадянства, завдяки чому діти зможуть розвивати свою здатність правильно реагувати в кризових ситуаціях;

- збір даних щодо потенційних нових уразливих обставин, які виникають внаслідок кризових і надзвичайних ситуацій, а також розроблення новаторських заходів, спрямованих на захист тих, хто опинився в таких обставинах;

- розвиток можливостей і розроблення інструментів для підтримання заходів держав-членів із захисту дітей в умовах збройних конфліктів, а також реінтеграції та реабілітації дітей, які повернулися із зон конфлікту;

- аналіз і надання консультацій з юридичних питань, що стосуються дітей, які опинилися в таких ситуаціях, як-от щодо опіки, житла, прав на землю та майно, реєстрації, визначення національності та громадянства, статусу осіб без



громадянства та інших питань публічного права, особливо стосовно сиріт, дітей-біженців і внутрішньо переміщених дітей, а також у разі серйозного порушення прав людини;

- визнання обов’язків щодо прав людини, пов’язаних з можливістю жити в безпечному, чистому, здоровому та стійкому середовищі;

- сприяння доступу дітей до правосуддя у зв’язку із завданням шкоди навколишньому середовищу<sup>95</sup>.

Також доцільно зауважити, що у контексті роботи з питань дітей, які опинилися в кризових і надзвичайних ситуаціях, Рада Європи застосовує такі підходи:

1. Підхід, який враховує гендерні питання: шляхом розгляду питання гендерно зумовленого насильства у надзвичайних ситуаціях і впливу заходів, пов’язаних з COVID-19, на рівність хлопців і дівчат.

2. Підхід, який забороняє дискримінацію: шляхом докладнішого розгляду питань захисту різних груп дітей, які перебувають у вразливому становищі під час кризи (діти, що зазнали впливу міграції, вимушено переселені діти, діти-роми й діти-кочівники, діти, що проживають у зонах конфлікту, діти з інвалідністю, діти, які є представниками ЛГБТІ, або діти, що живуть у бідності).

3. Підхід, який передбачає участь дітей: шляхом сприяння залученню дітей до процесів прийняття рішень, пов’язаних з кризовими й надзвичайними ситуаціями, як-от щодо екологічної політики й заходів боротьби з пандемією<sup>96</sup>.

Окремо варто згадати і відому організацію, яка здійснює підтримку людей з інклюзією, – «Special Olympics Inc.» (СО), яка є найбільш чисельною міжнародною спортивною організацією людей з інвалідністю у світі, визнаною неурядовим членом ООН і Міжнародним олімпійським комітетом. СО проводять тренування та змагання з 32 олімпійських видів спорту для дітей та дорослих з відхиленнями у

<sup>95</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024)

<sup>96</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024)



розумовому розвитку. Мета діяльності – організація та проведення впродовж року тренувань та змагань з олімпійських видів спорту для дітей та дорослих з розумовою відсталістю, надаючи їм постійну можливість вдосконалювати свою фізичну форму, проявляти мужність, отримувати відчуття радості та розділяти свої досягнення зі своїми сім'ями та іншими членами суспільства<sup>97</sup>.

Водночас в Україні діє всеукраїнська громадська неприбуткова організація людей з інвалідністю «Спеціальна Олімпіада України» (ГО «СОУ»), яка робить все для того, щоб показати нашому суспільству можливості та досягнення осіб з відхиленнями у розумовому розвитку як спортсменів, і як членів суспільства, надаючи їм постійну можливість вдосконалювати свою фізичну форму, проявляти мужність, отримувати відчуття радості та розділяти свої досягнення зі своїми сім'ями та іншими членами суспільства. Рух Спеціальної Олімпіади в Україні існує з 1991 року, а з 1994 року має акредитацію Міжнародної Спеціальної Олімпіади. Спеціальна Олімпіада України має відокремлені підрозділи (осередки) у 21 регіоні, де за програмами СОУ тренуються понад 14 тисяч українських спортсменів<sup>98</sup>.

На національному рівні вагоме значення у наданні підтримки людям з інклюзією відіграє також Всеукраїнська спілка громадських організацій «Конфедерація громадських організацій інвалідів України», яка об'єднує громадські об'єднання на основі спільності інтересів для реалізації мети та завдань<sup>99</sup>. Сферою діяльності Конфедерації ГОІ є проведення заходів та надання різних послуг, здебільшого в галузі соціального захисту і охорони здоров'я, освіти, культури та спорту. З науково-практичної та навчально-методичної точки зору заслуговують на увагу заходи всеукраїнського рівня, що провадяться Конфедерацією за участі людей з інвалідністю. Головне спрямування цих заходів – психологічна та психолого-педагогічна реабілітація з метою покращення психологічного стану людей з

<sup>97</sup> Про нас. Спеціальна олімпіада України. URL: <https://specialolympics.org.ua/pro-nas/> (дата звернення: 14.09.2024)

<sup>98</sup> Про нас. Спеціальна олімпіада України. URL: <https://specialolympics.org.ua/pro-nas/> (дата звернення: 14.09.2024)

<sup>99</sup> Про Конфедерацію. Всеукраїнська спілка громадських організацій «Конфедерація громадських організацій інвалідів України». URL: <https://vsgo.org.ua/status.html> (дата звернення: 14.09.2024)



інвалідністю, в тому числі тих, що набули інвалідність внаслідок участі в АТО. За час діяльності Конфедерації учасниками цих заходів стало понад 1500 осіб<sup>100</sup>.

У Черкаській області під егідою Конфедерації функціонує низка організацій, якими накопичено інноваційний досвід соціального спрямування. Зокрема, громадська організація «Канівська організація осіб з інвалідністю «Відродження» (до 2017 року ГО «Молодіжний центр інвалідів «Відродження») була створена в 1998 році. Основним напрямом діяльності організації є всебічна інтеграція осіб з інвалідністю у суспільство, незалежно від віку та чинників інвалідності. Члени організації займаються вокалом та багатьма видами народної творчості, виступають на міських, обласних, Всеукраїнських, міжнародних фестивалях і виставках творчості, здобуваючи нагороди й дипломи. Відбувається співпраця з організаціями людей зі статусом інвалідів з багатьох регіонів України<sup>101</sup>.

Відтак, у співпраці з державними органами громадські інституції сприяють зменшенню негативного впливу криз на життя людей з інвалідністю, допомагаючи їм зберігати доступ до життєво необхідних послуг і забезпечуючи соціальну підтримку, що є особливо важливим у періоди значних соціальних потрясінь.

### 3. Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)

Рефлексивні запитання, наприклад: *Що нового Ви для себе дізналися під час лекції? Як Ви можете це застосувати в житті, зокрема, у професійній діяльності? Чи поділитесь Ви своїми враженнями про зміст модуля з друзями, рідними, колегами?*

Відповіді на основні запитання студентів щодо змісту лекції.

<sup>100</sup> Каштан С., Кравченко О. Що можуть зробити громадські організації у сфері надання соціальних послуг людям з інвалідністю? (на прикладі «Конфедерації громадських організацій інвалідів України»). *Вісник АПСВТ*. 2019. № 3. С. 24-33

<sup>101</sup> Каштан С., Кравченко О. Що можуть зробити громадські організації у сфері надання соціальних послуг людям з інвалідністю? (на прикладі «Конфедерації громадських організацій інвалідів України»). *Вісник АПСВТ*. 2019. № 3. С. 24-33



## Практичне заняття № 2 (1 ак.год.)

### ТЕМА 2. Правова підтримка людей з інклюзією в кризових ситуаціях: місія держави та громадських інституцій у країнах Європи та України

#### План практичного заняття

|                                                                     |               |
|---------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                        | <b>5 хв.</b>  |
| <b>Основна частина</b>                                              |               |
| Вправа 1                                                            | <b>10 хв.</b> |
| Вправа 2                                                            | <b>25 хв.</b> |
| Вправа 3                                                            | <b>30 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)</b> | <b>10 хв.</b> |

#### 1. Вступ

Повідомлення тематики практичного заняття та презентація поточного формату роботи.

#### 2. Основна частина

##### А. Вправа 1

На початку заняття пропонуємо студентам у форматі Brainstorming<sup>102</sup> (мозкового штурму) назвати, з якими труднощами/проблемами на їхню думку можуть стикнутися люди з інклюзією під час кризових ситуацій. Відповіді учасників практичного заняття записуємо на аркуші/дошці/фліпчарті тощо. Підкреслюємо найбільш вдалі відповіді та перераховуємо, відповідні труднощі/проблеми.

##### Б. Вправа 2

Задаємо студентам проблемне запитання, наприклад: *Які державні механізми забезпечення правової підтримки людей з інклюзією в кризових ситуаціях Ви знаєте? Які з них діють в Європі? Які в Україні?*

<sup>102</sup> Inclusive and Interactive Teaching Strategies. *Innovative Interactive Digital Teaching*: Workshop. (Luxembourg, 16-19.09.2022). Luxembourg, 2022. 48 p. URL: <http://surl.li/dutngp> (дата звернення: 16.09.2024)



У форматі Think/Pair/Share<sup>103</sup> пропонуємо учасникам заняття подумати над запитаннями протягом 3 хвилин, потім об'єднуємо їх у пари (групи), щоб вони порівняли свої відповіді за виділений час, приміром, за 10 хвилин.

Після закінчення обговорення у парах (групах) пропонуємо кожній із них відповісти на поставлені на початку пари запитання.

По завершенню вправи визначаємо, які державні механізми забезпечення правової підтримки людей з інклюзією в кризових ситуаціях знають студенти, які з них діють в Європі, а які – в Україні. Разом із студентами формуємо пропозиції щодо того, які європейські практики доцільно імплементувати в Україні.

## **В. Вправа 3**

Ділимо студентів на групи і у форматі Case Study<sup>104</sup> пропонуємо їм за 10 хвилин розв'язати проблемні ситуації, наприклад:

1. Після сильного землетрусу інфраструктура міста частково зруйнована. Центр реабілітації, який надавав послуги дитині з інклюзією, більше не працює, і родина не знає, куди звернутися за допомогою. Дитина починає втрачати навички, які здобула за кілька років реабілітації, і це викликає велику тривогу у батьків.

*Уявіть, що усі ви – члени громадської організації, як ви можете допомогти дитині? Які інформаційні кампанії можна провести для батьків, щоб вони знали, як допомогти своїм дітям в умовах кризи?*

2. Під час пандемії COVID-19 всі школи переходять на дистанційне навчання. Проте родина дитини з інклюзією не має можливості забезпечити постійний доступ до інтернету або спеціального обладнання для дистанційного навчання. Дитина пропускає заняття, оскільки не може брати участь у відеоуроках або виконувати завдання онлайн.

<sup>103</sup> Inclusive and Interactive Teaching Strategies. *Innovative Interactive Digital Teaching*: Workshop. (Luxembourg, 16-19.09.2022). Luxembourg, 2022. 48 p. URL: <http://surl.li/dutngp> (дата звернення: 16.09.2024)

<sup>104</sup> Inclusive and Interactive Teaching Strategies. *Innovative Interactive Digital Teaching*: Workshop. (Luxembourg, 16-19.09.2022). Luxembourg, 2022. 48 p. URL: <http://surl.li/dutngp> (дата звернення: 10.09.2024)



*Уявіть, що усі ви – члени громадської організації, як ви можете допомогти дитині? Які інформаційні кампанії можна провести для батьків, щоб вони знали, як допомогти своїм дітям в умовах кризи?*

3. Після збройного конфлікту школа в одному з регіонів України відновлює свою діяльність, але відмовляє дитині з інклюзією у навчанні через брак ресурсів і спеціалістів. Адміністрація школи каже, що не має можливості забезпечити необхідні умови для навчання дітей з ООП через наслідки конфлікту.

*Уявіть, що усі ви – члени громадської організації, як ви можете допомогти дитині? Які інформаційні кампанії можна провести для батьків, щоб вони знали, як допомогти своїм дітям в умовах кризи?*

Після обговорення ситуацій у групах пропонуємо учасникам заняття презентувати свої варіанти розв'язання проблеми та спільно аналізуємо їх.

### **3. Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)**

Рефлексивні запитання, наприклад: *Що нового Ви для себе дізналися під час практичного заняття? Як Ви можете це застосувати в житті, зокрема, у професійній діяльності?*

Відповіді на основні запитання студентів.



### ТЕМА 3. Правовий захист особи з особливими потребами в умовах інклюзії: механізми взаємодії для соціальної адаптації

#### План лекційного заняття

|                                                                                                                                                      |               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                                                                                                         | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                                                                                                               |               |
| Проблеми соціальної адаптації людей з особливими потребами                                                                                           | <b>10 хв.</b> |
| Європейський досвід зменшення соціальних бар'єрів                                                                                                    | <b>15 хв.</b> |
| Громадянська, фізична та цифрова безбар'єрність: поліпшення можливостей для залучення до суспільного життя через універсальний дизайн інфраструктури | <b>15 хв.</b> |
| Рекомендації для посилення соціальної інклюзії в Україні                                                                                             | <b>15 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)</b>                                                                                   | <b>15 хв.</b> |

#### 1. Вступ

Повідомлення тематики поточного заняття. Відповіді на питання учасників лекційного заняття.

#### 2. Основна частина

##### А. Проблеми соціальної адаптації людей з особливими потребами

На сьогодні більшість людей з особливими потребами мають проблеми, пов'язані з належною соціальною адаптацією до життя в суспільстві та включенням в простір соціальної взаємодії. Насамперед це зумовлено тим, що вони знаходяться з дитинства переважно вдома або в інтернатах в умовах повної ізоляції. А виключена з суспільства людина не засвоює навички, норми і цінності необхідні для повноцінного життя в ньому. Найбільш складною видається ситуація з дорослими людьми, що мають особливі потреби, адже вони нерідко не здатні захистити себе і відстояти свої права. Саме тому багато з них працює на низькооплачуваних роботах і живе в поганих умовах<sup>105</sup>.

<sup>105</sup> Мігалуш А. О. Проблеми соціальної адаптації людей з особливими потребами та шляхи їх вирішення. Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць. 2010. № 2 (6). С. 53–59



Так, розуміння перешкод, з якими стикаються люди з інвалідністю, є життєво важливим для сприяння інклюзивності. Це більше, ніж просто фізичні труднощі; люди з особливими потребами часто стикаються з серйозними проблемами через різні бар'єри, що заважають їх соціальній адаптації. Так, прийнято виокремлювати такі основні бар'єри для людей з обмеженими можливостями:

*1. Фізичні бар'єри.* Коли ми говоримо про фізичні бар'єри, часто першими картинками, які спадають на думку, є відсутність пандусів або не пристосоване для людей з особливими потребами обладнання у фітнес-центрах. Але ці форми виключення виходять за рамки лише фізичних обмежень. Відсутність доступного транспорту, наприклад, може серйозно посилити соціальну ізоляцію людей з обмеженими можливостями. Це більше, ніж просто пандуси для інвалідних візків і місця для автомобілів з обмеженими можливостями – це створення середовища, яке включає та задовольняє потреби кожного.

*2. Цифрові бар'єри.* Багато цифрових платформ не надають важливих функцій для забезпечення інклюзивного доступу для всіх. Недоступний цифровий вміст може суттєво обмежити здатність людини збирати інформацію та спілкуватися, що призводить до певної форми цифрової ізоляції. Прикладами можуть бути онлайн-документи та мультимедіа, у яких відсутні альтернативні текстові описи, або веб-сайти, несумісні з програмами зчитування з екрана.

*3. Дискримінація та стигма.* Одним із найпідступніших бар'єрів, з якими стикаються люди з обмеженими можливостями, є бар'єри ставлення. Цей термін стосується критичних способів сприйняття та взаємодії суспільства з людьми з обмеженими можливостями. Найчастіше такі суспільні погляди породжують дискримінацію та сприяють стигмі навколо інвалідності. Особливо шкідливими є два ключові аспекти бар'єрів ставлення: упередження та стереотипи. Обидва погляди мають тенденцію недооцінювати та маргіналізувати людей з обмеженими можливостями. Хоча все більше людей починають розуміти шкоду, яку завдають упередження та стереотипи, це все ще широко поширена проблема.



4. *Економічні бар'єри*, які проявляються у високому рівні безробіття серед людей з інвалідністю, що спричиняє як відсутність у них фінансових ресурсів, так і несприятливий вплив на їхнє психологічне благополуччя та самооцінку.

5. *Обмежені освітні можливості*<sup>106</sup>.

Подолання усіх цих бар'єрів – це першочергове завдання в діяльності будь-якої держави та суспільства загалом. Зasadничою складовою у цьому процесі є забезпечення політики протидії дискримінації меншин, досягнення реальної рівності представників різних груп у різних сферах суспільно-політичного, економічного життя<sup>107</sup>.

## **Б. Європейський досвід зменшення соціальних бар'єрів**

Соціальна безбар'єрність передбачає забезпечення гідних умов участі окремих людей та суспільних груп у житті громад, реалізацію можливостей для їхньої участі у процесі розвитку культури, забезпечення дозвілля та середовища для самовиявлення; створення рівних можливостей та вільного доступу до освіти, зокрема освіти протягом життя, а також перенавчання та опанування додатковими навичками. Соціальна безбар'єрність також покликана сприяти соціальній згуртованості (social cohesion) в громадах, котра в документах ЄС визначається як спроможність забезпечувати загальний добробут, мінімізувати нерівності, уникаючи маргіналізації; долати розбіжності та поділи; задовольняти засоби досягнення благополуччя для всіх членів суспільства. Про важливість цього елемента свідчили ухвалені ще у 2010 році Стратегія та План дій Ради Європи щодо соціальної згуртованості, за імплементацію якої відповідав спеціалізований міжурядовий орган – Європейський комітет із соціальної згуртованості (European Committee for Social Cohesion), який було трансформовано в 2016 році. Останніми роками зростає також роль місцевих стратегій та планів дій щодо соціальної згуртованості (зокрема

<sup>106</sup> What are the 5 Barriers for Persons with Disabilities? *Barriers of Communication*. URL: <http://surl.li/swcavx> (дата звернення: 16.09.2024)

<sup>107</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24

РЕАЛІЗОВАНО В РАМКАХ РОБОТИ НАД МОДУЛЕМ «СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДОВИЩІ РОЗМАЙТТЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ» ПРОЄКТУ: 101085267 - SEEDUE4UA - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (2022-2025)



у Сполученому Королівстві Асоціація місцевих влад видала посібник щодо побудови згуртованих громад)<sup>108</sup>.

Оскільки очікувану тривалість навчання ООН визнає як один із основних індикаторів рівня соціального розвитку, чимало держав у своїх практиках щодо соціальної безбар'єрності акцентують увагу на навчанні впродовж життя (life long learning – LLL), що справедливо вважається основою успішного втілення багатьох громадянських і економічних можливостей особи. У 2018 році Рада ЄС схвалила оновлену редакцію ключових компетентностей для навчання протягом життя, до яких нині включено: грамотність; багатомовність; наукові та інженерні навички; компетенції щодо цифрових технологій; міжособистісні навички та вміння засвоювати нове; активне громадянство; підприємницькі навички; культурна обізнаність та самовираження. Запущено також Європейську електронну платформу освіти дорослих (Electronic Platform for Adult Learning in Europe, EPALE), яка є часткою стратегії Європейського Союзу щодо просування ліпших можливостей навчання для всіх дорослих громадян<sup>109</sup>.

Так, в Естонії існує окрема Стратегія навчання впродовж життя–2020, яка має забезпечити відповідні можливості для навчання на всіх рівнях освіти, підтримання індивідуального та соціального розвитку кожного учня та вдосконалення навичок навчання, творчості та підприємництва, що сприятиме досягненню високого рівня зайнятості, тривалого та якісного трудового життя, соціальній інклюзії та скороченню соціальної нерівності. Характерною особливістю документа є детальна система індикаторів у п'яти основних секторах: зміна підходу до навчання; компетентність і вмотивованість учителів та колективів шкіл; узгодженість із потребами ринку праці; цифрові компетенції; рівні можливості для навчання впродовж життя та розширена участь<sup>110</sup>.

<sup>108</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД. 2020. 24

<sup>109</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД. 2020. 24

<sup>110</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД. 2020. 24



У ФРН політика щодо освіти впродовж життя тісно пов'язана з потребами ринку праці. Наприклад, ухвалено Закон про кваліфікаційні можливості (Qualifizierungschancengesetz), який значно розширює доступ до продовження освіти та навчання. Незалежно від кваліфікації, віку та величини компанії Закон дає можливість отримати грошову допомогу на навчання працівникам, котрі змушені вчитися внаслідок структурних трансформацій. Фінансування також отримують особи, які хочуть перекваліфікуватися з вузької спеціалізації. Окрім компенсації витрат на постійне навчання, розширено можливості для отримання субсидій на винагороду тим, хто бере участь у постійному навчанні (співфінансування роботодавця залежить від розміру його компанії). Програми постійного навчання та кваліфікаційного консультування реалізуються спільними зусиллями Міністерства праці та соціальної політики, Міністерства освіти та науки, Федерального агентства зайнятості<sup>111</sup>.

Аналогічним є і підхід у Сполученому Королівстві, де освіта впродовж життя позиціонується як ключ до подолання нерівності та бар'єрів у кар'єрному зростанні працівників, як можливість роботодавців мати персонал з необхідними навичками. Причому, в багатьох державних і місцевих програмних документах йдеться про ширше представлення на ринку праці не тільки осіб з інвалідністю, а й матерів із маленькими дітьми, ветеранів військової служби, містян старшого віку, піклувальників, підлітків, які вийшли з-під опіки, тощо. Британський досвід демонструє також важливість комунікацій нової норми для забезпечення соціальної безбар'єрності та згуртованості. Так, у Сполученому Королівстві функціонує Урядова комунікаційна служба (Government Communication Service), котра є своєрідним медіатором між державними органами, муніципальними структурами, представниками місцевих громад, ЗМІ та організаціями громадянського суспільства, пропонуючи при цьому широкий спектр різних інструментів для підвищення комунікаційної компетентності співробітників публічних служб (від

<sup>111</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24

РЕАЛІЗОВАНО В РАМКАХ РОБОТИ НАД МОДУЛЕМ «СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДОВИЩІ РОЗМАЇТТЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ» ПРОЄКТУ: 101085267 - SEEDUE4UA - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (2022-2025)



традиційного навчання та наставництва на основі очних занять – до вебінарів, тематичних досліджень, путівників та публікацій у блогах від передових урядових комунікаторів). Показово, що зазначена Служба не просто визначає однією зі своїх цілей «досягнення світового лідерства в інтеграції практик щодо різноманіття та інклюзії, демонструючи інклюзивність у всій своїй діяльності», а й має власну Стратегію щодо різноманіття та інклюзії<sup>112</sup>.

Таким чином, спільною рисою стратегічних документів європейських держав з питань інклюзії та безбар'єрності є їх комплексний та інтегрований характер. Тобто кожен із висвітлених напрямів логічно пов'язаний з іншими з метою забезпечення максимального системного впливу на цільове середовище<sup>113</sup>.

## **В. Громадянська, фізична та цифрова безбар'єрність: поліпшення можливостей для залучення до суспільного життя через універсальний дизайн інфраструктури**

Ідея громадянської безбар'єрності полягає у забезпеченні доступу до процесів ухвалення рішень для всіх суспільних груп, котрі зазнають дискримінації та виключення (зокрема у питаннях, які безпосередньо їх стосуються); сприянні рівній участі громадян чоловічої та жіночої статі у політичних процесах та функціонуванні політичних інститутів<sup>114</sup>.

Виходячи з цього, провідні демократичні держави приділяють значну увагу впровадженню принципів доброго врядування (good governance) у публічному управлінні та налагодженню системи комунікацій нової норми між усіма стейкхолдерами громадянських взаємовідносин. Зазначене визнається важливим напрямом розвитку людського капіталу та практичного втілення концепції держави «рівних можливостей всіх», де кожен має справедливу можливість реалізувати свій потенціал та здійснити свої прагнення. Про це свідчить досвід країн, котрі

<sup>112</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД. 2020. 24

<sup>113</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД. 2020. 24

<sup>114</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД. 2020. 24



займають високі позиції за Індексом соціальної мобільності ВЕФ. Йдеться не тільки про реалізацію, власне, державної політики щодо інклюзії та безбар'єрності, а й про сприяння відповідним діловим практикам, які дають підстави кожному вірити у перспективу кращого майбутнього<sup>115</sup>.

Так, у Данії серед принципів, на яких базується модель національного добробуту та система соціального захисту, визначено активність соціальних заходів, зворотний зв'язок із реципієнтами (залученість громадян до процесу формування політик, їх реальний вплив на прийняття рішень, особливо на місцевому рівні) та співпрацю державних і муніципальних органів з іншими соціальними гравцями (приватними компаніями та громадськими організаціями). Зазначене висвітлює соціальні проблеми кожного громадянина та його індивідуальну ситуацію у ширшому контексті, уможлиблює ухвалення рішень, які максимально відповідають потребам цільових соціальних груп (наприклад, апробувати гнучкі форми доступу до ринку праці для гармонійного поєднання сімейного життя з трудовим – для жінок із дітьми до 6 років, людей з інвалідністю, осіб третього віку, інших маломобільних груп громадян)<sup>116</sup>.

Схожим є і громадянсько-комунікаційний досвід Фінляндії, де як на загальнонаціональному, так і на місцевому рівнях керуються принципом «нічого для нас без нас» (nothing about us without us). Завдяки цьому значну частку конкретних заходів у сфері інклюзії та безбар'єрності там повністю розробляють і контролюють їх упровадження самі реципієнти соціальних послуг та їх представницькі організації. Крім того, особливістю фінського підходу є орієнтація на первинні інституції громадянського суспільства місцевого рівня, з якими здійснюється реальна комунікація. Зазначене сприяє легітимізації рішень владних органів ще на етапі нормопроєктної роботи, підвищенню суспільної довіри до влади<sup>117</sup>.

<sup>115</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24

<sup>116</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24

<sup>117</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24



В Естонії національна стратегія «Цифровий порядок денний–2020» (Digital Agenda 2020 for Estonia) розглядає ефективну громадянську комунікацію як кроссекторальну платформу, що уможливорює досягнення суспільного прогресу в усіх суміжних сферах. Наголошується на ролі інформаційно-комунікаційних технологій не тільки для налагодження якісного електронного урядування та надання адміністративних послуг, а й у генеруванні інновацій, залученні іноземних інвестицій, створенні нових робочих місць та інклюзивних бізнес-можливостей для всіх верств населення (зокрема вразливих і маломобільних). При цьому значна увага приділяється питанням кібербезпеки та захисту персональних даних<sup>118</sup>.

Схожими є акценти й в політиці Норвегії, де якісні комунікації, побудовані за принципом інклюзивності та універсального дизайну, визнаються невід’ємною часткою урядової політики рівних можливостей та антидискримінаційної політики. Зазначається, що завданням державної політики у сфері комунікацій є оновлення, спрощення та вдосконалення публічного сектора, пріоритетами якого є орієнтованість на потреби користувача, розвиток цифрових навичок та збільшення залученості всіх громадян до суспільного та державного життя. Інтегральним стрижнем цих пріоритетів є вже згаданий вище універсальний дизайн, котрий розширює спроможність індивідів реалізувати себе у повсякденному житті, незважаючи на будь-які захворювання та соціальні, психологічні або фізичні особливості<sup>119</sup>.

Водночас **фізична та цифрова безбар’єрність** – це створення та реалізація відповідних стандартів, планів, проєктів, реконструкції тощо. Середовище (громадські споруди та публічні місця), транспорт і послуги (зокрема публічні та онлайн-послуги) на рівні громади та держави мають бути фізично доступними для всіх суспільних груп, зокрема людей з інвалідністю. У багатьох економічно

<sup>118</sup> Створення безбар’єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД. 2020. 24

<sup>119</sup> Створення безбар’єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД. 2020. 24



розвинених державах фізична та цифрова безбар'єрність реалізується через концепт універсального дизайну фізичної та цифрової інфраструктури<sup>120</sup>.

Найбільш системно до фізичної та цифрової безбар'єрності, універсального дизайну підходить Норвегія, яка має окремий План дій щодо універсального дизайну та технологій. Виконання Плану координує Міністерство з питань дитинства, рівності та соціальної інклюзії. Найбільший акцент у документі зроблено на тому, що універсальний дизайн є корисним не тільки для людей з інвалідністю та осіб похилого віку, а й для суспільства в цілому, оскільки залучає широкі верстви населення до участі у робочому процесі, технологічному розвитку громади, транспортній та житловій політиці тощо. Норвезький уряд також реалізує політику, плани та заходи в інших суміжних сферах: Національний транспортний план; Стратегія сучасних пенсіонерів; Довгостроковий план досліджень та вищої освіти 2015–2024 рр.; План дій уряду щодо стратегії охорони здоров'я; програми місцевого розвитку<sup>121</sup>.

У Сполученому Королівстві зусилля уряду у царині безбар'єрності фізичної інфраструктури зосереджені на транспорті. Зокрема, існує Стратегія інклюзивного транспорту (Inclusive Transport Strategy), положення якої узгоджуються із загальною урядовою Промисловою стратегією. Причому транспортна інклюзивність в ній розглядається комплексно: не тільки як пристосованість, власне, транспортних засобів до потреб маломобільних груп людей, а й відповідний стан всієї супутньої інфраструктури (зупинкових комплексів, дизайну міського та вуличного простору тощо)<sup>122</sup>.

На рівні ЄС комплексні норми щодо усунення бар'єрів у фізичній та цифровій інфраструктурі, а також конкретні вимоги щодо відповідних об'єктів містяться у Директиві ЄС 2019/882 Європейського Парламенту та Ради від 17 квітня 2019 року Про вимоги щодо доступності товарів та послуг (Directive (EU) 2019/882 of the

<sup>120</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24

<sup>121</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24

<sup>122</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24



European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services) та Директиві ЄС 2016/2102 Європейського Парламенту та Ради від 26 жовтня 2016 року Про доступність вебсайтів та мобільних додатків органів державного сектора (Directive (EU) 2016/2102 of the European Parliament and of the Council of 26 October 2016 on the accessibility of the websites and mobile applications of public sector bodies). Зазначені Директиви також мають посилання на концепт універсального дизайну в документах ООН та ЄС і є юридичним та методологічним базисом для вироблення національних програмно-стратегічних документів. У підсумкових документах Лісабонського саміту 2000 р. до навичок, необхідних для залучення людини до інформаційного суспільства, серед іншого, віднесено комп'ютерну грамотність, знання іноземних мов, технологічну культуру та соціальні навички. Тому більшість європейських держав нині мають відповідні норми у своїх програмних документах<sup>123</sup>.

В Естонії пріоритетом зроблено максимальну цифровізацію взаємодії всіх категорій громадян із державними та муніципальними інституціями, розширення їх цифрової компетентності<sup>124</sup>.

Натомість у Сполученому Королівстві значною є роль місцевих, муніципальних стратегій щодо інклюзивності та фізичної/цифрової безбар'єрності. Найбільший інтерес у цьому контексті становлять програмні документи міст Лондона, Ліверпуля та Белфаста. Окрім інфраструктурних позицій (на кшталт відповідного дизайну вулиць, доступності помешкань, громадського транспорту, соціальних, адміністративних і рекреаційних локацій тощо), у них також приділяється увага залученості людей до міського/громадського життя в економічному та соціально-гуманітарному вимірах<sup>125</sup>.

Муніципальні стратегії набувають поширення у світі з огляду на триваючі процеси урбанізації (нині понад 65 % світового ВВП генерується саме в містах). За

<sup>123</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД. 2020. 24

<sup>124</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД. 2020. 24

<sup>125</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД. 2020. 24



прогнозами ООН, до 2050 р. у містах житиме близько 70 % населення світу (нині – близько 56 %). При цьому сучасні концепції інклюзивних міст включають просторові (інфраструктура), соціальні (рівність прав та залученість) та економічні (працевлаштування) складові<sup>126</sup>.

Якщо розглядати муніципальну стратегію на прикладі Данії, то побачимо, що копенгагенська політика інтеграції складається з чотирьох тематичних блоків: гарний старт життя для дітей і молоді; інклюзивний ринок праці; охоплення вразливих груп та районів; економічна та соціальна залученість. Для кожного тематичного блоку визначено відповідальну муніципальну структуру, проте прикметно, що інклюзивність розуміється ними як сфера спільної відповідальності влади та містян. Значними є досягнення Данії в інфраструктурних проєктах: так, копенгагенський «Сполучений Копенгаген» (Connecting Copenhagen) визнано найкращим проєктом «розумного міста» у світі<sup>127</sup>.

Отже, громадянська, фізична та цифрова безбар'єрність є ключовими елементами для створення інклюзивного суспільства, в якому всі громадяни, незалежно від фізичних можливостей, віку чи цифрових навичок, мають рівні можливості брати участь у суспільному житті.

## **Г. Рекомендації для посилення соціальної інклюзії в Україні**

Окремі загальні інтегровані напрями політики усунення бар'єрів в Україні стосуються широкої низки сфер, зокрема:

– політика в соціально-економічній сфері, розвитку ринку праці – формування сприятливих можливостей для працевлаштування людей з інвалідністю, представників маломобільних груп, молоді, жінок з дітьми до 6 років, людей старшого віку. Застосування комплексних позитивних дій, спрямованих на освітні практики, адаптацію пошукових систем з працевлаштування для літніх людей, програмного забезпечення для людей з інвалідністю, інноваційні підходи до

<sup>126</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24

<sup>127</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24



ведення бізнесу, формування позитивних (пільгових) умов для бізнесу, сприяння працевлаштуванню представників маломобільних груп, людей з інвалідністю, молоді, жінок з дітьми до 6 років, людей старшого віку;

– безперешкодне інфраструктурне середовище – формування та імплементація підходів до універсального дизайну в публічному просторі. Відповідні кроки у цьому напрямі передбачають розвиток транспортної інфраструктури та громадського середовища взагалі. Вивчення потреб представників вразливих категорій населення (маломобільних груп, осіб з інвалідністю, зокрема з вадами слуху та зору), їх залучення до ухвалення рішень (зокрема на місцевому рівні), визначення програм поліпшення публічного простору та оцінки чинних програм стосовно формування безбар'єрного публічного середовища;

– освітня політика – розвиток та впровадження політики освіти впродовж життя з урахуванням прав та інтересів маломобільних груп, молоді, жінок з дітьми до 6 років, людей старшого віку. Такий підхід розширює можливості представників цільових груп до соціальної інтеграції, сприяє розвитку інклюзивної системи освіти, дистанційного навчання, зокрема й професійних навичок та набуття новітніх компетенцій. Залученню до інформаційного суспільства допоможуть: розвиток комп'ютерної грамотності, знання іноземних мов, технологічна культура та соціальні навички:

– політика у сфері надання адміністративних послуг – запровадження онлайн-форматів для надання послуг, цифровізація послуг з урахуванням інтересів маломобільних груп, людей з інвалідністю, забезпечення спеціального супроводу людей з інвалідністю під час отримання адміністративних послуг;

– безбар'єрна соціальна політика – впровадження стандартів усунення бар'єрів для вразливих груп, людей з інвалідністю, молоді, жінок з дітьми до 6 років, людей старшого віку, сприяння спеціальним заходам для поліпшення



соціального становища вразливих груп у сфері економічного, соціального розвитку, запровадження заходів посиленої підтримки та розумного пристосування<sup>128</sup>.

Паралельно з цим має розвиватися й законодавство у сфері запобігання дискримінації, застосовуватися заходи посиленої підтримки для різних груп громадян, зокрема і осіб з особливими освітніми потребами<sup>129</sup>.

### **3. Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)**

Рефлексивні запитання, наприклад: *Що нового Ви для себе дізналися під час лекції? Як Ви можете це застосувати в житті, зокрема, у професійній діяльності? Чи поділитесь Ви своїми враженнями про зміст модуля з друзями, рідними, колегами?*

Відповіді на основні запитання студентів щодо змісту лекції.

---

<sup>128</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24

<sup>129</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24

РЕАЛІЗОВАНО В РАМКАХ РОБОТИ НАД МОДУЛЕМ «СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДОВИЩІ РОЗМАЇТТЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ» ПРОЄКТУ: 101085267 - SEEDUE4UA - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (2022-2025)



## Практичне заняття № 3 (1 ак.год.)

### ТЕМА 3. Правовий захист особи з особливими потребами в умовах інклюзії: механізми взаємодії для соціальної адаптації

#### План практичного заняття

|                                                                              |               |
|------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                                 | <b>5 хв.</b>  |
| <b>Основна частина</b>                                                       |               |
| Вправа 1                                                                     | <b>10 хв.</b> |
| Вправа 2. Розробка дорожньої карти захисту прав людей з особливими потребами | <b>25 хв.</b> |
| Вправа 3. Законодавча ініціатива                                             | <b>30 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)</b>          | <b>10 хв.</b> |

#### 1. Вступ

Повідомлення тематики практичного заняття та презентація поточного формату роботи.

#### 2. Основна частина

##### А. Вправа 1

На початку заняття пропонуємо студентам у форматі Brainstorming<sup>130</sup> (мозкового штурму) відповісти на запитання: *Які проблеми соціальної адаптації людей з особливими потребами Ви знаєте?* Відповіді учасників практичного заняття записуємо на аркуші/дошці/фліпчарті тощо. Підкреслюємо найбільш вдалі відповіді та узагальнюємо відповідні проблеми.

##### Б. Вправа 2. Розробка дорожньої карти захисту прав людей з особливими потребами

Пропонуємо учасникам практичного заняття реальну або вигадану ситуацію, де порушуються права осіб з інвалідністю (наприклад, недоступність будівлі, відмова в прийомі на роботу тощо).

<sup>130</sup> Inclusive and Interactive Teaching Strategies. *Innovative Interactive Digital Teaching: Workshop*. (Luxembourg, 16-19.09.2022). Luxembourg, 2022. 48 p. URL: <http://surl.li/dutngp> (дата звернення: 16.09.2024)



Ділимо аудиторію на групи, у яких вони повинні будуть розробити покрокову дорожню карту вирішення проблеми: від збору доказів порушення до звернення в суд.

Після обговорення групами своєї ситуації протягом 10 хвилин, кожна з них за 3-5 хвилин презентує свою дорожню карту і пояснює, чому вибрані кроки є ефективними. Нестача часу вимагатиме від учасників наполегливої роботи для досягнення мети.

### **В. Вправа 3. Законодавча ініціатива**

Ділимо студентів на групи та надаємо кожній з них витяг з чинного законодавства щодо прав осіб з особливими потребами (наприклад, із Закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», Закону України «Про освіту» тощо).

Пропонуємо учасникам практичного заняття проаналізувати текст і визначити, які положення законодавства можуть бути неефективними або обмежувати права осіб з інвалідністю.

Кожна група готує пропозиції щодо змін до законодавства, які могли б поліпшити доступність, захист прав або соціальну адаптацію осіб з інвалідністю та презентує свої пропозиції, обґрунтовуючи їх важливість перед іншими учасниками, які виконують роль «депутатів».

Після презентацій кожна група має право поставити запитання до іншої групи щодо запропонованих змін. Потім учасники голосують за запропоновані законодавчі ініціативи. Ті, що набрали найбільше голосів, обговорюються детальніше.

### **3. Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)**

Рефлексивні запитання, наприклад: *Що нового Ви для себе дізналися під час практичного заняття? Як Ви можете це застосувати в житті, зокрема, у професійній діяльності?*

Відповіді на основні запитання студентів.



## МОДУЛЬ 3.

### СУЧАСНІ ЄВРОПЕЙСЬКІ ІНКЛЮЗИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ

Модератори модулю:

- Колосова О.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, заступник декана з наукової роботи факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної
- Кронівець Т.М., кандидат юридичних наук, доцент, адвокат, завідувач кафедри фундаментальних і приватно-правових дисциплін

#### Європейські студії формування інклюзивної освіти в середовищі різноманітності

##### *тренінг для вчителів*

*Колосова О.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, заступник декана з наукової роботи факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної*

**Мета тренінгу:** розширити знання учасників щодо європейського досвіду впровадження інклюзивної освіти в умовах культурної, соціальної та освітньої різноманітності. Сформувати розуміння сучасних підходів, принципів і стратегій інклюзивного навчання, спрямованих на створення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу. Розвинути практичні навички адаптації освітнього середовища до потреб різних груп дітей, використовуючи європейські моделі та інноваційні рішення..

**Обладнання:** плакат «Правила роботи групи», стікери, папір А-4, фломастери, маркери, бджі, мультимедійна презентація.

#### *Хід тренінгового заняття*

##### *Вступ*

*Добрий день шановні учасники тренінгу Європейські студії формування*



## ***інклюзивної освіти в середовищі різноманітності***

Будь ласка, напишіть на аркушах, в яких закладах освіти ви працюєте

На факультеті дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної реалізується міжнародний проєкт Erasmus+ модуля Жан Моне.

«Соціальна інтеграція дітей з особливими потребами у середовищі різноманітності та інклюзії: європейські підходи». Мета проєкту полягає у запровадженні досвіду ЄС у підготовці фахівців для роботи з закладами освіти та в регіональному розрізі створенні інклюзивного середовища, сприятливого для успішної соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, розвитку їх громадянської, особистісної та соціальної компетентності.

Для позитивного настрою на роботу, для встановлення доброзичливої атмосфери, формуванню ваших очікувань від участі у тренінгу я пропоную почати наш захід з вправи «Долоньки!».

Зазвичай, наша робота залежить від вашого настрою. Побажаємо один одному плідної роботи.

### ***1. Вправа «Долонька» написати на руці***

**Мета:** гармонійно розкрити особистість учасників, налаштувати групу на співпрацю та знаходження точки спільності й розуміння.

Обладнання: кольорові маркери, папір.

Два варіанти виконання вправи: 1) обвести долоню на аркуші паперу та прописати на кожному пальці відповідну інформацію; 2 ) написати маркером відповідну інформацію на власній долоньці.

- Великий палець (Я і моє ім'я): символізує ідентичність учасника. Тут учасник пише своє, прізвище чи своє офіційне ім'я. Це дозволяє кожному представити себе і встановити початковий контакт.

- Вказівний палець (Мій настрій): символізує поточний емоційний стан.

Учасник описує свій настрій одним словом, малюнком чи символом. Це



дозволяє встановити емоційний стан групи та налаштувати позитивну атмосферу.

- Середній палець (Моє хобі/улюблена справа): символізує захоплення, інтереси чи те, що приносить радість. Це дає можливість більше дізнатися про учасників, знайти спільні інтереси.

- Безіменний палець (Мої очікування): символізує сподівання, мрії чи прагнення. Тут учасник пише, що він хоче отримати від цього тренінгу чи зустрічі. Це дає можливість ведучому налаштувати процес відповідно до очікувань учасників.

- Мізинець (Щось цікаве про мене): символізує унікальність. Учасник ділиться цікавим фактом, особливістю чи рисою, яку мало хто знає. Це дозволяє проявити свою індивідуальність, створює атмосферу довіри.

Завдяки цій вправі ми познайомились одне з одним, дізналися багато цікавих фактів, сподіваюсь, що це сприятиме творчій атмосфері нашого тренінгу.

## 2. Міні лекція

Питання розробки та впровадження інклюзивної освіти є досить новим явищем, яке охоплює велику кількість країн та міжнародних документів. І в кожному окремому випадку це питання розглядається з різних сторін. Так, якщо брати першоджерела дослідження питання інклюзії, то варто відзначити, що перші розвідки щодо впливу взаємовиключення осіб з інвалідністю з соціуму та впливу такого виключення на суспільство у довгостроковій перспективі розглядали ще у 1985 році. У той же час світовими організаціями питання соціального характеру проблеми включення людей соціально незахищених верств населення, зокрема й людей з інвалідністю, було включено у ряд міжнародних документів із 1990 року. Максимальне включення осіб з інвалідністю в освітній процес були вперше прописані в 1989 році Конвенцією ООН про права дитини та деталізовано у 1994 році Саламанською Декларацією осіб з особливими потребами.



Позиція України у світі поступово змінюється. Змінюються пріоритети в усіх галузях життєдіяльності особистості. Зміни також відбуваються на усіх рівнях реалізації державної політики за для забезпечення кращого майбутнього та підвищення рівня та якості життя.

Саме ці процеси супроводжують та змінюють підходи до процесу викладання предметів, подання основної інформації у навчальних закладах та недержавних організаціях. Окрім того в цій сфері відбувається зміна пріоритетів у процесі виховання особистості та прийняття не лише дитино центризму як основоположної концепції, а включення до пріоритетних концепції соціалізації особистості. Що повністю співпадає зі стратегіями євроінтеграційних процесів, які стали невід’ємною частиною реформ в усіх галузях українського державного управління та виконавчої гілки влади.

Для створення ефективних умов реалізації, пошуку шляхів забезпечення соціальної інтеграції та інклюзії в освіті звернемося до досвіду європейських країн.

Досвід Польщі дозволяє нам говорити про те, що як і в Україні перші «ознаки» інклюзії присутні у головному законі держави. Зокрема, Конституція Республіки Польща (1997) гарантує право на освіту для всіх. З 2017 року Міністерство національної освіти Польщі «розпочало роботу над покращенням якості інклюзивної освіти у повсякденній практиці шляхом розробки припущень для нового законодавства та програмування комплексних заходів». Для дітей з особливими освітніми потребами в Польщі існує три види шкіл: школа спеціальна, школа інтеграційна або з інтеграційними класами та загальноосвітня школа. Слід наголосити, що польське законодавство залишило вибір школи батькам. Ніхто не може примусити батьків віддати дитину до спеціальної або інтеграційної школи. Все залежить від того, як дитина буде себе почувати в тому чи іншому освітньому закладі. Однак для того, щоб віддати дитину з особливими освітніми потребами в ту чи іншу школу, потрібно отримати



довідку, де вказано ступіть потреби, рекомендації щодо навчання та навчального закладу.

### **Чи відрізняється польський досвід від українського?**

В Болгарії у 2002 році було внесено зміни до Закону «Про державну освіту», «які регулювали інтегроване навчання учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у дошкільних закладах, загальноосвітніх школах та професійно-технічних навчальних закладах». Правила застосування Закону про державну освіту 2003 року дозволили чітко сформулювати визначення учнів з ООП; визначити як відбуватиметься формування команд для проведення комплексного педагогічного оцінювання в обласних інспекціях з питань освіти; як забезпечити створення сприятливого та доступного середовища в дошкільних та шкільних закладах, а також створення команд експертів.

Пізніше це дозволило чітко сформулювати визначення поняття діти з ООП; визначити як відбуватиметься формування команд для проведення комплексного педагогічного оцінювання в обласних інспекціях з питань освіти; як забезпечити створення сприятливого та доступного середовища в дошкільних та шкільних закладах, а також створення команд експертів. Також діє Синдикат болгарських учителів (СБУ), який є одним з ініціаторів низки політик, пов'язаних з ефективним впровадженням інклюзивної освіти в Болгарії. Особливо актуальною є Національна програма «Створення шкільного середовища STEM (Science, Technology, Engineering, Math)». STEM центри надають рівний доступ до якісної освіти. Застосовується індивідуальний підхід з врахуванням індивідуальних особливостей та відмінностей кожної дитини. Ця можливість надається всім групам дітей з ООП, з вразливих груп та талантами. Цей процес організований не тільки для отримання знань, але і до створення умов для прояву індивідуального особистого потенціалу. Мета - найкраща соціальна реалізація та інтеграція дітей та учнів. «Інакшість – це випадковість народження». Ця теза є провідною для науковців та практиків Болгарії.



## **Чи знаєте ви про подібні програми в Україні?**

Якщо ми звернемося до практики організації та юридичних норм запровадження інклюзії в системі освіти Фінляндії, то можна зазначити, що власне спеціальна освіта офіційно з'явилася в цій країні в 40-х роках XIX століття, надання освіти учням з особливими потребами орієнтувалося на медичну складову та мало ознаки диференціації та сегрегації. І лише з 70-х років XX століття відбувся процес переходу до інтегрованого та інклюзивного навчання. Так, основними для освіти в цій країні стали принцип нормалізації та філософія інтеграції, перший з яких «мав на меті зробити життя людей з інвалідністю якомога більш нормальним», а другий «розглядався як засіб реалізації цієї нормалізації». Ще в ці роки фінська система освіти чітко визначила пріоритет надання освітніх послуг, який мав на меті соціальну інтеграцію, тобто «можливість для учнів з особливими потребами брати участь у загальному навчанні в школі, яку вони відвідували б, якби не мали інвалідності». Важливим є те, що вже у 1985 році фінські школи були зобов'язані здійснювати інтегроване навчання учнів з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту, а з 1 серпня 1998 року загальноосвітні школи перебрали на себе навчання, яке здійснювалося у спеціальних школах.

З 2006 року у стратегії розвитку освіти для дітей з особливими потребами у дошкільній та базовій освіті було змінено фокус на ранню підтримку та профілактику.

**Чи хотіли б ви, щоб і в Україні була така система освіти як у Фінляндії?**

Іспанія є типовою країною Європи, яка розпочала свій шлях до інклюзії ще у 1978 році з прийняттям Конституції та поступової розробки специфічних стандартів щодо надання освітніх послуг. Які в свою чергу призвели до прийняття у 1982 році Закону про соціальну інтеграцію людей з інвалідністю. І вже у 1985 році, в Іспанії було прийнято документ, що є відправною точкою в



формуванні інклюзивного соціально-освітнього середовища. «Органічний закон про право на освіту».

Яскравим прикладом важливості формування свідомого ставлення в форматі «рівний-рівному» можна назвати дослідження проведене в Чеській Республіці та презентоване в статті «Переконання вчителів щодо соціально незахищених учнів у Чеській Республіці», яке стосувалося питань визначення значимих факторів, що впливають на переконання вчителів щодо можливостей навчання дітей з неблагополучних сімей, дітей з групи ризику. Науковці виявили, що на переконання вчителів більший вплив мають соціокультурні особливості територіальної громади та практичний досвід. Так, молоді вчителі схильні до переконань, що в разі роботи із цією категорією дітей необхідно докладати «більших зусиль», а в разі їхньої відсутності – менше.

**Чи знаєте ви думку українських вчителів щодо складності чи звичайності при роботі з дітьми з ООП?**

Заслуговує уваги стаття бельгійських науковців «Не витягуй мене!? Попередні висновки систематичного огляду даних про досвід учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті», що розкриває питання стурбованості, занепокоєння самих дітей з особливими освітніми потребами, «що їх можуть виключити зі звичайного класу», що, за визначенням авторів, дозволяє деяким дітям «створити собі нішу, хоча стратегії, які використовуються для цього, варіюються від маскуванню особливих потреб до самопринижуючого гумору. Однак багато хто страждає мовчки, і їм досі важко знайти собі належне місце». Адже в дійсності науковці роблять зрізи ставлень батьків, вчителів та інших дорослих, в той час як дітей «обходять».

**Чи знаєте ви про такі випадки, коли дитина з ООП поводи́ла себе таким чином?**

Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП сьогодні в нашій країні розширюється за рахунок категорії дітей-мігрантів (внутрішньо



переміщених осіб, біженців). Так, у своїх дослідженнях науковці розкривають особливості процесів включення в суспільство мігрантів у таких країнах як Бельгія, Ірландія, Мальта, Норвегія, Португалія та Румунія, презентуючи досвід політичної волі та підтримки процесів інтеграції, здійснення низки заходів, що застосовуються для підтримки та супроводу цієї категорії населення, а також підтримки змін, які необхідні для участі батьків у навчанні своїх дітей».

Дослідження проведене у Великобританії було «спрямоване на визначення принципів та методів, які застосовують вчителі під час організації інклюзивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами у звичайних школах. Дане дослідження продемонструвало, що там, де діяльність практиків спрямована на критично-теоретичну, рефлексивну, орієнтовану на дослідження співпрацю у професійній спільноті, впровадження інклюзивного навчання відбувається більш впевнено та вміло». Але, у той же час, дослідження показало, що включення в процес підготовки студентів лише практико-зорієнтованого підходу, коли під час пар, творчих, лабораторних чи семінарських занять відбувається «повна» заміна теоретичної підготовки на зустрічі з практикуючими вчителями, досвідченими педагогами, помічниками та / чи викладачами університету – є неефективним. Тобто формування професійної компетентності, критичного мислення та соціального / емоційного інтелекту без глибокого базису з теорії педагогіки, дидактики, філософії, психології –неможливо.

Угорські спеціалісти досліджують проблеми ефективної взаємодії з дітьми з ООП та використання для цього ІКТ, вважають, що «знання вчителів про дітей з ООП, отримані в університеті, є визначальним фактором у використанні інструментів ІКТ» в інклюзивному класі.

В Німеччині науковці і практики розглядають «різні способи впровадження інклюзивної освіти пов'язані з процесами категоризації та моделями фінансування». А також наголошують на паралельному існуванні спеціальних



шкіл / класів, які відповідають сегрегованій моделі здобуття освіти. Дана модель обмежує дітей з ООП.

Цікавою є думка науковців в Греції, які вважають, що освітня політика забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю на навчання є одним із дієвих засобів «створення інклюзивного суспільства, в якому надаються рівні можливості», для цього необхідна відповідна підготовка освітян і збільшення фінансування.

Дослідження практики в Румунії, яке презентовано в статті «У Румунії батьки дітей з інвалідністю та без них виступають за інклюзивну освіту» дозволило констатувати, що «батьки дітей з обмеженими можливостями являються прихильниками інклюзивної освіти, мають глибше розуміння та ширші знання спеціальної освітньої термінології та спеціального законодавства». Також були сформовані поради, які сприятимуть розбудові інклюзивної освіти: «запровадження договорів між батьками та школою, за якими батьки стають партнерами в освітньому процесі; щодо підготовки вчителів (наприклад, покращити підготовку вчителів-помічників; забезпечити всім вчителям базові знання про інвалідність та спеціальні освітні методи); залучення до практики спеціалістів із спеціальної освіти (наприклад, раннє залучення вчителя-помічника (асистента вчителя) до навчання дітей з обмеженими можливостями) тощо».

**Чи вважаєте ви потрібним впровадження румунського досвіду в Україні щодо підписування договорів між батьками і школою про партнерство? Щоб це змінило б?**

Презентація досвіду країн ЄС є прямим «поштовхом» до дії, а також індикатором проблем та суперечностей у процесі формування інклюзивного освітнього простору, на які необхідно звертати увагу педагогу, органам виконавчої влади, науковцям та іншим спеціалістам дотичним до вирішення питань організації та забезпечення нормального функціонування інклюзивних



закладів в Україні.

Інклюзивна освіта – це не просто проєкт, це перебудова свідомості кожного учасника проєкту, вчителів, батьків та дітей. У процесі інклюзивної освіти дітей з особливими потребами не підтягують до норми, до якогось одного рівня, але вони неухильно рухаються вгору своїм особливим шляхом. Ще 5 -6 років тому дітям призначали домашнє або індивідуальне навчання, їх виключали з соціуму за якусь нозологію або поведінку. Але зараз система не може або можна сказати не має права відмовити дитині у відвідуванні ЗДО, школи. Інша справа, що ця система сьогодні змінює ЗДО, школи для усіх дітей.

Інклюзивним може стати будь-яка група, будь-який клас у будь-якому закладі освіти. Тому йдеться про перекваліфікацію кожного педагога. Як мотивувати вчителя? На мій погляд немає більш творчої професії ніж педагог, адже він щодня стикається з таким спектром дитячих емоцій для яких ніхто і ніколи не пропише алгоритм. І жоден педагогічний заклад цьому не навчить, тому що і діти, і соціум неймовірно швидко змінюються.

Коли педагог заходить до групи, класу він повинен бути і фокусником, і театральним діячем, і науковцем, і, звичайно, мати педагогічний талант, тому поява особливих дітей у групі чи класі – ще один творчий виклик для нього.

Є люди, яким ідея інклюзивної освіти не подобається, є батьки, які не хочуть, щоб їхні здорові діти вчилися разом з особливими дітьми. Але є й інші, ті, хто розуміють, що жодна людина не застрахована від інвалідності або особливостей розвитку. Кожна дитина, навіть з найскладнішою нозологією має право на освіту в закладах освіти. Можливо дитина з ментальною інвалідністю відстане у засвоєнні академічної програми. Чи означає це, що для неї неможлива інклюзія.

Уявімо у школі вам погано давалася математика, особливо у порівнянні з дітьми, які брали участь в олімпіадах. Можливо, вам не давали інші дисципліни. Але вас за це не відраховували зі школи, не принижували ізоляцією, на вас не



ставили тавро на все життя і не позбавляли можливості дружби з однолітками. Вам залишали можливість показати себе з кращого боку, сильного боку, не пов'язаного з математикою чи фізикою. Через вашу математичну неуспішність вас не позбавили щастя відчувати себе повноцінним членом суспільства.

Немає особливих дітей чи дітей з особливими можливостями, а є просто діти, учні, які через певні обставини мають особливі потреби у навчанні.

### **Обговорення:**

Шановні учасники тренінгу, яка інформація, що ви почули сьогодні буда для вас новою, цікавою?

*На нашому тренінгу ми постараємось з вами поєднати теорію з практикою.*

Переходимо до основної частини тренінгу. Пропоную вам завдання під назвою

### **2.«Криголам»**

Чимало років безбар'єрність асоціювалася у багатьох людей лише з подоланням фізичних перешкод – облаштуванням пандусів і підіймачів. Насправді ж це поняття ширше і стосується, без перебільшення, кожного.

Так, більшість щоденних дій для людини з обмеженими фізичними можливостями – це важке випробування, яке найчастіше доводиться проходити самотійно. Кожен крок супроводжується бар'єрами: у під'їзді – сходишки, в автобусі – незручні посадкові майданчики. Ситуації, коли людина з інвалідністю не може влаштуватися на роботу через упередження роботодавця – це проблема бар'єрів, вирішення яких є обов'язком держави перед її громадянами. Але й інших бар'єрів довкола нас, на жаль, також багато.

**Ознайомтесь із питаннями на нотатках та створіть схему основних потреб дитини з ООП та закладу освіти на основі ваших роздумів та практичного досвіду.**

На кольорових аркушах написані наступні запитання:

1. Як ви розумієте поняття «архітектурна доступність»?
2. + та цього - виду доступності.



3. Як ви розумієте поняття «кадрова доступність»?
4. + та цього - вид доступності в Україні.
5. Що означає «адміністративна доступність»?
6. + та цього - вид доступності в Україні.
7. Що, на Вашу думку, є «освітньою доступністю»?
8. + та цього - вид доступності в Україні.
9. Чи потрібно педагогу проводити оцінку факторів сім'ї та середовища в освітньому процесі?
10. Чи має педагог оцінювати батьківський потенціал для організації освітнього процесу з дітьми з ООП?
11. Чи оцінюєте Ви потреби дитини з ООП у розвитку та її можливості?

Після виконання завдання, кожен учасник озвучує свою позицію. Разом всі учасники створюють «Маршрутну карту педагога», на основі узгодження думок за питаннями.

Ми з вами здійснили дуже важливу роботу, яка дозволила встановити проблеми, які існують сьогодні в Україні в процесі створення інклюзивного середовища. Усвідомлення цих проблем є першим кроком у їх подоланні.

Наступна вправа дозволить нам ще більше зануритись у світ дітей з особливими освітніми потребами, зрозуміти їх. Давайте спробуємо відчувати емоції, почуття, думки дитини з особливими потребами.

### 3. Вправа «4 Чашки»



**Мета:** розвивати сенсорне сприйняття, підвищувати концентрацію уваги, розвивати уяву та просторове мислення, підвищувати рівень довіри та командної взаємодії, усвідомити власні відчуття, розвиток емпатії.

**Обладнання:** 4 стакана: 1 - з водою (пів стакана), 2 - з мильною водою, 3 - з крупою чи макаронними виробами, 4 – порожній.

**Інструкція:** Поставте перед собою зліва порожній стакан, другий з мильною водою, з крупою, з чистою водою. Одягніть маску на очі. Далі 2 зліва стакан поставте крайнім справа, другий зліва стакан поставте першим зліва, третій стакан поставте між першим і другим, перший справа стакан перелийте чи висипте у третій зліва стакан. Зніміть маску.

- **Які почуття у вас були під час виконання завдання? Які думки з'являлись?**

**Висновок :** ви самі відчули як це важко бути людиною з особливими потребами, тому ми маємо бути толерантними, проявляти милосердя і терпимість до таких дітей і намагатися зробити їх життя комфортнішим. І отже наша квітка поповнюється пелюстками.

В інклюзивних групах, класах створюється атмосфера взаєморозуміння та взаємодопомоги між дітьми, щоб забезпечити дитині з особливими потребами. можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки.

Дитина з особливими потребами не повинна займати особливого становища в групі чи класі, вона має почуватися природно, досягти самостійності, наскільки це можливо і саме від педагога залежить, як комфортно почуває себе дитина в дошкільному чи шкільному середовищі. Пропоную вам виконати наступну вправу.

#### **4. Вправа «Емоційна бухгалтерія»**

**Мета:** розвивати емоційну компетентність педагогів, що є ключовим фактором у створенні сприятливого освітнього середовища для всіх дітей; вміння усвідомлювати власні емоційні реакції та їх вплив на дітей, особливо тих, хто має



особливі освітні потреби; знаходити шляхи ефективної взаємодії з дітьми, сприяючи їхньому гармонійному розвитку та успішній соціалізації.

*Завдання:*. Уявіть дитину з особливими потребами, яка навчається у вашій групі чи вашому класі. Проаналізуйте, скільки разів за 1 день ви:

|                                                                                                       |  |                                                                          |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------|--|
| Звертались до дитини з емоційно позитивним висловлюванням (радісним вітанням, схваленням, підтримкою) |  | Звертались до дитини докором, зауваженням, критикою.                     |  |
| Словесно підтримували дитину                                                                          |  | Підвищували голос на дитину                                              |  |
| Взаємодіяли з дитиною, враховуючи ситуацію її розвитку                                                |  | Були у ролі "контролюючого дорослого" і дивились на дитину "зверху вниз" |  |
| Скільки справ зробили разом з дитиною                                                                 |  | Скільки справ зробили за дитину                                          |  |
| <i>Загальний результат:</i>                                                                           |  | <i>Загальний результат:</i>                                              |  |

Підсумок: підрахуйте результати, проаналізуйте ситуацію.

**Висновок:** отже, потрібно враховувати індивідуальні здібності та стан здоров'я дитини, ставитись доброзичливо, співпереживати разом з дітьми і створювати для них ситуації успіху.

Ми з вами опрацювали матеріал, тому ці таблички ви залишаєте собі для використання в подальшій роботі.

## 5. *Сторітелінг «Про хлопчика з особливими потребами»*

**Мета:** розвиток емпатії та толерантності, збагачення уявлень про особливі освітні потреби, сприяння соціальній інтеграції, розвиток навичок критичного мислення та рефлексії.



Учасників знайомлять зі словами для складання історії: хлопчик, ставок, сліпа дівчинка, камінець, темно, страшно, дощ, хлюпають хвилі, настала ніч.

Протягом 10 хвилин вони складають свої історії з використанням даних слів.

**А тепер послухаємо, що у вас вийшло.**

**Прослухаємо оригінал оповідання, яке слово ви хотіли б замінити у цьому оповіданні?**

### **Василь Сухомлинський «Як Сергійко навчився жаліти»**

Маленький хлопчик Сергійко гуляв біля ставка. Він побачив дівчинку, що сиділа на березі.

Коли Сергійко підійшов до неї, вона сказала:

- Не заважай мені слухати, як хлюпають хвилі. Сергійко здивувався. Він кинув у ставок камінець. Дівчинка запитала:

- Що ти кинув у воду? Сергійко ще більше здивувався.

- Невже ти не бачиш? Я кинув камінець. Дівчинка сказала:

- Я нічого не бачу, бо я сліпа.

Сергійко від подиву широко відкрив очі й довго дивився на дівчинку. Так, дивуючись, він і додому прийшов. Він не міг уявити: як це воно, коли людина нічого не бачить?

Настала ніч. Сергійко ліг спати. Він заснув з почуттям подиву. Серед ночі Сергійко прокинувся. Його розбудив шум за вікном. Шумів вітер, в шибки стукав дощ. А в хаті було темно. Сергійкові стало страшно. Йому пригадалася сліпа дівчинка. Тепер хлопчик уже не дивувався. Його серце стиснув жаль. Як же вона, бідна, живе в отакій темряві?!

Сергійкові хотілося, щоб скоріше настав день. Він піде до сліпої дівчинки. Не дивуватиметься більше. Він пожаліє її.

**Висновок:** прослухавши казки, які ви склали, можемо зробити висновок, що використання арт технологій дає дітям можливість будувати власний світ, модель свого Всесвіту, відчуваючи себе його творцем. Тому завдання педагога гармонійно



розвивати пізнавальні процеси у дітей з особливими потребами. (*Співпереживати*)

## 6. Вправа «Сніжинка»

Мета: показати вибірковість сприйманої інформації, розвивати вміння працювати в колективі.

Візьміть серветку, заплющіть очі та виконайте певні дії точно за інструкцією, щоб результат був у всіх однаковий.

Тренер. Зігніть серветку навпіл і відірвіть лівий куточок; складіть ще раз навпіл, відірвіть правий кут; складіть аркуш навпіл і відірвіть лівий кут; Розплющите очі. Що вийшло? Візерунки у всіх різні. Схожі, але однакових немає, хоча інструкція однакова.

Тож можемо **зробити висновок**: так усі люди ( педагоги чи діти ) одну й ту саму інформацію сприймають не однаково і завдання виконують по різному, бо кожна людина особлива і завжди вносить в будь – який процес щось своє. Робота педагога в інклюзивній групі чи класі і полягає в тому, щоб розкрити індивідуальність кожного, надати йому можливість проявляти себе творчо і не боятися це робити.

— Чому вийшли різні візерунки на папері?

**Висновок**: кожен розуміє інформацію по-своєму. Дітям з особливими потребами необхідно спільно, покроково розробити алгоритм роботи, щоб одержати результат, якого ви очікуєте...

## Підсумок

**Час виконання : 5 хвилин**

- Враховуючи нашу спільну роботу на тренінгу та ваш професійний досвід, давайте створимо сенкан, де ключовим буде слово «інклюзія» . Нагадую вам:

Як створити сенкан?

Для того, щоб створити власний сенкан, можна скористатись простою формулою, в якій цифрою позначено номер рядка, а словесне пояснення – вимоги до форми і змісту:



1 – тема (іменник).

2 – опис (два прикметники).

3 – дія (три слова).

4 – ставлення (фраза – чотири слова).

5 – перефразування сутності (одне слово).

Послухаємо наших учасників, а в мене вийшов ось такий.

### **Рефлексія**

**Час виконання:** 5 хвилин

Давайте підведемо підсумок нашому тренінгу:



## АНКЕТА ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

### «СТАВЛЕННЯ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»

1. Чи знаєте ви, що таке «інклюзивне навчання»?

- а) так;                      б) ні.

2. Як ви вважаєте, чи готові заклади освіти створити умови для впровадження інклюзивного навчання?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

3. Що ефективніше для дитини?

- а) індивідуальне навчання;
- б) інклюзивна освіта.

4. Чи порушуються права дітей з особливими потребами в системі надання їм освіти?

- а) так;                      б) ні.

5. Як ви думаєте, чи вплине спільне проведення дозвілля дітей різних категорій на покращення морального виховання особистості?

- а) так;                      б) ні.

6. Чи готові ви психологічно подолати бар'єри у роботі з дітьми з особливими потребами?

- а) так;                      б) ні.

7) Що нового ви дізналися під час тренінгу?

---

---

8) Чи справдилися ваші очікування від тренінгу?

---

---



## **Підготовка спеціалістів із соціономії до роботи в середовищі різноманітності та інклюзії**

### ***тренінг для викладачів закладів вищої освіти***

***Колосова О.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, заступник декана з наукової роботи факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної***

**Мета тренінгу:** підвищити професійну готовність спеціалістів із соціономії до ефективної роботи в умовах соціальної різноманітності та інклюзії. Формувати у них знання, вміння та навички для створення безпечного, толерантного та підтримуючого середовища, враховуючи потреби та особливості різних груп населення. Розвинути компетенції щодо впровадження інклюзивних підходів у соціальну взаємодію, комунікацію та супровід, забезпечуючи рівні.

**Обладнання:** плакат «Правила роботи групи», стікери, папір А-4, фломастери, маркери, мультимедійна презентація.

### ***Хід тренінгового заняття***

#### ***Вступ***

***Добрий день шановні учасники тренінгу Європейські студії формування інклюзивної освіти в середовищі різноманітності***

Будь ласка, напишіть на аркушах, в яких закладах освіти ви працюєте

На факультеті дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної реалізується міжнародний проєкт Erasmus+ модуля Жан Моне.

«Соціальна інтеграція дітей з особливими потребами у середовищі різноманітності та інклюзії: європейські підходи». Мета проєкту полягає у запровадженні досвіду ЄС у підготовці фахівців для роботи з закладами освіти та в регіональному розрізі створенні інклюзивного середовища, сприятливого для успішної соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, розвитку їх громадянської, особистісної та соціальної компетентності.



Для позитивного настрою на роботу, для встановлення доброзичливої атмосфери, формуванню ваших очікувань від участі у тренінгу я пропоную почати наш захід з вправи «Долоньки!».

Зазвичай, наша робота залежить від вашого настрою. Побажаємо один одному плідної роботи.

### ***1. Вправа «Долонька» написати на руці***

**Мета:** гармонійно розкрити особистість учасників, налаштувати групу на співпрацю та знаходження точки спільності й розуміння.

Обладнання: кольорові маркери, папір.

Два варіанти виконання вправи: 1) обвести долоню на аркуші паперу та прописати на кожному пальці відповідну інформацію; 2 ) написати маркером відповідну інформацію на власній долоньці.

- Великий палець (Я і моє ім'я): символізує ідентичність учасника. Тут учасник пише своє, прізвисько чи своє офіційне ім'я. Це дозволяє кожному представити себе і встановити початковий контакт.

- Вказівний палець (Мій настрій): символізує поточний емоційний стан. Учасник описує свій настрій одним словом, малюнком чи символом. Це дозволяє встановити емоційний стан групи та налаштувати позитивну атмосферу.

- Середній палець (Моє хобі/улюблена справа): символізує захоплення, інтереси чи те, що приносить радість. Це дає можливість більше дізнатися про учасників, знайти спільні інтереси.

- Безіменний палець (Мої очікування): символізує сподівання, мрії чи прагнення. Тут учасник пише, що він хоче отримати від цього тренінгу чи зустрічі. Це дає можливість ведучому налаштувати процес відповідно до очікувань учасників.



- Мізинець (Щось цікаве про мене): символізує унікальність. Учасник ділиться цікавим фактом, особливістю чи рисою, яку мало хто знає. Це дозволяє проявити свою індивідуальність, створює атмосферу довіри.

Завдяки цій вправі ми познайомились одне з одним, дізналися багато цікавих фактів, сподіваюсь, що це сприятиме творчій атмосфері нашого тренінгу.

## 2. Міні лекція

Питання розробки та впровадження інклюзивної освіти є досить новим явищем, яке охоплює велику кількість країн та міжнародних документів. І в кожному окремому випадку це питання розглядається з різних сторін. Так, якщо брати першоджерела дослідження питання інклюзії, то варто відзначити, що перші розвідки щодо впливу взаємовиключення осіб з інвалідністю з соціуму та впливу такого виключення на суспільство у довгостроковій перспективі розглядали ще у 1985 році. У той же час світовими організаціями питання соціального характеру проблеми включення людей соціально незахищених верств населення, зокрема й людей з інвалідністю, було включено у ряд міжнародних документів із 1990 року. Максимальне включення осіб з інвалідністю в освітній процес були вперше прописані в 1989 році Конвенцією ООН про права дитини та деталізовано у 1994 році Саламанською Декларацією осіб з особливими потребами.

Позиція України у світі поступово змінюється. Змінюються пріоритети в усіх галузях життєдіяльності особистості. Зміни також відбуваються на усіх рівнях реалізації державної політики за для забезпечення кращого майбутнього та підвищення рівня та якості життя.

Саме ці процеси супроводжують та змінюють підходи до процесу викладання предметів, подання основної інформації у навчальних закладах та недержавних організаціях. Окрім того в цій сфері відбувається зміна пріоритетів у процесі виховання особистості та прийняття не лише дитино центризму як основоположної концепції, а включення до пріоритетних концепції соціалізації



особистості. Що повністю співпадає зі стратегіями євроінтеграційних процесів, які стали невід’ємною частиною реформ в усіх галузях українського державного управління та виконавчої гілки влади.

Для створення ефективних умов реалізації, пошуку шляхів забезпечення соціальної інтеграції та інклюзії в освіті звернемося до досвіду європейських країн.

Досвід Польщі дозволяє нам говорити про те, що як і в Україні перші «ознаки» інклюзії присутні у головному законі держави. Зокрема, Конституція Республіки Польща (1997) гарантує право на освіту для всіх. З 2017 року Міністерство національної освіти Польщі «розпочало роботу над покращенням якості інклюзивної освіти у повсякденній практиці шляхом розробки припущень для нового законодавства та програмування комплексних заходів». Для дітей з особливими освітніми потребами в Польщі існує три види шкіл: школа спеціальна, школа інтеграційна або з інтеграційними класами та загальноосвітня школа. Слід наголосити, що польське законодавство залишило вибір школи батькам. Ніхто не може примусити батьків віддати дитину до спеціальної або інтеграційної школи. Все залежить від того, як дитина буде себе почувати в тому чи іншому освітньому закладі. Однак для того, щоб віддати дитину з особливими освітніми потребами в ту чи іншу школу, потрібно отримати довідку, де вказано ступіть потреби, рекомендації щодо навчання та навчального закладу.

### **Чи відрізняється польській досвід від українського?**

В Болгарії у 2002 році було внесено зміни до Закону «Про державну освіту», «які регулювали інтегроване навчання учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у дошкільних закладах, загальноосвітніх школах та професійно-технічних навчальних закладах». Правила застосування Закону про державну освіту 2003 року дозволили чітко сформулювати визначення учнів з ООП; визначити як відбуватиметься формування команд для проведення



комплексного педагогічного оцінювання в обласних інспекціях з питань освіти; як забезпечити створення сприятливого та доступного середовища в дошкільних та шкільних закладах, а також створення команд експертів.

Пізніше це дозволило чітко сформулювати визначення поняття діти з ООП; визначити як відбуватиметься формування команд для проведення комплексного педагогічного оцінювання в обласних інспекціях з питань освіти; як забезпечити створення сприятливого та доступного середовища в дошкільних та шкільних закладах, а також створення команд експертів. Також діє Синдикат болгарських учителів (СБУ), який є одним з ініціаторів низки політик, пов'язаних з ефективним впровадженням інклюзивної освіти в Болгарії. Особливо актуальною є Національна програма «Створення шкільного середовища STEM (Science, Technology, Engineering, Math)». STEM центри надають рівний доступ до якісної освіти. Застосовується індивідуальний підхід з врахуванням індивідуальних особливостей та відмінностей кожної дитини. Ця можливість надається всім групам дітей з ООП, з вразливих груп та талантами. Цей процес організований не тільки для отримання знань, але і до створення умов для прояву індивідуального особистого потенціалу. Мета - найкраща соціальна реалізація та інтеграція дітей та учнів. «Інакшість – це випадковість народження». Ця теза є провідною для науковців та практиків Болгарії.

### **Чи знаєте ви про подібні програми в Україні?**

Якщо ми звернемося до практики організації та юридичних норм запровадження інклюзії в системі освіти Фінляндії, то можна зазначити, що власне спеціальна освіта офіційно з'явилася в цій країні в 40-х роках XIX століття, надання освіти учням з особливими потребами орієнтувалося на медичну складову та мало ознаки диференціації та сегрегації. І лише з 70-х років XX століття відбувся процес переходу до інтегрованого та інклюзивного навчання. Так, основними для освіти в цій країні стали принцип нормалізації та філософія інтеграції, перший з яких «мав на меті зробити життя людей з



інвалідністю якомога більш нормальним», а другий «розглядався як засіб реалізації цієї нормалізації». Ще в ці роки фінська система освіти чітко визначила пріоритет надання освітніх послуг, який мав на меті соціальну інтеграцію, тобто «можливість для учнів з особливими потребами брати участь у загальному навчанні в школі, яку вони відвідували б, якби не мали інвалідності». Важливим є те, що вже у 1985 році фінські школи були зобов'язані здійснювати інтегроване навчання учнів з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту, а з 1 серпня 1998 року загальноосвітні школи перебрали на себе навчання, яке здійснювалося у спеціальних школах.

З 2006 року у стратегії розвитку освіти для дітей з особливими потребами у дошкільній та базовій освіті було змінено фокус на ранню підтримку та профілактику.

**Чи хотіли б ви, щоб і в Україні була така система освіти як у Фінляндії?**

Іспанія є типовою країною Європи, яка розпочала свій шлях до інклюзії ще у 1978 році з прийняттям Конституції та поступової розробки специфічних стандартів щодо надання освітніх послуг. Які в свою чергу призвели до прийняття у 1982 році Закону про соціальну інтеграцію людей з інвалідністю. І вже у 1985 році, в Іспанії було прийнято документ, що є відправною точкою в формуванні інклюзивного соціально-освітнього середовища. «Органічний закон про право на освіту».

Яскравим прикладом важливості формування свідомого ставлення в форматі «рівний-рівному» можна назвати дослідження проведене в Чеській Республіці та презентоване в статті «Переконання вчителів щодо соціально незахищених учнів у Чеській Республіці», яке стосувалося питань визначення значимих факторів, що впливають на переконання вчителів щодо можливостей навчання дітей з неблагополучних сімей, дітей з групи ризику. Науковці виявили, що на переконання вчителів більший вплив мають соціокультурні особливості



територіальної громади та практичний досвід. Так, молоді вчителі схильні до переконань, що в разі роботи із цією категорією дітей необхідно докладати «більших зусиль», а в разі їхньої відсутності – менше.

**Чи знаєте ви думку українських вчителів щодо складності чи звичайності при роботі з дітьми з ООП?**

Заслуговує уваги стаття бельгійських науковців «Не витягуй мене!? Попередні висновки систематичного огляду даних про досвід учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті», що розкриває питання стурбованості, занепокоєння самих дітей з особливими освітніми потребами, «що їх можуть виключити зі звичайного класу», що, за визначенням авторів, дозволяє деяким дітям «створити собі нішу, хоча стратегії, які використовуються для цього, варіюються від маскування особливих потреб до самопринижуючого гумору. Однак багато хто страждає мовчки, і їм досі важко знайти собі належне місце». Адже в дійсності науковці роблять зрізи ставлень батьків, вчителів та інших дорослих, в той час як дітей «обходять».

**Чи знаєте ви про такі випадки, коли дитина з ООП поводи́ла себе таким чином?**

Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП сьогодні в нашій країні розширюється за рахунок категорії дітей-мігрантів (внутрішньо переміщених осіб, біженців). Так, у своїх дослідженнях науковці розкривають особливості процесів включення в суспільство мігрантів у таких країнах як Бельгія, Ірландія, Мальта, Норвегія, Португалія та Румунія, презентуючи досвід політичної волі та підтримки процесів інтеграції, здійснення низки заходів, що застосовуються для підтримки та супроводу цієї категорії населення, а також підтримки змін, які необхідні для участі батьків у навчанні своїх дітей».

Дослідження проведене у Великобританії було «спрямоване на визначення принципів та методів, які застосовують вчителі під час організації інклюзивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами у звичайних школах.



Дане дослідження продемонструвало, що там, де діяльність практиків спрямована на критично-теоретичну, рефлексивну, орієнтовану на дослідження співпрацю у професійній спільноті, впровадження інклюзивного навчання відбувається більш впевнено та вміло». Але, у той же час, дослідження показало, що включення в процес підготовки студентів лише практико-зорієнтованого підходу, коли під час пар, творчих, лабораторних чи семінарських занять відбувається «повна» заміна теоретичної підготовки на зустрічі з практикуючими вчителями, досвідченими педагогами, помічниками та / чи викладачами університету – є неефективним. Тобто формування професійної компетентності, критичного мислення та соціального / емоційного інтелекту без глибокого базису з теорії педагогіки, дидактики, філософії, психології –неможливо.

Угорські спеціалісти досліджують проблеми ефективної взаємодії з дітьми з ООП та використання для цього ІКТ, вважають, що «знання вчителів про дітей з ООП, отримані в університеті, є визначальним фактором у використанні інструментів ІКТ» в інклюзивному класі.

В Німеччині науковці і практики розглядають «різні способи впровадження інклюзивної освіти пов'язані з процесами категоризації та моделями фінансування». А також наголошують на паралельному існуванні спеціальних шкіл / класів, які відповідають сегрегованій моделі здобуття освіти. Дана модель обмежує дітей з ООП.

Цікавою є думка науковців в Греції, які вважають, що освітня політика забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю на навчання є одним із дієвих засобів «створення інклюзивного суспільства, в якому надаються рівні можливості», для цього необхідна відповідна підготовка освітян і збільшення фінансування.

Дослідження практики в Румунії, яке презентовано в статті «У Румунії батьки дітей з інвалідністю та без них виступають за інклюзивну освіту» дозволило констатувати, що «батьки дітей з обмеженими можливостями



являються прихильниками інклюзивної освіти, мають глибше розуміння та ширші знання спеціальної освітньої термінології та спеціального законодавства». Також були сформовані поради, які сприятимуть розбудові інклюзивної освіти: «запровадження договорів між батьками та школою, за якими батьки стають партнерами в освітньому процесі; щодо підготовки вчителів (наприклад, покращити підготовку вчителів-помічників; забезпечити всім вчителям базові знання про інвалідність та спеціальні освітні методи); залучення до практики спеціалістів із спеціальної освіти (наприклад, раннє залучення вчителя-помічника (асистента вчителя) до навчання дітей з обмеженими можливостями) тощо».

**Чи вважаєте ви потрібним впровадження румунського досвіду в Україні щодо підписування договорів між батьками і школою про партнерство? Щоб це змінило б?**

Презентація досвіду країн ЄС є прямим «поштовхом» до дії, а також індикатором проблем та суперечностей у процесі формування інклюзивного освітнього простору, на які необхідно звертати увагу педагогу, органам виконавчої влади, науковцям та іншим спеціалістам дотичним до вирішення питань організації та забезпечення нормального функціонування інклюзивних закладів в Україні.

Інклюзивна освіта – це не просто проєкт, це перебудова свідомості кожного учасника проєкту, вчителів, батьків та дітей. У процесі інклюзивної освіти дітей з особливими потребами не підтягують до норми, до якогось одного рівня, але вони неухильно рухаються вгору своїм особливим шляхом. Ще 5 -6 років тому дітям призначали домашнє або індивідуальне навчання, їх виключали з соціуму за якусь нозологію або поведінку. Але зараз система не може або можна сказати не має права відмовити дитині у відвідуванні ЗДО, школи. Інша справа, що ця система сьогодні змінює ЗДО, школи для усіх дітей.

Інклюзивним може стати будь-яка група, будь-який клас у будь-якому



закладі освіти. Тому йдеться про перекваліфікацію кожного педагога. Як мотивувати вчителя? На мій погляд немає більш творчої професії ніж педагог, адже він щодня стикається з таким спектром дитячих емоцій для яких ніхто і ніколи не пропише алгоритм. І жоден педагогічний заклад цьому не навчить, тому що і діти, і соціум неймовірно швидко змінюються.

Коли педагог заходить до групи, класу він повинен бути і фокусником, і театральним діячем, і науковцем, і, звичайно, мати педагогічний талант, тому поява особливих дітей у групі чи класі – ще один творчий виклик для нього.

Є люди, яким ідея інклюзивної освіти не подобається, є батьки, які не хочуть, щоб їхні здорові діти вчилися разом з особливими дітьми. Але є й інші, ті, хто розуміють, що жодна людина не застрахована від інвалідності або особливостей розвитку. Кожна дитина, навіть з найскладнішою нозологією має право на освіту в закладах освіти. Можливо дитина з ментальною інвалідністю відстане у засвоєнні академічної програми. Чи означає це, що для неї неможлива інклюзія.

Уявімо у школі вам погано давалася математика, особливо у порівнянні з дітьми, які брали участь в олімпіадах. Можливо, вам не давали інші дисципліни. Але вас за це не відраховували зі школи, не принижували ізоляцією, на вас не ставили тавро на все життя і не позбавляли можливості дружби з однолітками. Вам залишали можливість показати себе з кращого боку, сильного боку, не пов'язаного з математикою чи фізикою. Через вашу математичну неуспішність вас не позбавили щастя відчувати себе повноцінним членом суспільства.

Немає особливих дітей чи дітей з особливими можливостями, а є просто діти, учні, які через певні обставини мають особливі потреби у навчанні.

### **Обговорення:**

Шановні учасники тренінгу, яка інформація, що ви почули сьогодні буда для вас новою, цікавою?



*На нашому тренінгу ми постараємось з вами поєднати теорію з практикою.*

Переходимо до основної частини тренінгу. Пропоную вам завдання під назвою

### **3. Вправа «Криголам»**

Чимало років безбар'єрність асоціювалася у багатьох людей лише з подоланням фізичних перешкод – облаштуванням пандусів і підйомачів. Насправді ж це поняття ширше і стосується, без перебільшення, кожного.

Так, більшість щоденних дій для людини з обмеженими фізичними можливостями – це важке випробування, яке найчастіше доводиться проходити самотійно. Кожен крок супроводжується бар'єрами: у під'їзді – сходинки, в автобусі – незручні посадкові майданчики. Ситуації, коли людина з інвалідністю не може влаштуватися на роботу через упередження роботодавця – це проблема бар'єрів, вирішення яких є обов'язком держави перед її громадянами. Але й інших бар'єрів довкола нас, на жаль, також багато.

**Ознайомтесь із питаннями на нотатках та створіть схему основних потреб дитини з ООП та закладу освіти на основі ваших роздумів та практичного досвіду.**

На кольорових аркушах написані наступні запитання:

1. *Як ви розумієте поняття «архітектурна доступність»?*
2. *+ та цього - виду доступності.*
3. *Як ви розумієте поняття «кадрова доступність»?*
4. *+ та цього - вид доступності в Україні.*
5. *Що означає «адміністративна доступність»?*
6. *+ та цього - вид доступності в Україні.*
7. *Що, на Вашу думку, є «освітньою доступністю»?*
8. *+ та цього - вид доступності в Україні.*
9. *Чи потрібно педагогу проводити оцінку факторів сім'ї та середовища в освітньому процесі?*
10. *Чи має педагог оцінювати батьківський потенціал для організації освітнього*



процесу з дітьми з ООП?

11. Чи оцінюєте Ви потреби дитини з ООП у розвитку та її можливості?

Після виконання завдання, кожен учасник озвучує свою позицію. Разом всі учасники створюють «Маршрутну карту педагога», на основі узгодження думок за питаннями.

Ми з вами здійснили дуже важливу роботу, яка дозволила встановити проблеми, які існують сьогодні в Україні в процесі створення інклюзивного середовища. Усвідомлення цих проблем є першим кроком у їх подоланні.

Наступна вправа дозволить нам ще більше зануритись у світ дітей з особливими освітніми потребами, зрозуміти їх. Давайте спробуємо відчувати емоції, почуття, думки дитини з особливими потребами.

#### 4. Вправа «4 Чашки»



**Мета:** розвивати сенсорне сприйняття, підвищувати концентрацію уваги, розвивати уяву та просторове мислення, підвищувати рівень довіри та командної взаємодії, усвідомити власні відчуття, розвиток емпатії.

**Обладнання:** 4 стакана: 1 - з водою (пів стакана), 2 - з мильною водою, 3 - з крупою чи макаронними виробами, 4 – порожній.

**Інструкція:** Поставте перед собою зліва порожній стакан, другий з мильною водою, з крупою, з чистою водою. Одягніть маску на очі. Далі 2 зліва стакан поставте крайнім справа, другий зліва стакан поставте першим зліва, третій стакан



поставте між першим і другим, перший справа стакан перелийте чи висипте у третій зліва стакан. Зніміть маску.

- **Які почуття у вас були під час виконання завдання? Які думки з'являлись?**

**Висновок :** ви самі відчули як це важко бути людиною з особливими потребами, тому ми маємо бути толерантними, проявляти милосердя і терпимість до таких дітей і намагатися зробити їх життя комфортнішим. І отже наша квітка поповнюється пелюстками.

В інклюзивних групах, класах створюється атмосфера взаєморозуміння та взаємодопомоги між дітьми, щоб забезпечити дитині з особливими потребами. можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи, набуті певних навичок соціальної поведінки.

Дитина з особливими потребами не повинна займати особливого становища в групі чи класі, вона має почуватися природно, досягти самостійності, наскільки це можливо і саме від педагога залежить, як комфортно почуває себе дитина в дошкільному чи шкільному середовищі. Пропоную вам виконати наступну вправу.

#### 5. Вправа «Проекційні картки»

Мета: виявлення підсвідомих процесів (прихованих думок, почуттів та переживань), покращення самопізнання, стимулювання творчого мислення, покращення комунікації.

Інструкція: Оберіть число від 1 до 44. Кожній цифрі відповідає малюнок із зображенням карманчика. Розгляньте його уважно. Опишіть дитину, на одязі якої може бути цей карман

1. Де саме розташований карман?
2. Якої статі дитина?
3. Скільки їй років?
4. Чи є ця дитина особливою чи ні? В чому її особливість?
5. Які стосунки у цієї дитини в ЗДО, школі, ЗВО?



Кожен розуміє та сприймає інформацію по-своєму. Дітям з особливими потребами необхідно спільно, покроково розробити алгоритм роботи, щоб одержати результат, якого ви очікуєте. **приймати людину такою, якою вона є, повага до людської гідності..**

#### 4. Вправа «Майндфулнес і мистецтво їсти шоколад».

Мета: розвиток усвідомленості та повної присутності в моменті (під час споживання їжі), підвищення сенсорного сприйняття, зняття психологічної напруги.

Інструкція.

Ця вправа займе всього декілька хвилин. Вам буде потрібно по шматку шоколаду (чи по ягоді).

Алгоритм дій:

😊 Спершу розгляньте шоколад в обгортці. Чи обгортка видає звуки? Якого вона кольору? Що вона нам каже? Звідки вона?

😊 Повільно і неквапливо розгорніть шоколад. Чи відчуваєте ви бажання швидше покласти шоколад до рота? Що ви відчуваєте?

😊 Подивіться на шоколад. Розгляньте його текстуру, колір, вагу. Понюхайте – чи викликає запах якісь почуття? Де ви відчуваєте запах?

😊 Покладіть шоколад до рота, але не їжте. Які відчуття виникають від його танення? Де саме в роті можна відчути його смак? Що відбувається з зубами, язиком і губами, коли шоколад тоне?

😊 Порухайте шоколад у роті. Чи змінюється площа відчуття смаку? Сам смак? Як ви себе відчуваєте?

😊 Проковтніть шоколад і сфокусуйтеся на відчуттях. Як ви себе відчуваєте фізично і емоційно?

😊 Що було незвичного в такому споживанні шоколаду? Яким воно було? Чи усвідомлювали ви більше свої емоції впродовж вправи? Чи змінить це ваш подальший досвід з шоколадом? Чому?



## **Підсумок**

**Час виконання : 5 хвилин**

Враховуючи нашу спільну роботу на тренінгу та ваш професійний досвід, давайте створимо сенкан, де ключовим буде слово «інклюзія». Нагадую вам:

Як створити сенкан?

Для того, щоб створити власний сенкан, можна скористатись простою формулою, в якій цифрою позначено номер рядка, а словесне пояснення – вимоги до форми і змісту:

- 1 – тема (іменник).
- 2 – опис (два прикметники).
- 3 – дія (три слова).
- 4 – ставлення (фраза – чотири слова).
- 5 – перефразування сутності (одне слово).

Послухаємо наших учасників, а в мене вийшов ось такий.

## **Рефлексія.**

Що нового ви дізналися під час тренінгу?

Чи справдилися ваші очікування від тренінгу?

**Після проведення тренінгів потрібно організовували зустріч із представниками кожної цільової групи для обговорення результатів за виконанням вправи «Криголам», під час якої учасники обмінюються думками щодо створення інклюзивного середовища для дітей з ООП.**



**Правові та соціально-педагогічні засади підготовки дітей з особливими потребами до успішної життєдіяльності: порівняння європейського та українського досвіду**

*тренінг для членів громадських організацій та батьків дітей з ООП*  
**Кронівець Т.М., кандидат юридичних наук, доцент, адвокат, завідувач кафедри фундаментальних і приватно-правових дисциплін**

План зустрічі

|                                                                                                                                        |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                                                                                           | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                                                                                                 |               |
| Підготовка дітей з ООП до успішної життєдіяльності: локальні і глобальні кризи                                                         | <b>10 хв.</b> |
| Державні механізми та інструменти забезпечення правової підтримки людей з інклюзією в кризових ситуаціях у країнах Європи та в Україні | <b>25 хв.</b> |
| Роль громадських інституцій у підтримці людей з інклюзією до успішної життєдіяльності                                                  | <b>25 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків теоретичної частини (питання/відповіді)</b>                                                                    | <b>10 хв.</b> |

## 1. Вступ

Знайомство з метою тренінгу, представлення учасників, аналіз запитів.

## 2. Основна частина

### **А. Підготовка дітей з ООП до успішної життєдіяльності: буденні завдання і глобальні кризи**

Підготовка дітей з ООП до успішної життєдіяльності це завдання всього суспільства, кожного посадовця, службовця, вчителя, кожної людини незалежно від віку, статі, віросповідання. Підготовка дітей розпочинається із толерантного ставлення до кожної людини з розумінням її унікальності і сприйняттям її особливостей. Коректне і тактовне запитання, вміння і бажання розпочати розмову з дитиною з ООП - це завдання яке ми маємо ставити один перед одним в щоденних ситуаціях. Забезпечення права кожного члена суспільства на гідне ставлення є



обов'язком держави. Створення належних умов життя, праці, відпочинку, забезпечення права на освіту тощо є щоденним викликом для дитини з ООП. Освітняни які працюють в Україні останні роки мають унікальну і сумну можливість вивчити вплив локальних і глобальних криз на успішну життєдіяльність дітей з ООП.

Криза (від грецького *kreses* – рішення, поворотний пункт, результат) визначається як важкий стан, викликаний будь-якою причиною або як різка зміна статусів персонального життя<sup>131</sup>.

Найчастіше криза сприймається соціумом як травмуюча подія, приміром, автомобільна аварія, стихійне лихо чи інша небезпека, яка, здається, виникла нізвідки та завдає значних страждань людям, які беруть участь у ній. Окрім таких криз, які прийнято називати ситуаційними, виокремлюють й інші: кризи розвитку, що є частиною процесу дорослішання, та екзистенціальні кризи, породжені внутрішніми конфліктами і пов'язані з такими ідеями, як мета вашого життя, напрямок і духовність<sup>132</sup>.

І хоча деякі кризи, зокрема особистісні – кризи розвитку та екзистенціальні кризи, в психології часто розглядаються як можливість здійснити конструктивні зміни в житті окремої людини або громади, однак загалом кризові ситуації сприймаються суспільством як небажані явища, що порушують нормальне функціонування індивіда чи соціальних груп<sup>133</sup>. Це пов'язано з тим, що у кризових ситуаціях при спробі опанування стресовим станом людина переживає певний вид фізичного та психологічного перевантаження. Емоційне напруження і стреси можуть призвести або до адаптації до нової ситуації, або до зриву і погіршення виконання життєвих функцій. Хоча деякі ситуації можуть бути стресовими для всіх

<sup>131</sup> Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.

<sup>132</sup> Cherry K. What Is a Crisis? Verywell Mind. URL: <http://surl.li/fxkbau> (дата звернення: 11.09.2024).

<sup>133</sup> Krokosz E. The role of crises in human development. Journal of security and sustainability issues. 2023. Vol. 13. P. 203-207. URL: <https://doi.org/10.47459/jssi.2023.13.22> (дата звернення: 12.09.2024).



людей, вони виявляються кризами для тих, хто особливо вразливий до них в силу своїх фізіологічних, ментальних, психологічних особливостей<sup>134</sup>.

Так, найбільш вразливою у цьому аспекті групою, на яку ситуаційні кризи впливають вкрай негативно, є діти, а особливо діти з інклюзією. Саме вони під час деяких кризових ситуацій можуть мати проблеми з пересуванням, адже часто не здатні втекти від небезпеки через важкодоступність місцевості та відсутність допомоги, можуть не чути попереджувальних повідомлень або мати проблеми у спілкуванні з соціальними працівниками, а також наразитися на ризик бути покинутими власними сім'ями через страх відмови у наданні допомоги у зв'язку з їхньою інвалідністю<sup>135</sup>.

І незважаючи на те, що кризові ситуації є особливо складним випробуванням для дітей з обмеженими можливостями, саме останні, за даними ЮНІСЕФ, є одними з найбільш маргіналізованих груп в громадах, які постраждали від збройних конфліктів, стихійних лих та інших надзвичайних гуманітарних ситуацій. Отож кризи не лише загострюють проблеми, з якими стикаються діти з інклюзією навіть у найкращі часи – обмежений доступ до медичних послуг, освіти та соціальної підтримки, але й створюють нові бар'єри, що ускладнюють інтеграцію в суспільство<sup>136</sup>.

Таким чином, кризові й надзвичайні ситуації є складовою нерівності, яка вже існує для багатьох дітей у зв'язку з користуванням економічними, соціальними й культурними правами, а відтак породжують низку проблем<sup>137</sup>. Зокрема, такі ситуації, *по-перше*, підвищують імовірність того, що діти опиняться у злиднях, житимуть і/або працюватимуть на вулиці, а також стануть жертвами торгівлі

---

<sup>134</sup> Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.

<sup>135</sup> Crisis Education and Children with Disabilities. Inclusive development partners. URL: <http://surl.li/virfkr> (дата звернення: 12.09.2024).

<sup>136</sup> Children with disabilities in emergencies. Unicef. URL: <https://www.unicef.org/disabilities/emergencies> (дата звернення: 12.09.2024).

<sup>137</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024).



людьми, експлуатації та насильства. Також для дітей, що живуть у бідності, вища і ймовірність бути розлученими з батьками або опікунами, наприклад, коли кризові ситуації призводять до економічних труднощів, які спричиняють посилення міграції. *По-друге*, у кризових і надзвичайних ситуаціях діти страждають від обмеженого доступу до освіти й медичного обслуговування, а ймовірність порушення їхніх соціальних прав підвищується. *По-третє*, у деяких випадках до дітей може частіше застосовуватися позбавлення волі, приміром, дітей, що мігрують, утримують у центрах адміністративного утримання. *По-четверте*, у кризових і надзвичайних ситуаціях процвітають екстремістські групи, що може призвести до потенційної радикалізації дітей з метою вчинення терористичних актів. *По-п'яте*, кліматичні зміни та стихійні лиха перешкоджають дітям жити у здоровому середовищі, а погіршення умов навколишнього середовища пов'язане із серйозними наслідками для їхнього здоров'я. Діти також часто зазнають впливу токсичності<sup>138</sup>.

## **Б. Державні механізми та інструменти забезпечення правової підтримки людей з інклюзією в кризових ситуаціях у країнах Європи та в Україні**

Права дитини перебувають під більшою загрозою під час кризових і надзвичайних ситуацій, а тому їх потрібно поважати й охороняти з особливою ретельністю. До таких ситуацій належать збройні конфлікти й терористичні акти, міграція та вимушене переселення, кризи в галузі економіки чи охорони здоров'я, стихійні лиха, зокрема кліматичні зміни, а також будь-які інші непередбачувані події, які можуть перешкодити дітям користуватися всіма їхніми правами людини<sup>139</sup>.

<sup>138</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024).

<sup>139</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024).



Європу не можна вважати безпечною гаванню з точки зору кризових і надзвичайних ситуацій. Зокрема, лише унаслідок пандемії COVID-19 майже кожна дитина в Європі зазнала впливу кризи в галузі охорони здоров'я, а багато з них – ще й економічної кризи. Діти, що проживають у зонах конфлікту, – також реальне явище у державах-членах Ради Європи. Крім того, деякі діти проживають у зонах конфлікту тому, що їхні батьки беруть участь у терористичних організаціях. Такі діти прагнуть повернутися у європейські країни свого походження. Також усе більше людей, у тому числі дітей, змушені рятуватися втечею зі своїх країн. Вони продовжують прибувати в Європу в пошуках безпеки й захисту. Крім того, європейський регіон переживає безпрецедентні масштаби трудової міграції, унаслідок якої багато дітей залишаються без піклування одного або обох батьків у країнах свого проживання. Актуальна для всього світу екологічна криза також наражає дітей на ризик завдання шкоди з огляду на коротко- й довгострокові наслідки кліматичних змін і погіршення умов навколишнього середовища для міграційних рухів, а також для можливості дітей користуватися послугами системи охорони здоров'я за найвищими можливими стандартами<sup>140</sup>.

У таких умовах пріоритетним завданням будь-якої держави є забезпечення цілісної та ефективної правової підтримки дітей з обмеженими можливостями шляхом впровадження довгострокових заходів, спрямованих на зменшення впливу кризи на їхнє життя. При цьому, зусилля державних інституцій щодо забезпечення безбар'єрності та належної підтримки дітей з інклюзією в Європі нині здебільшого сфокусовані на таких основних сферах:

- 1) транспорт;
- 2) інформаційні комунікації;
- 3) міська інфраструктура;
- 4) освіта;

---

<sup>140</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024).



## 5) ринок праці та зайнятість<sup>141</sup>.

Зазначені практики корелюються як з Цілями сталого розвитку ООН (зокрема, Ціллю 11 «Забезпечення інклюзивності, безпеки, життєстійкості й екологічної стійкості міст і населених пунктів»), так і з програмними документами різного рівня щодо осіб з інвалідністю<sup>142</sup>.

Отож, як бачимо, освіта у цьому аспекті займає одне з ключових місць серед пріоритетів, оскільки вона є основою для соціальної інтеграції та самореалізації дітей з інклюзією, особливо в умовах кризових ситуацій. Забезпечення доступності освіти включає як фізичну доступність навчальних закладів, так і адаптацію навчальних програм, методів викладання та навчальних матеріалів відповідно до індивідуальних потреб учнів. Це дозволяє дітям з особливими освітніми потребами отримувати якісну освіту на рівні з іншими, сприяє їхній інтеграції в суспільство і формує передумови для їхньої подальшої участі у суспільному житті та на ринку праці.

Крім того, освітня сфера є не лише середовищем для отримання знань, але й важливим інструментом соціалізації, який допомагає дітям з інклюзією долати бар'єри та розвивати свої потенційні можливості. У цьому контексті роль держави полягає в забезпеченні належного фінансування інклюзивних програм, підготовці педагогів та інших фахівців, а також у створенні нормативно-правової бази, яка гарантує рівні можливості для всіх дітей незалежно від їхніх особливостей.

Так, у прогресивних країнах Західної Європи реформа системи спеціальної освіти, спрямованої на перехід до інклюзивної та інтегрованої освіти для дітей з ООП розпочалася із 70-х років XX століття<sup>143</sup>.

На сучасному етапі розвитку однією з провідних європейських країн у впровадженні інклюзивної освіти є Італійська Республіка. Ця держава однією з

<sup>141</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24 с.

<sup>142</sup> Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24 с.

<sup>143</sup> Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.



перших визнала пріоритетність інклюзивної освіти для дітей з ООП і до цього часу є єдиною європейською країною, яка досягла 99,6% включення учнів з ООП у загальну середню освіту<sup>144</sup>. Такий високий рівень інтеграції став можливим завдяки комплексному підходу, який охоплює як освітні, так і соціальні аспекти підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Одним із ключових елементів успіху Італії є розробка і впровадження державою ефективних правових механізмів, які гарантують рівний доступ до освіти для всіх дітей незалежно від їхніх особливостей. Зокрема, завдяки нормам італійського законодавства, закріплених серед іншого у «Законі про освіту», на рівні департаменту провінцій країни працюють консультативні служби, які складаються з працівників управлінь освіти, дирекції шкіл, спеціальних педагогів і фахівців, представників громадськості та медичних працівників за необхідністю. До завдань таких служб належить: організація інклюзивного навчання; оцінка розвитку дітей з ООП; визначення їхніх освітніх потреб; консультативна та навчально-методична допомога вчителям та дирекції школи. З метою організації інклюзії у школах працюють також асистенти вчителів, які разом з педагогом класу відповідають за успішність учнів з ООП, підготовку індивідуальної програми розвитку (ІПР) для кожного учня з ООП, надання психолого-педагогічної допомоги, що може надаватися не лише в школі, а й у центрах медико-соціальної реабілітації<sup>145</sup>.

У іншій європейській державі – Республіці Австрії, згідно із чинним національним законодавством, наразі функціонують центри спеціальної освіти, що несуть відповідальність за навчання дітей з ООП і координують організацію освітнього процесу. До повноважень центрів спеціальної освіти входить оцінка дітей з ООП, навчально-методична допомога вчителям, консультації батьків, проведення семінарів і тренінгів, міжгалузева співпраця. Крім того, у кожному закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням працює команда

<sup>144</sup> Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

<sup>145</sup> Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

РЕАЛІЗОВАНО В РАМКАХ РОБОТИ НАД МОДУЛЕМ «СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДОВИЩІ РОЗМАЙТТЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ» ПРОЄКТУ: 101085267 - SEEDUE4UA - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (2022-2025)



психолого-педагогічної підтримки, яка визначає ООП школярів і надає їм спеціальні освітні послуги. До складу цієї команди входять асистент учителя, вчителі, спеціальні педагоги, а також батьки. У разі потреби учні з ООП можуть розраховувати на фахову медичну і соціальну допомогу<sup>146</sup>.

Корисним є також досвід Королівства Бельгії, де інклюзивна освіта урегульована на рівні законодавства, зокрема Законом «Про спеціальну освіту». Так, у цій державі правова підтримка дітей з інклюзією виражається, серед іншого, наявністю служби психолого-медико-соціального супроводу дітей з ООП, яка проводить оцінку стану дитини, визначає індивідуальний план навчання і допомагає батькам обрати заклад освіти; надає психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові, медичні та соціальні послуги. При цьому, у Королівстві Бельгії існує два типи психолого-медико-соціальних центрів: шкільні і позашкільні, а також працюють різні служби допомоги таким дітям, які підпорядковуються Міністерству соціальної політики й охорони здоров'я<sup>147</sup>, що вказує на те, що система підтримки дітей з ООП є комплексною і охоплює всі аспекти життя дитини.

Таким чином, можна підсумувати, що в багатьох країнах Європи сформовані ефективні механізми та інструменти забезпечення правової підтримки людей з інклюзією, зокрема в кризових ситуаціях, коли діти з ООП, наприклад, втрачають можливість відвідувати заклади освіти разом із іншими дітьми, як це було в розпал пандемії COVID-19.

Що стосується України, то механізми забезпечення правової підтримки людей з інклюзією під час кризових ситуацій в нашій державі перебувають в процесі становлення. Національне законодавство поступово адаптується до європейських стандартів і вже сьогодні держава гарантує право на освіту для дітей з особливими освітніми потребами. Основними інструментами правової підтримки є закони «Про

<sup>146</sup> Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

<sup>147</sup> Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.



освіту», «Про повну загальну середню освіту», а також спеціальні підзаконні нормативно-правові акти.

Так, до повномасштабного вторгнення в Україні було створено мережу інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які підтримували організацію інклюзивного навчання в закладах загальної середньої, дошкільної та професійно-технічної освіти<sup>148</sup>.

Водночас в умовах кризової ситуації – війни – роль інклюзивно-ресурсних центрів для дитини з особливими освітніми потребами, її батьків, а також закладів освіти лише посилилася. Вже під час воєнного стану ІРЦ були наділені додатковими завданнями, які визначені пунктом 8 Положення про інклюзивно-ресурсний центр, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 року № 545. Перш за все – це проведення комплексної оцінки, повторної комплексної оцінки та здійснення системного кваліфікованого супроводу дітей з особливими освітніми потребами, які були вимушені змінити місце проживання (перебування) та:

- зараховані в інклюзивні класи (групи) закладів освіти й не отримують додаткових психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг за місцем навчання;

- здобувають освіту з використанням технологій дистанційного навчання, але не отримують корекційно-розвиткових або психолого-педагогічних послуг за місцем навчання внаслідок особливостей психофізичного розвитку<sup>149</sup>.

Також ІРЦ надає інформацію батькам (іншим законним представникам) дитини з особливими освітніми потребами, які переїхали на тимчасове місце проживання в межах України, про заклади освіти, в яких можна продовжити

<sup>148</sup> Що з інклюзивною освітою в Україні під час війни. НУШ. URL: <http://surl.li/ucdbze> (дата звернення: 13.09.2024).

<sup>149</sup> Взаємодія батьків та інклюзивно-ресурсних центрів для забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами. Освітній омбудсмен України. URL: <http://surl.li/llznal> (дата звернення: 13.09.2024).

РЕАЛІЗОВАНО В РАМКАХ РОБОТИ НАД МОДУЛЕМ «СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДОВИЩІ РОЗМАЙТТЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ» ПРОЄКТУ: 101085267 - SEEDUE4UA - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (2022-2025)



здобуття освіти й можливість отримання психологічної, соціальної та іншої допомоги<sup>150</sup>.

Нововведення водночас передбачають і те, що в разі потреби ІРЦ зобов'язаний залучати клінічних психологів, психотерапевтів, ерготерапевтів, фізичних терапевтів (п. 10 Положення про інклюзивно-ресурсний центр). У цьому аспекті роль ІРЦ під час війни також зросла, адже діти з ООП вразливіші до стресу у кризових ситуаціях, аніж деякі інші діти, й можуть через це втрачати раніше здобуті навички. Відтак центри посилено надають психологічну допомогу дітям та їх батькам і працюють, щоб у стані стресу, спричиненого війною та її наслідками, дитина продовжила свій розвиток та не повернулася до початкового рівня<sup>151</sup>.

Водночас звернутися до таких центрів можуть усі батьки, які відчують занепокоєння щодо розвитку дитини віком від 2 до 18 років, незалежно від наявності у дитини інвалідності чи встановленого діагнозу. Подати заявку на відвідування ІРЦ та отримати запрошення на консультацію можна онлайн за допомогою порталу – [ircenter.gov.ua](http://ircenter.gov.ua), який надає змогу обрати найближчий ІРЦ, зареєструватись та прийти на прийом без черг та очікування.

Комплексна оцінка проводиться фахівцями інклюзивно-ресурсного центру індивідуально за такими напрямками:

- 1) оцінка фізичного розвитку особи – визначення рівня її загального розвитку, відповідності віковим нормам, розвитку дрібної моторики, способу пересування тощо;
- 2) оцінка мовленнєвого розвитку особи – визначення рівня та використання вербальної/невербальної мови, наявності мовленнєвого порушення та його структури;

<sup>150</sup> Взаємодія батьків та інклюзивно-ресурсних центрів для забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами. Освітній омбудсмен України. URL: <http://surl.li/llznal> (дата звернення: 13.09.2024).

<sup>151</sup> Взаємодія батьків та інклюзивно-ресурсних центрів для забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами. Освітній омбудсмен України. URL: <http://surl.li/llznal> (дата звернення: 13.09.2024).



3) оцінка когнітивної сфери особи – визначення рівня сформованості таких пізнавальних процесів: сприйняття, пам'ять, мислення, увага;

4) оцінка емоційно-вольової сфери особи – виявлення її здатності до вольового зусилля, схильностей до проявів девіантної поведінки та її причин;

5) оцінка освітньої діяльності особи – визначення рівня сформованості її знань, умінь, навичок відповідно до освітньої програми чи основних критеріїв формування вмінь і навичок дітей дошкільного віку<sup>152</sup>.

Відповідно до п. 34 Положення про інклюзивно-ресурсний центр повторна комплексна оцінка фахівцями інклюзивно-ресурсного центру проводиться у разі:

- переходу особи з особливими освітніми потребами з дошкільного закладу освіти в заклад загальної середньої освіти; переходу особи з особливими освітніми потребами між рівнями освіти; переведення особи із спеціального закладу дошкільної освіти, спеціального закладу загальної середньої освіти, закладу загальної середньої освіти до інклюзивної (спеціальної) групи закладу дошкільної освіти або інклюзивного (спеціального) класу закладу загальної середньої освіти;

- надання рекомендації команди психолого-педагогічного супроводу особи з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти, психолого-педагогічного консилиуму спеціального закладу загальної середньої освіти щодо наявності успіхів або труднощів у засвоєнні особою освітньої програми;

- ініціативи батьків (інших законних представників) особи з особливими освітніми потребами;

- ініціативи особи, що подавала заяву відповідно до ч. 4 статті 4 Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» з метою проведення моніторингу розвитку особи, але не частіше ніж раз на рік;

---

<sup>152</sup> Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#Text> (дата звернення: 13.09.2024).



– рекомендації команди психолого-педагогічного супроводу особи з особливими освітніми потребами закладу освіти або фахівців інклюзивно-ресурсних центрів з метою проведення моніторингу розвитку особи (за згодою батьків);

– визначення потреби у продовженні тривалості здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами, що здобувають загальну середню освіту<sup>153</sup>.

При цьому, доцільно зауважити, що комплексна психолого-педагогічна оцінка та інші послуги ІРЦ можуть надаватися тільки на підставі заяви батьків. Жодна послуга ІРЦ не може бути надана в примусовому порядку чи за зверненням третіх осіб (учителів, вихователів тощо).

Окрім підтримки з боку ІРЦ наразі інклюзію в школах забезпечують також асистенти вчителів, які є педагогічними працівниками і зараховані до штату закладів освіти, та асистенти дитини, що опікуються побутовими потребами учня/учениці під час освітнього процесу<sup>154</sup>.

Таким чином, державні механізми та інструменти правової підтримки людей з інклюзією в кризових ситуаціях в Україні спрямовані на створення безбар'єрного середовища та забезпечення рівних можливостей для осіб з особливими освітніми потребами. Зокрема, інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), асистенти вчителів та асистенти дітей є ключовими елементами цієї підтримки. Однак у контексті сучасних викликів, таких як війна та пов'язані з нею кризи, необхідно вдосконалювати ці механізми, щоб забезпечити безперервність доступу до освіти та соціальних послуг для дітей з інклюзією навіть в умовах надзвичайних ситуацій.

<sup>153</sup> Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#Text> (дата звернення: 13.09.2024).

<sup>154</sup> Що з інклюзивною освітою в Україні під час війни. НУШ. URL: <http://surl.li/ucdbze> (дата звернення: 13.09.2024).



## **Б. Роль громадських інституцій у підтримці людей з інклюзією до успішної життєдіяльності, зокрема в кризових ситуаціях**

Громадські інституції відіграють важливе значення у підтримці людей з інклюзією в кризових ситуаціях, оскільки забезпечують додаткові ресурси та підтримку, що доповнюють державні механізми, займаються адвокацією прав людей з інвалідністю, надають психологічну, соціальну та матеріальну допомогу, допомагають із доступом до освіти, охорони здоров'я та інших соціальних послуг. Під час кризових ситуацій, таких як війна чи природні катастрофи, громадські інституції часто відіграють провідну роль у наданні також екстреної допомоги, організовують евакуацію, гуманітарні місії та займаються реабілітацією постраждалих. Вони допомагають і у налагодженні дистанційної освіти та наданні засобів для адаптації людей з інклюзією до нових умов, коли державні структури обмежені у своїх ресурсах або можливостях швидко реагувати на ситуацію.

Отож однією з ключових інституцій, яка активно працює в напрямку захисту прав людей з інклюзією, є Рада Європи. Ця організація відіграє важливу роль у розробці та впровадженні стандартів прав людини, що охоплюють і захист прав людей з обмеженими можливостями в умовах криз.

Так, захист прав дитини є ключовим елементом місії Ради Європи щодо захисту прав людини, підтримання демократії та збереження верховенства права. Із моменту запуску програми «Будуємо Європу для дітей та разом з дітьми» у 2006 р. Рада Європи дбає про відстоювання прав дитини в державах-членах за допомогою багаторічних стратегій, що реалізуються шляхом встановлення стандартів, контролю дотримання нормативних вимог і підтримки реалізації у формі проєктів співпраці<sup>155</sup>.

Існують такі визначені Радою Європи шляхи забезпечення захисту прав дітей у кризових і надзвичайних ситуаціях:

---

<sup>155</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024).



### 1) Реалізація її стандартів за допомогою постійного:

- розроблення та сприяння поширенню стандартів з прав людини для дітей, що мігрують (за допомогою заходів, передбачених Планом дій Ради Європи щодо захисту вразливих груп населення у контексті міграції та пошуку притулку в Європі на 2021–2025 рр., наприклад здійснення подальшого контролю за виконанням Рекомендації про дієву опіку для дітей без супроводу дорослих та дітей, розлучених із сім'єю, у контексті міграції або поширення сімейної та громадської опіки для дітей без супроводу дорослих;
- виконання ролі платформи для обміну передовим досвідом між державами-членами щодо заходів реагування на такі міжнародні кризи, як пандемія COVID-19;
- відстоювання права на освіту, що поважає природу й підвищує обізнаність про стихійні лиха та пов'язані з навколишнім середовищем ризики;

### 2) Новаторства шляхом:

- надання державам-членам підтримки в побудові міцних систем захисту дітей, здатних адаптуватися до кризових ситуацій;
- надання рекомендацій щодо захисту дітей в умовах кризи в галузі охорони здоров'я, зокрема шляхом підтримки стійкості дітей, забезпечення належної уваги до їхнього права на освіту й участь, а також шляхом поширення цифрового громадянства, завдяки чому діти зможуть розвивати свою здатність правильно реагувати в кризових ситуаціях;
- збір даних щодо потенційних нових уразливих обставин, які виникають внаслідок кризових і надзвичайних ситуацій, а також розроблення новаторських заходів, спрямованих на захист тих, хто опинився в таких обставинах;
- розвиток можливостей і розроблення інструментів для підтримання заходів держав-членів із захисту дітей в умовах збройних конфліктів, а також реінтеграції та реабілітації дітей, які повернулися із зон конфлікту;



- аналіз і надання консультацій з юридичних питань, що стосуються дітей, які опинилися в таких ситуаціях, як-от щодо опіки, житла, прав на землю та майно, реєстрації, визначення національності та громадянства, статусу осіб без громадянства та інших питань публічного права, особливо стосовно сиріт, дітей-біженців і внутрішньо переміщених дітей, а також у разі серйозного порушення прав людини;
- визнання обов'язків щодо прав людини, пов'язаних з можливістю жити в безпечному, чистому, здоровому та стійкому середовищі;
- сприяння доступу дітей до правосуддя у зв'язку із завданням шкоди навколишньому середовищу<sup>156</sup>.

Також доцільно зауважити, що у контексті роботи з питань дітей, які опинилися в кризових і надзвичайних ситуаціях, Рада Європи застосовує такі підходи:

1. Підхід, який враховує гендерні питання: шляхом розгляду питання гендерно зумовленого насильства у надзвичайних ситуаціях і впливу заходів, пов'язаних з COVID-19, на рівність хлопців і дівчат.

2. Підхід, який забороняє дискримінацію: шляхом докладнішого розгляду питань захисту різних груп дітей, які перебувають у вразливому становищі під час кризи (діти, що зазнали впливу міграції, вимушено переселені діти, діти-роми й діти-кочівники, діти, що проживають у зонах конфлікту, діти з інвалідністю, діти, які є представниками ЛГБТІ, або діти, що живуть у бідності).

3. Підхід, який передбачає участь дітей: шляхом сприяння залученню дітей до процесів прийняття рішень, пов'язаних з кризовими й надзвичайними ситуаціями, як-от щодо екологічної політики й заходів боротьби з пандемією<sup>157</sup>.

<sup>156</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024).

<sup>157</sup> Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024).



Окремо варто згадати і відому організацію, яка здійснює підтримку людей з інклюзією, – «Special Olympics Inc.» (CO), яка є найбільш чисельною міжнародною спортивною організацією людей з інвалідністю у світі, визнаною неурядовим членом ООН і Міжнародним олімпійським комітетом. CO проводять тренування та змагання з 32 олімпійських видів спорту для дітей та дорослих з відхиленнями у розумовому розвитку. Мета діяльності – організація та проведення впродовж року тренувань та змагань з олімпійських видів спорту для дітей та дорослих з розумовою відсталістю, надаючи їм постійну можливість вдосконалювати свою фізичну форму, проявляти мужність, отримувати відчуття радості та розділяти свої досягнення зі своїми сім'ями та іншими членами суспільства<sup>158</sup>.

Водночас в Україні діє всеукраїнська громадська неприбуткова організація людей з інвалідністю «Спеціальна Олімпіада України» (ГО «СОУ»), яка робить все для того, щоб показати нашому суспільству можливості та досягнення осіб з відхиленнями у розумовому розвитку як спортсменів, і як членів суспільства, надаючи їм постійну можливість вдосконалювати свою фізичну форму, проявляти мужність, отримувати відчуття радості та розділяти свої досягнення зі своїми сім'ями та іншими членами суспільства. Рух Спеціальної Олімпіади в Україні існує з 1991 року, а з 1994 року має акредитацію Міжнародної Спеціальної Олімпіади. Спеціальна Олімпіада України має відокремлені підрозділи (осередки) у 21 регіоні, де за програмами СОУ тренуються понад 14 тисяч українських спортсменів<sup>159</sup>.

На національному рівні вагоме значення у наданні підтримки людям з інклюзією відіграє також Всеукраїнська спілка громадських організацій «Конфедерація громадських організацій інвалідів України», яка об'єднує громадські об'єднання на основі спільності інтересів для реалізації мети та завдань<sup>160</sup>. Сферою

<sup>158</sup> Про нас. Спеціальна олімпіада України. URL: <https://specialolympics.org.ua/pro-nas/> (дата звернення: 14.09.2024).

<sup>159</sup> Про нас. Спеціальна олімпіада України. URL: <https://specialolympics.org.ua/pro-nas/> (дата звернення: 14.09.2024).

<sup>160</sup> Про Конфедерацію. Всеукраїнська спілка громадських організацій «Конфедерація громадських організацій інвалідів України». URL: <https://vsgo.org.ua/status.html> (дата звернення: 14.09.2024).



діяльності Конфедерації ГОІ є проведення заходів та надання різних послуг, здебільшого в галузі соціального захисту і охорони здоров'я, освіти, культури та спорту. З науково-практичної та навчально-методичної точки зору заслуговують на увагу заходи всеукраїнського рівня, що проводяться Конфедерацією за участі людей з інвалідністю. Головне спрямування цих заходів – психологічна та психолого-педагогічна реабілітація з метою покращення психологічного стану людей з інвалідністю, в тому числі тих, що набули інвалідність внаслідок участі в АТО. За час діяльності Конфедерації учасниками цих заходів стало понад 1500 осіб<sup>161</sup>.

У Черкаській області під егідою Конфедерації функціонує низка організацій, якими накопичено інноваційний досвід соціального спрямування. Зокрема, громадська організація «Канівська організація осіб з інвалідністю «Відродження» (до 2017 року ГО «Молодіжний центр інвалідів «Відродження») була створена в 1998 році. Основним напрямом діяльності організації є всебічна інтеграція осіб з інвалідністю у суспільство, незалежно від віку та чинників інвалідності. Члени організації займаються вокалом та багатьма видами народної творчості, виступають на міських, обласних, Всеукраїнських, міжнародних фестивалях і виставках творчості, здобуваючи нагороди й дипломи. Відбувається співпраця з організаціями людей зі статусом інвалідів з багатьох регіонів України<sup>162</sup>.

Відтак, у співпраці з державними органами громадські інституції сприяють зменшенню негативного впливу криз на життя людей з інвалідністю, допомагаючи їм зберігати доступ до життєво необхідних послуг і забезпечуючи соціальну підтримку, що є особливо важливим у періоди значних соціальних потрясінь.

---

<sup>161</sup> Каштан С., Кравченко О. Що можуть зробити громадські організації у сфері надання соціальних послуг людям з інвалідністю? (на прикладі «Конфедерації громадських організацій інвалідів України»). Вісник АПСВТ. 2019. № 3. С. 24-33.

<sup>162</sup> Каштан С., Кравченко О. Що можуть зробити громадські організації у сфері надання соціальних послуг людям з інвалідністю? (на прикладі «Конфедерації громадських організацій інвалідів України»). Вісник АПСВТ. 2019. № 3. С. 24-33.



### 3. Підведення підсумків (питання/відповіді)

Рефлексивні запитання, наприклад: *Що нового Ви для себе дізналися? Як Ви можете це застосувати в житті, зокрема, у професійній діяльності? Чи поділитесь Ви своїми враженнями про зміст модуля з друзями, рідними, колегами?*

Відповіді на основні запитання учасників тренінгу щодо теоретичної частини.

Практична частина тренінгу (1 ак.год.)

#### **ТЕМА 1. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти: європейське та українське правотворення та правова імплементація.**

##### План практичного заняття

|                                                             |               |
|-------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Аналіз запитів, що надійшли в анкетах учасників</b>      | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                      |               |
| <b>Вправа 1 Дій законно</b>                                 | <b>10 хв.</b> |
| <b>Вправа 2 Правотворчі</b>                                 | <b>10 хв.</b> |
| <b>Вправа 3 Знайди свою спільноту</b>                       | <b>10 хв.</b> |
| <b>Вправа 4 Твій ІРЦ</b>                                    | <b>10 хв.</b> |
| <b>Вправа 5 Правова допомога швидко і безоплатно</b>        | <b>10 хв.</b> |
| <b>Вправа 6 Резюме дитини</b>                               | <b>10 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків тренінгу, вручення сертифікатів</b> | <b>10 хв.</b> |

#### 1. Вступ

Повідомлення тематики практичної частини тренінгу та презентація поточного формату роботи.

#### 2. Основна частина

##### **А. Вправа 1 «Дій законно»**



На початку заняття пропонуємо учасникам у форматі Brainstorming<sup>163</sup> (мозкового штурму) назвати, які європейські та національні законодавчі акти у сфері інклюзивної освіти вони знають. Відповіді учасників тренінгу записуємо на аркуші/дошці/фліпчарті тощо. Підкреслюємо найбільш вдалі відповіді та перераховуємо, яке нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти діє в Європі та Україні, виокремлюючи які конкретно нормативні акти найбільш вдало допоможуть в конкретній ситуації.

## **Б. Вправа 2 «Правотворці»**

Пропонуємо учасникам попрацювати у форматі Buzz Session<sup>164</sup> – об'єднатися в групи та проаналізувати один із актів національного чи європейського законодавства (Загальну декларацію прав людини, Конвенцію про права дитини, Закон України «Про освіту» тощо).

Завдання для кожної групи полягатиме в тому, аби за 5-8 хвилин визначити основні положення документу, які стосуються інклюзивної освіти, підготувати короткий звіт з його аналізом та обрати спікера, який представлятиме в подальшому групу. Нестача часу вимагатиме від учасників наполегливої роботи для досягнення мети.

Після закінчення обговорення своїх актів пропонуємо кожній групі за 3-5 хвилини презентувати результати роботи іншим учасникам практичного заняття, обговорити основні положення та питання, що виникли під час аналізу документів. Подумати яких правил не вистачає в українському законодавстві та як виправити цю ситуацію.

По завершенню презентації результатів роботи кожною групою пропонуємо учасникам заняття порівняти європейське та українське законодавство в сфері

<sup>163</sup> M Inclusive and Interactive Teaching Strategies. Innovative Interactive Digital Teaching: Workshop. (Luxembourg, 16-19.09.2022). Luxembourg, 2022. 48 p. URL: <http://surl.li/dutngp> (дата звернення: 16.09.2024)

<sup>164</sup> Inclusive and Interactive Teaching Strategies. Innovative Interactive Digital Teaching: Workshop. (Luxembourg, 16-19.09.2022). Luxembourg, 2022. 48 p. URL: <http://surl.li/dutngp> (дата звернення: 16.09.2024)

РЕАЛІЗОВАНО В РАМКАХ РОБОТИ НАД МОДУЛЕМ «СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДОВИЩІ РОЗМАЙТТЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ» ПРОЄКТУ: 101085267 - SEEDUE4UA - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (2022-2025)



інклюзивної освіти, визначити сильні та слабкі сторони імплементації іноземного досвіду у вітчизняне законодавство. Разом із учасниками формуємо пропозиції щодо подальшого вдосконалення нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти.

### **Вправа 3 «Знайди свою спільноту»**

Найбільш поширене питання на тренінгах це самотність батьків дітей з ООП, самотність дітей, ізолюваність від спільнот, відсутність і професійного і неформального спілкування. Особливо актуальною ця проблема є сімей, що змінили місце проживання.

Суть вправи полягає у знайомстві з тими громадськими організаціями, осередки які діють в цій місцевості. Як правило на тренінгу кілька таких ГО представлені, учасники мають різний досвід комунікації з громадськими утвореннями, ким можуть поділитись. В 2023 році учасниками тренінгу були понад 30 осіб, які змогли під час тренінгу поділитись з усіма своїми життєвими історіями, контактами, досвідом залученості до громадських інституцій.

На фліпчарті кожен пише які має успішні і негативні практики взаємодії з інституціями, на яких питаннях спеціалізуються ті чи інші ГО. Таким чином в учасників є коло спілкування і успішні кейси для вирішення своїх питань саме в цій громаді.

### **Вправа 4 «Твій ІРЦ»**

Суть вправи полягає у ознайомленні учасників з принципами роботи ІРК, найбільш типових питаннях, правах і обов'язках щодо супроводу дітей.

Як показує досвід тренінгів частина учасників не чула і./або не зверталась до ІРЦ. Частина яка зверталась не знала обсягу своїх прав.

Аналізуємо ресурс [ircenter.gov.ua](http://ircenter.gov.ua), з'ясовуємо обсяг їх повноважень.

### **Вправа 5 «Правова допомога швидко і безоплатно»**

Ознайомлюємо учасників із системою безоплатної правової допомоги, роз'яснюємо можливість отримання правових послуг на безоплатній основі.



З'ясовуємо механізм звернення за державною правовою допомогою, можливість отримати правову підтримку через представників БВПД в прозорих офісах, наявність послуги безкоштовного візиту юриста БВПД додому тощо. Вчимося користуватися веб-порталом <https://legalaid.gov.ua/> та довідково-інформаційною платформою правових консультацій <https://wiki.legalaid.gov.ua> . Актуалізуємо, що є розділи саме по інклюзивному супроводу.

### **Вправа 6 «Резюме дитини»**

Один з найбільших страхів батьків дитини з ООП це відповідь на питання «Що буде з дитиною коли мене не буде поруч?», «Коли не буде поруч нікого знайомого». І в кризових і в буденних ситуаціях значно полегшує спілкування і взаємодію з дитиною невелике резюме складене близькою людиною про дитину. Це про звички, алергії, захоплення, переключення уваги, тригери, нормотипові і нетипові реакції на стрес і тому подібне. Учасникам пропонується робота в командах 4-5 осіб для виведення найбільш поширених питань для такого резюме. Подібна нотатка значно спростить роботу вчителя та його помічника, лікарів, друзів чи колег на роботі (а при потребі і будь якої людини яка залишатиметься з дитиною певний час). Наприклад, подобається мультик «Мавка лісова», дуже боїться скриготіння стільця по підлозі, має алергію на помаранчі тощо.

### **3. Підведення підсумків практичної частини тренінгу (питання/відповіді)**

Рефлексивні запитання, наприклад: *Що нового Ви для себе дізналися під час тренінгу? Як Ви можете це застосувати в житті, зокрема, у професійній діяльності? Відповіді на які питання Ви б хотіли почути наступного разу? Яка інформація була найбільш цінною, чому?*

Відповіді на питання.

Вручення сертифікатів усім учасникам, продовження комунікації в соцмережах і мережах спілкування.



## Соціально-педагогічний супровід дітей з інвалідністю в різноманітному середовищі: досвід ЄС

### *тренінг для членів НУО та батьків дітей з ООП*

***Колосова О.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти,  
заступник декана з наукової роботи факультету дошкільної і початкової освіти  
імені Валентини Волошиної***

**Мета:** підвищення європейської підтримки дітей з інвалідністю через якість навчання та впровадження практик; ознайомлення з європейськими практиками супроводу дітей з інвалідністю. розширити знання учасників щодо європейського досвіду впровадження інклюзивної освіти в умовах культурної, соціальної та освітньої різноманітності. Сформувати розуміння сучасних підходів, принципів і стратегій інклюзивного навчання, спрямованих на створення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу.

**Обладнання:** плакат «Правила роботи групи», стікери, папір А-4, фломастери, маркери, бейджі, мультимедійна презентація.

### *Хід тренінгового заняття*

#### *Вступ*

***Добрий день шановні учасники тренінгу Соціально-педагогічний супровід  
дітей з інвалідністю в різноманітному середовищі: досвід ЄС***

Будь ласка, напишіть на аркушах, в яких закладах освіти ви працюєте

На факультеті дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної реалізується міжнародний проєкт Erasmus+ модуля Жан Моне.

«Соціальна інтеграція дітей з особливими потребами у середовищі різноманіття та інклюзії: європейські підходи». Мета проєкту полягає у запровадженні досвіду ЄС у підготовці фахівців для роботи з закладами освіти та в регіональному розрізі створенні інклюзивного середовища, сприятливого для успішної соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, розвитку їх громадянської,



особистісної та соціальної компетентності.

Для позитивного настрою на роботу, для встановлення доброзичливої атмосфери, формуванню ваших очікувань від участі у тренінгу я пропоную почати наш захід з вправи «Долоньки!».

Зазвичай, наша робота залежить від вашого настрою. Побажаємо один одному плідної роботи.

## **7. Вправа «Долонька» написати на руці**

**Мета:** гармонійно розкрити особистість учасників, налаштувати групу на співпрацю та знаходження точки спільності й розуміння.

Обладнання: кольорові маркери, папір.

Два варіанти виконання вправи: 1) обвести долоню на аркуші паперу та прописати на кожному пальці відповідну інформацію; 2 ) написати маркером відповідну інформацію на власній долоньці.

- Великий палець (Я і моє ім'я): символізує ідентичність учасника. Тут учасник пише своє, прізвисько чи своє офіційне ім'я. Це дозволяє кожному представити себе і встановити початковий контакт.

- Вказівний палець (Мій настрій): символізує поточний емоційний стан. Учасник описує свій настрій одним словом, малюнком чи символом. Це дозволяє встановити емоційний стан групи та налаштувати позитивну атмосферу.

- Середній палець (Моє хобі/улюблена справа): символізує захоплення, інтереси чи те, що приносить радість. Це дає можливість більше дізнатися про учасників, знайти спільні інтереси.

- Безіменний палець (Мої очікування): символізує сподівання, мрії чи прагнення. Тут учасник пише, що він хоче отримати від цього тренінгу чи зустрічі. Це дає можливість ведучому налаштувати процес відповідно до очікувань учасників.



- Мізинець (Щось цікаве про мене): символізує унікальність. Учасник ділиться цікавим фактом, особливістю чи рисою, яку мало хто знає. Це дозволяє проявити свою індивідуальність, створює атмосферу довіри.

Завдяки цій вправі ми познайомились одне з одним, дізналися багато цікавих фактів, сподіваюсь, що це сприятиме творчій атмосфері нашого тренінгу.

## 8. Міні лекція

Питання розробки та впровадження інклюзивної освіти є досить новим явищем, яке охоплює велику кількість країн та міжнародних документів. І в кожному окремому випадку це питання розглядається з різних сторін. Так, якщо брати першоджерела дослідження питання інклюзії, то варто відзначити, що перші розвідки щодо впливу взаємовиключення осіб з інвалідністю з соціуму та впливу такого виключення на суспільство у довгостроковій перспективі розглядали ще у 1985 році. У той же час світовими організаціями питання соціального характеру проблеми включення людей соціально незахищених верств населення, зокрема й людей з інвалідністю, було включено у ряд міжнародних документів із 1990 року. Максимальне включення осіб з інвалідністю в освітній процес були вперше прописані в 1989 році Конвенцією ООН про права дитини та деталізовано у 1994 році Саламанською Декларацією осіб з особливими потребами.

Позиція України у світі поступово змінюється. Змінюються пріоритети в усіх галузях життєдіяльності особистості. Зміни також відбуваються на усіх рівнях реалізації державної політики за для забезпечення кращого майбутнього та підвищення рівня та якості життя.

Саме ці процеси супроводжують та змінюють підходи до процесу викладання предметів, подання основної інформації у навчальних закладах та недержавних організаціях. Окрім того в цій сфері відбувається зміна пріоритетів у процесі виховання особистості та прийняття не лише дитино центризму як основоположної концепції, а включення до пріоритетних концепції соціалізації



особистості. Що повністю співпадає зі стратегіями євроінтеграційних процесів, які стали невід’ємною частиною реформ в усіх галузях українського державного управління та виконавчої гілки влади.

Для створення ефективних умов реалізації, пошуку шляхів забезпечення соціальної інтеграції та інклюзії в освіті звернемося до досвіду європейських країн.

Досвід Польщі дозволяє нам говорити про те, що як і в Україні перші «ознаки» інклюзії присутні у головному законі держави. Зокрема, Конституція Республіки Польща (1997) гарантує право на освіту для всіх. З 2017 року Міністерство національної освіти Польщі «розпочало роботу над покращенням якості інклюзивної освіти у повсякденній практиці шляхом розробки припущень для нового законодавства та програмування комплексних заходів». Для дітей з особливими освітніми потребами в Польщі існує три види шкіл: школа спеціальна, школа інтеграційна або з інтеграційними класами та загальноосвітня школа. Слід наголосити, що польське законодавство залишило вибір школи батькам. Ніхто не може примусити батьків віддати дитину до спеціальної або інтеграційної школи. Все залежить від того, як дитина буде себе почувати в тому чи іншому освітньому закладі. Однак для того, щоб віддати дитину з особливими освітніми потребами в ту чи іншу школу, потрібно отримати довідку, де вказано ступіть потреби, рекомендації щодо навчання та навчального закладу.

### **Чи відрізняється польській досвід від українського?**

В Болгарії у 2002 році було внесено зміни до Закону «Про державну освіту», «які регулювали інтегроване навчання учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у дошкільних закладах, загальноосвітніх школах та професійно-технічних навчальних закладах». Правила застосування Закону про державну освіту 2003 року дозволили чітко сформулювати визначення учнів з ООП; визначити як відбуватиметься формування команд для проведення



комплексного педагогічного оцінювання в обласних інспекціях з питань освіти; як забезпечити створення сприятливого та доступного середовища в дошкільних та шкільних закладах, а також створення команд експертів.

Пізніше це дозволило чітко сформулювати визначення поняття діти з ООП; визначити як відбуватиметься формування команд для проведення комплексного педагогічного оцінювання в обласних інспекціях з питань освіти; як забезпечити створення сприятливого та доступного середовища в дошкільних та шкільних закладах, а також створення команд експертів. Також діє Синдикат болгарських учителів (СБУ), який є одним з ініціаторів низки політик, пов'язаних з ефективним впровадженням інклюзивної освіти в Болгарії. Особливо актуальною є Національна програма «Створення шкільного середовища STEM (Science, Technology, Engineering, Math)». STEM центри надають рівний доступ до якісної освіти. Застосовується індивідуальний підхід з врахуванням індивідуальних особливостей та відмінностей кожної дитини. Ця можливість надається всім групам дітей з ООП, з вразливих груп та талантами. Цей процес організований не тільки для отримання знань, але і до створення умов для прояву індивідуального особистого потенціалу. Мета - найкраща соціальна реалізація та інтеграція дітей та учнів. «Інакшість – це випадковість народження». Ця теза є провідною для науковців та практиків Болгарії.

### **Чи знаєте ви про подібні програми в Україні?**

Якщо ми звернемося до практики організації та юридичних норм запровадження інклюзії в системі освіти Фінляндії, то можна зазначити, що власне спеціальна освіта офіційно з'явилася в цій країні в 40-х роках XIX століття, надання освіти учням з особливими потребами орієнтувалося на медичну складову та мало ознаки диференціації та сегрегації. І лише з 70-х років XX століття відбувся процес переходу до інтегрованого та інклюзивного навчання. Так, основними для освіти в цій країні стали принцип нормалізації та філософія інтеграції, перший з яких «мав на меті зробити життя людей з



інвалідністю якомога більш нормальним», а другий «розглядався як засіб реалізації цієї нормалізації». Ще в ці роки фінська система освіти чітко визначила пріоритет надання освітніх послуг, який мав на меті соціальну інтеграцію, тобто «можливість для учнів з особливими потребами брати участь у загальному навчанні в школі, яку вони відвідували б, якби не мали інвалідності». Важливим є те, що вже у 1985 році фінські школи були зобов'язані здійснювати інтегроване навчання учнів з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту, а з 1 серпня 1998 року загальноосвітні школи перебрали на себе навчання, яке здійснювалося у спеціальних школах.

З 2006 року у стратегії розвитку освіти для дітей з особливими потребами у дошкільній та базовій освіті було змінено фокус на ранню підтримку та профілактику.

**Чи хотіли б ви, щоб і в Україні була така система освіти як у Фінляндії?**

Іспанія є типовою країною Європи, яка розпочала свій шлях до інклюзії ще у 1978 році з прийняттям Конституції та поступової розробки специфічних стандартів щодо надання освітніх послуг. Які в свою чергу призвели до прийняття у 1982 році Закону про соціальну інтеграцію людей з інвалідністю. І вже у 1985 році, в Іспанії було прийнято документ, що є відправною точкою в формуванні інклюзивного соціально-освітнього середовища. «Органічний закон про право на освіту».

Яскравим прикладом важливості формування свідомого ставлення в форматі «рівний-рівному» можна назвати дослідження проведене в Чеській Республіці та презентоване в статті «Переконання вчителів щодо соціально незахищених учнів у Чеській Республіці», яке стосувалося питань визначення значимих факторів, що впливають на переконання вчителів щодо можливостей навчання дітей з неблагополучних сімей, дітей з групи ризику. Науковці виявили, що на переконання вчителів більший вплив мають соціокультурні особливості



територіальної громади та практичний досвід. Так, молоді вчителі схильні до переконань, що в разі роботи із цією категорією дітей необхідно докладати «більших зусиль», а в разі їхньої відсутності – менше.

**Чи знаєте ви думку українських вчителів щодо складності чи звичайності при роботі з дітьми з ООП?**

Заслуговує уваги стаття бельгійських науковців «Не витягуй мене!? Попередні висновки систематичного огляду даних про досвід учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті», що розкриває питання стурбованості, занепокоєння самих дітей з особливими освітніми потребами, «що їх можуть виключити зі звичайного класу», що, за визначенням авторів, дозволяє деяким дітям «створити собі нішу, хоча стратегії, які використовуються для цього, варіюються від маскуванню особливих потреб до самопринижуючого гумору. Однак багато хто страждає мовчки, і їм досі важко знайти собі належне місце». Адже в дійсності науковці роблять зрізи ставлень батьків, вчителів та інших дорослих, в той час як дітей «обходять».

**Чи знаєте ви про такі випадки, коли дитина з ООП поводи́ла себе таким чином?**

Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП сьогодні в нашій країні розширюється за рахунок категорії дітей-мігрантів (внутрішньо переміщених осіб, біженців). Так, у своїх дослідженнях науковці розкривають особливості процесів включення в суспільство мігрантів у таких країнах як Бельгія, Ірландія, Мальта, Норвегія, Португалія та Румунія, презентуючи досвід політичної волі та підтримки процесів інтеграції, здійснення низки заходів, що застосовуються для підтримки та супроводу цієї категорії населення, а також підтримки змін, які необхідні для участі батьків у навчанні своїх дітей».

Дослідження проведене у Великобританії було «спрямоване на визначення принципів та методів, які застосовують вчителі під час організації інклюзивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами у звичайних школах.



Дане дослідження продемонструвало, що там, де діяльність практиків спрямована на критично-теоретичну, рефлексивну, орієнтовану на дослідження співпрацю у професійній спільноті, впровадження інклюзивного навчання відбувається більш впевнено та вміло». Але, у той же час, дослідження показало, що включення в процес підготовки студентів лише практико-зорієнтованого підходу, коли під час пар, творчих, лабораторних чи семінарських занять відбувається «повна» заміна теоретичної підготовки на зустрічі з практикуючими вчителями, досвідченими педагогами, помічниками та / чи викладачами університету – є неефективним. Тобто формування професійної компетентності, критичного мислення та соціального / емоційного інтелекту без глибокого базису з теорії педагогіки, дидактики, філософії, психології –неможливо.

Угорські спеціалісти досліджують проблеми ефективної взаємодії з дітьми з ООП та використання для цього ІКТ, вважають, що «знання вчителів про дітей з ООП, отримані в університеті, є визначальним фактором у використанні інструментів ІКТ» в інклюзивному класі.

В Німеччині науковці і практики розглядають «різні способи впровадження інклюзивної освіти пов'язані з процесами категоризації та моделями фінансування». А також наголошують на паралельному існуванні спеціальних шкіл / класів, які відповідають сегрегованій моделі здобуття освіти. Дана модель обмежує дітей з ООП.

Цікавою є думка науковців в Греції, які вважають, що освітня політика забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю на навчання є одним із дієвих засобів «створення інклюзивного суспільства, в якому надаються рівні можливості», для цього необхідна відповідна підготовка освітян і збільшення фінансування.

Дослідження практики в Румунії, яке презентовано в статті «У Румунії батьки дітей з інвалідністю та без них виступають за інклюзивну освіту» дозволило констатувати, що «батьки дітей з обмеженими можливостями



являються прихильниками інклюзивної освіти, мають глибше розуміння та ширші знання спеціальної освітньої термінології та спеціального законодавства». Також були сформовані поради, які сприятимуть розбудові інклюзивної освіти: «запровадження договорів між батьками та школою, за якими батьки стають партнерами в освітньому процесі; щодо підготовки вчителів (наприклад, покращити підготовку вчителів-помічників; забезпечити всім вчителям базові знання про інвалідність та спеціальні освітні методи); залучення до практики спеціалістів із спеціальної освіти (наприклад, раннє залучення вчителя-помічника (асистента вчителя) до навчання дітей з обмеженими можливостями) тощо».

**Чи вважаєте ви потрібним впровадження румунського досвіду в Україні щодо підписування договорів між батьками і школою про партнерство? Щоб це змінило б?**

Презентація досвіду країн ЄС є прямим «поштовхом» до дії, а також індикатором проблем та суперечностей у процесі формування інклюзивного освітнього простору, на які необхідно звертати увагу педагогу, органам виконавчої влади, науковцям та іншим спеціалістам дотичним до вирішення питань організації та забезпечення нормального функціонування інклюзивних закладів в Україні.

Інклюзивна освіта – це не просто проєкт, це перебудова свідомості кожного учасника проєкту, вчителів, батьків та дітей. У процесі інклюзивної освіти дітей з особливими потребами не підтягують до норми, до якогось одного рівня, але вони неухильно рухаються вгору своїм особливим шляхом. Ще 5 -6 років тому дітям призначали домашнє або індивідуальне навчання, їх виключали з соціуму за якусь нозологію або поведінку. Але зараз система не може або можна сказати не має права відмовити дитині у відвідуванні ЗДО, школи. Інша справа, що ця система сьогодні змінює ЗДО, школи для усіх дітей.

Інклюзивним може стати будь-яка група, будь-який клас у будь-якому



закладі освіти. Тому йдеться про перекваліфікацію кожного педагога. Як мотивувати вчителя? На мій погляд немає більш творчої професії ніж педагог, адже він щодня стикається з таким спектром дитячих емоцій для яких ніхто і ніколи не пропише алгоритм. І жоден педагогічний заклад цьому не навчить, тому що і діти, і соціум неймовірно швидко змінюються.

Коли педагог заходить до групи, класу він повинен бути і фокусником, і театральним діячем, і науковцем, і, звичайно, мати педагогічний талант, тому поява особливих дітей у групі чи класі – ще один творчий виклик для нього.

Є люди, яким ідея інклюзивної освіти не подобається, є батьки, які не хочуть, щоб їхні здорові діти вчилися разом з особливими дітьми. Але є й інші, ті, хто розуміють, що жодна людина не застрахована від інвалідності або особливостей розвитку. Кожна дитина, навіть з найскладнішою нозологією має право на освіту в закладах освіти. Можливо дитина з ментальною інвалідністю відстане у засвоєнні академічної програми. Чи означає це, що для неї неможлива інклюзія.

Уявімо у школі вам погано давалася математика, особливо у порівнянні з дітьми, які брали участь в олімпіадах. Можливо, вам не давали інші дисципліни. Але вас за це не відраховували зі школи, не принижували ізоляцією, на вас не ставили тавро на все життя і не позбавляли можливості дружби з однолітками. Вам залишали можливість показати себе з кращого боку, сильного боку, не пов'язаного з математикою чи фізикою. Через вашу математичну неуспішність вас не позбавили щастя відчувати себе повноцінним членом суспільства.

Немає особливих дітей чи дітей з особливими можливостями, а є просто діти, учні, які через певні обставини мають особливі потреби у навчанні.

### **Обговорення:**

Шановні учасники тренінгу, яка інформація, що ви почули сьогодні буда для вас новою, цікавою?



*На нашому тренінгу ми постараємось з вами поєднати теорію з практикою.*

Переходимо до основної частини тренінгу. Пропоную вам завдання під назвою

### **3.«Криголам»**

Чимало років безбар'єрність асоціювалася у багатьох людей лише з подоланням фізичних перешкод – облаштуванням пандусів і підйомачів. Насправді ж це поняття ширше і стосується, без перебільшення, кожного.

Так, більшість щоденних дій для людини з обмеженими фізичними можливостями – це важке випробування, яке найчастіше доводиться проходити самотійно. Кожен крок супроводжується бар'єрами: у під'їзді – сходинки, в автобусі – незручні посадкові майданчики. Ситуації, коли людина з інвалідністю не може влаштуватися на роботу через упередження роботодавця – це проблема бар'єрів, вирішення яких є обов'язком держави перед її громадянами. Але й інших бар'єрів довкола нас, на жаль, також багато.

**Ознайомтесь із питаннями на нотатках та створіть схему основних потреб дитини з ООП та закладу освіти на основі ваших роздумів та практичного досвіду.**

На кольорових аркушах написані наступні запитання:

1. *Як ви розумієте поняття «архітектурна доступність»?*
2. *+ та цього - виду доступності.*
3. *Як ви розумієте поняття «кадрова доступність»?*
4. *+ та цього - вид доступності в Україні.*
5. *Що означає «адміністративна доступність»?*
6. *+ та цього - вид доступності в Україні.*
7. *Що, на Вашу думку, є «освітньою доступністю»?*
8. *+ та цього - вид доступності в Україні.*
9. *Чи потрібно педагогу проводити оцінку факторів сім'ї та середовища в освітньому процесі?*
10. *Чи має педагог оцінювати батьківський потенціал для організації освітнього*



процесу з дітьми з ООП?

11. Чи оцінюєте Ви потреби дитини з ООП у розвитку та її можливості?

Після виконання завдання, кожен учасник озвучує свою позицію. Разом всі учасники створюють «Маршрутну карту педагога», на основі узгодження думок за питаннями.

Ми з вами здійснили дуже важливу роботу, яка дозволила встановити проблеми, які існують сьогодні в Україні в процесі створення інклюзивного середовища. Усвідомлення цих проблем є першим кроком у їх подоланні.

Наступна вправа дозволить нам ще більше зануритись у світ дітей з особливими освітніми потребами, зрозуміти їх. Давайте спробуємо відчувати емоції, почуття, думки дитини з особливими потребами.

#### 5. Вправа «Австралійський дощ»

Мета: забезпечення психологічного розвантаження учасників, сприяння зняттю напруги та створенню позитивної атмосфери в групі

Хід вправи.

Щоб створити ефект австралійського дощу всі рухи ми будемо супроводжувати відповідним фразами, коментуючи кожну дію.

**Починається тропічний дощ!** (*приготувалися*).

**Піднімається вітер!** (*потираємо долоньки, 10 секунд*).

**Падають перші краплини дощу** (*клацаємо пальцями і язичком, 10 секунд*).

**Почалася злива** (*плескаємо долонями по стегнам, 10 секунд*).

**Злива перетворилася на бурю** (*тупаємо, 10 секунд*).

**Ось буря стихає** (*плескаємо долонями по грудях, 10 секунд*).

**Стихає злива** (*плескаємо долонями по стегнам, 10 секунд*).

**Закінчується дощ, падають останні краплі** (*клацаємо пальцями і язичком, 10 секунд*).

**Шумить тільки вітер** (*потираємо долоні, 10 секунд*).

Австралійський дощ скінчився.



**Сонце!** (учасники піднімають руки вгору, 10 секунд).

В інклюзивних групах, класах намагаються створювати атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги між дітьми, щоб забезпечити дитині з особливими потребами. можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи, набуті певних навичок соціальної поведінки.

Дитина з особливими потребами не повинна займати особливого становища в групі чи класі, вона має почуватися природно, досягти самостійності, наскільки це можливо і саме від педагога залежить, як комфортно почуває себе дитина в дошкільному чи шкільному середовищі. Пропоную вам виконати наступну вправу.

#### 6. Вправа «Емоційна бухгалтерія»

**Мета:** розвивати емоційну компетентність батьків, вміння усвідомлювати власні емоційні реакції та їх вплив на дітей з особливими освітніми потребами; знаходити шляхи ефективної взаємодії з дітьми, сприяючи їхньому гармонійному розвитку та успішній соціалізації.

**Завдання:** Проаналізуйте, скільки разів за 1 день ви:

|                                                                                                       |  |                                                                          |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------|--|
| Звертались до дитини з емоційно позитивним висловлюванням (радісним вітанням, схваленням, підтримкою) |  | Звертались до дитини з докором, зауваженням, критикою.                   |  |
| Словесно підтримували дитину                                                                          |  | Підвищували голос на дитину                                              |  |
| Взаємодіяли з дитиною, враховуючи ситуацію її розвитку                                                |  | Були у ролі «контролюючого дорослого» і дивились на дитину «зверху вниз» |  |



|                                       |  |                                 |  |
|---------------------------------------|--|---------------------------------|--|
| Скільки справ зробили разом з дитиною |  | Скільки справ зробили за дитину |  |
| <i>Загальний результат:</i>           |  | <i>Загальний результат:</i>     |  |

Підсумок: підрахуйте результати, проаналізуйте ситуацію.

Згідно результатів, як ви вважаєте образ якого батька чи матері у вас вийшов: ідеального чи поганого? Чи збігається отриманий вами результат з реальною думкою про себе?

**Висновок:** який ми можемо зробити висновок – батьки мають враховувати індивідуальні здібності та стан здоров'я дитини, ставитись доброзичливо, співпереживати разом з дітьми і створювати для них ситуації успіху.

## 7. Вправа «Майндфулнес і мистецтво їсти шоколад».

Мета: розвиток усвідомленості та повної присутності в моменті (під час споживання їжі), підвищення сенсорного сприйняття, зняття психологічної напруги.

Інструкція.

Ця вправа займе всього декілька хвилин. Вам буде потрібно по шматку шоколаду (чи по ягоді).

Алгоритм дій:

😊 Спершу розгляньте шоколад в обгортці. Чи обгортка видає звуки? Якого вона кольору? Що вона нам каже? Звідки вона?

😊 Повільно і неквапливо розгорніть шоколад. Чи відчуваєте ви бажання швидше покласти шоколад до рота? Що ви відчуваєте?

😊 Подивіться на шоколад. Розгляньте його текстуру, колір, вагу. Понюхайте – чи викликає запах якісь почуття? Де ви відчуваєте запах?

😊 Покладіть шоколад до рота, але не їжте. Які відчуття виникають від його танення? Де саме в роті можна відчути його смак? Що відбувається з зубами, язиком і губами, коли шоколад тоне?



😊 Порухайте шоколад у роті. Чи змінюється площа відчуття смаку? Сам смак? Як ви себе відчуваєте?

😊 Проковтніть шоколад і сфокусуйтеся на відчуттях. Як ви себе відчуваєте фізично і емоційно?

😊 Що було незвичного в такому споживанні шоколаду? Яким воно було? Чи усвідомлювали ви більше свої емоції впродовж вправи? Чи змінить це ваш подальший досвід з шоколадом? Чому?

### **8. Вправа «Ідеальна дитина – ідеальні батьки»**

Інструкція: Батьки на окремих аркушах описують ідеальних, на їхню думку, дітей і батьків (на різних сторінках). Бажаючі зачитують. Обговорення

«Хто знає таких людей? Що треба робити, щоб стати ідеальним? Хто з ними знайомий? Що треба, щоб бути ідеальним? Чи існують такі люди в природі?».

В процесі обговорення група приходить до висновку, що ідеальних людей не існує. Ведучий пропонує порвати листочки і прийняти своїх дітей і себе самих такими, які є.

9. Враховуючи нашу спільну роботу на тренінгу та ваш досвід, давайте створимо сенкан, де ключовим буде слово «інклюзія». Нагадую вам:

Як створити сенкан?

Для того, щоб створити власний сенкан, можна скористатись простою формулою, в якій цифрою позначено номер рядка, а словесне пояснення – вимоги до форми і змісту:

- 1 – тема (іменник).
- 2 – опис (два прикметники).
- 3 – дія (три слова).
- 4 – ставлення (фраза – чотири слова).
- 5 – перефразування сутності (одне слово).

Послухаємо наших учасників, а в мене вийшов ось такий.



## Рефлексія

Давайте підведемо підсумок нашому тренінгу:

### АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ «МОЄ СТАВЛЕННЯ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»

1. Чи знаєте ви, що таке «інклюзивне навчання»?  
а) так;                      б) ні.
2. Як ви вважаєте, чи готові заклади освіти створити умови для впровадження інклюзивного навчання?  
а) так;  
б) ні;  
в) частково.
3. Що ефективніше для дитини?  
а) індивідуальне навчання;  
б) інклюзивна освіта.
4. Чи порушуються права дітей з особливими потребами в системі надання їм освіти?  
а) так;                      б) ні.
5. Як ви думаєте, чи вплине спільне проведення дозвілля дітей різних категорій на покращення морального виховання особистості?  
а) так;                      б) ні.
6. Що нового ви дізналися під час тренінгу?
7. Чи справдилися ваші очікування від тренінгу?



## МОДУЛЬ 4.

### НАПРЯМИ ТА ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

#### Модератори модулю:

- Давидюк М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
- Бондар Ю.В., доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри початкової освіти

Лекційне заняття № 1 (1 академічна година)

#### ТЕМА 1. Соціальна компетентність обдарованої дитини як основа особистісної самореалізації

##### План лекційного заняття

|                                                                                                   |               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ (знайомство)</b>                                                                         | <b>10 хв.</b> |
| <b>Діагностична карта (вхідна діагностика)</b>                                                    | <b>10 хв</b>  |
| <b>Основна частина</b>                                                                            |               |
| <b>Соціальна компетентність: визначення, структура, функції</b>                                   | <b>20 хв.</b> |
| <b>Розвиток соціальної компетентності обдарованих дітей як основи особистісної самореалізації</b> | <b>15 хв.</b> |
| <b>Вправа</b>                                                                                     | <b>15 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)</b>                                | <b>10 хв.</b> |

#### 1. Вступ (знайомство)

Знайомство з учасниками модуля. Повідомлення тематики поточного заняття.

#### 2. Діагностична карта (вхідна діагностика)

Пропонуємо учасникам пройти опитування щодо їхньої обізнаності з питань соціальної компетентності обдарованих дітей та обізнаності з європейськими практиками розвитку соціальної компетентності дітей та підлітків, зокрема волонтерськими проєктами.

Результати кожного року реалізації проєкту можна знайти на сайті проєкту Зокрема на сторінці «Опитування та звіти».



[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSehOXUoFSYyMJU7eTk3Y89Y49RaiYEA9ssrLe0dm0dKQLUSDw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSehOXUoFSYyMJU7eTk3Y89Y49RaiYEA9ssrLe0dm0dKQLUSDw/viewform?usp=sf_link)

Організація опитування під час першого заняття допомагає слухачам зосередитися на важливих аспектах теоретичної проблеми, яку вони тільки починають опрацьовувати, пов'язати тематику лекції з особистим досвідом, актуалізувати попередньо набуті знання з вікової та педагогічної психології, соціальної педагогіки, освітньої інклюзії.

### **3. Основна частина**

#### **А. Соціальна компетентність у ракурсі наукових досліджень**

Мирне співіснування людей у глобальному світі залежить від багатьох факторів – зовнішніх (соціально-економічних, політико-ідеологічних, культурних) і внутрішніх (психологічних). У різних контекстах людських взаємин важливими виявляються здатності особистості вибудовувати стосунки з іншими членами соціуму, грамотно спілкуватися, підвищувати якість комунікації, досягати більшої ефективності при контакті з оточуючими та співпереживати їм, а також контролювати свої емоції та поведінку. Названі здатності та уміння належать до соціальних навиків особистості, що є основою соціальної компетентності.

*Соціальна компетентність* – це «ефективність або навички в міжособистісних стосунках і соціальних ситуаціях, які все частіше вважаються важливим компонентом психічного здоров'я. Соціальна компетентність передбачає здатність оцінювати соціальні ситуації та визначати, що очікується або вимагається; розпізнавати почуття та наміри інших; вибирати соціальну поведінку, яка найбільше підходить для даного контексту. Однак важливо зазначити, що те, що є необхідним і прийнятним для ефективного соціального функціонування, ймовірно, буде різним залежно від середовища» [Social-competence. APA Dictionary of Psychology. URL.:<https://dictionary.apa.org/social-competence>].



Під соціальною компетентністю в психологічній науці розуміють наявність упевненої поведінки, яка передбачає автоматизовані навички відносин з людьми, що дають можливість мобільно змінювати свою поведінку залежно від ситуації. В основі складових цієї якості соціальної компетентності виділяють: здатність брати на себе відповідальність, брати участь в ухваленні рішень, регулювати конфлікти, приймати різноманітність світу і суспільства, розуміти відмінності між культурами, поважати та співпрацювати з представникам інших культур; це також бажання і здатність до саморозвитку й самонавчання.

Соціальна компетентність розглядається як результат соціалізації індивіда, процес його входження в соціум, оволодіння системою цінностей суспільства, навичками взаємодії з іншими людьми, дотримання установлених тут норм і правил (І. Бех, Л. Виготський, Н. Лавриченко, О. Пометун). Соціальну компетентність сучасні науковці описують як особисті знання та навички, які люди розвивають, щоб ефективно справлятися з численними життєвими виборами, проблемами та можливостями. Вона складається з шести категорій компетентності: прийняття соціальних цінностей, розвиток почуття особистої ідентичності, набуття навичок міжособистісного спілкування, навчання тому, як регулювати особисту поведінку відповідно до очікувань суспільства, планування та прийняття рішень і розвиток культурної компетентності.

Соціальна компетентність – це динамічна характеристика особистості. Вона являє собою сукупність соціальних, когнітивних та емоційних навичок, які є необхідними для успішної соціальної адаптації, співробітництва, контролю соціальної ситуації та професійної діяльності.

Процес формування соціальної компетентності відбувається у декілька етапів (соціальна адаптація, соціальна ідентифікація, індивідуалізація та персоніфікація), триває протягом життя людини, розгортається послідовно у відповідності до її психофізіологічного розвитку, в кожному віковому періоді набуваючи нових форм та змісту. Кожний віковий період у житті людини характеризується специфічними



способами формування і прояву соціальної компетентності. Такими показниками є суспільне становище, характер діяльності, діапазон соціальних ролей.

Результати наукових досліджень соціальної компетентності, здійснених за минулі двадцять років, свідчать про наявність у структурі цього феномену таких складових:

- а) емоційний інтелект (розпізнавання та розрізнення емоцій людиною);
- б) соціальний інтелект (когнітивні здібності для контролю соціальної поведінки, зокрема гумор та оцінка ситуацій);
- в) міжособистісна компетентність (початок взаємодії, розв'язання конфліктів та емоційна підтримка);
- г) соціальні навички (конкретно засвоєна поведінка).

*Емоційний інтелект (EI)* (англ. *emotional intelligence*) — група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і емоцій навколишніх людей. Особи з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої емоції і почуття інших людей, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточенням. Емоційний інтелект — це навичка, яка дозволяє людині розпізнавати свої емоції та керувати ними, а також розуміти емоції інших і впливати на них.

*Соціальний інтелект* — сукупність здібностей, що визначає успішність соціальної взаємодії. Включає в себе здатність розуміти поведінку іншої людини, свою власну поведінку, а також здатність діяти відповідно до ситуації (вікі).

*Міжособистісна компетентність* — це сукупність знань, навичок і особистих якостей, які дозволяють людині успішно спілкуватися з іншими людьми, будувати з ними міцні та продуктивні стосунки, чітко та конструктивно висловлювати свої думки та потреби.

Наукові розвідки Д. Майєра та Д. Гоулмана [8, 9] щодо концептів «емоційний інтелект» і «соціальний інтелект» на рубежі XX-XXI століть посприяли розумінню



важливості соціальних навичок і соціальної компетентності особистості для успіху в багатоманітних сферах життя – в освіті, різних професійних галузях, сфері міжособистісних стосунків. Питання розвитку соціально-емоційних навичок поступово розвивалися в міжнародній науці (Д. Гоулман, А. Дакворт, Р. Девідсон, К. Двек, А. Дж. Лі, М. Розенберг, К. Стінер-Адейер, М. Колберг та ін.), а проблематика розвитку соціальної компетентності стала однією з найпопулярніших у світі з огляду на стрімкі зміни вимог ринку праці та назрілий соціальний запит щодо важливості розвитку соціальних навичок для здобуття освіти й життєвого успіху людини. Сьогодні значення розвитку таких навичок у світі, який постійно змінюється, якому притаманні нестабільність і невизначеність, важко переоцінити. Однією з відповідей на запит розвитку соціальної компетентності людини стала розробка концепції та впровадження технології соціально-емоційного навчання на всіх рівнях освіти та поза освітніми контекстами – у громадському житті та професійній діяльності. Міжнародна організація CASEL (Коллаборація для академічного, соціального й емоційного навчання; The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) характеризує це навчання «...як невіддільний складник освіти й розвитку особистості, що передбачає набуття людиною здатності регулювати власні емоції, давати раду стресу і брати під контроль негативні почуття, поглиблювати розуміння власних емоцій, а також набувати у цій взаємодії навичок сприйняття та розпізнавання емоцій інших людей, що забезпечує опанування вміннями взаємодіяти з іншими, виявляти емоційну грамотність, зокрема навички спілкування, розв'язання конфліктів та виявлення співпереживання. Загалом гарантує успішність і добробут людини» [The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning. Available at: <https://schoolguide.casel.org>]. Упровадження соціально-емоційного навчання в сучасну освітню практику визнається дослідниками як найбільш оптимальний і ефективний спосіб розвитку соціальної компетентності, що сприяє розвитку здорової самоідентифікації, допомагає людям керувати власними емоціями й



досягати особистих та спільних цілей.

## **Б. Розвиток соціальної компетентності обдарованих дітей як основи особистісної самореалізації**

Обдарованість у сучасній науці розуміють як індивідуальну своєрідність задатків, завдяки яким людина може досягнути успіхів у певній галузі (С. Гончаренко, В. Моляко, О. Музика). Обдарованість розвивається у процесі опанування особистістю різноманітними культурними надбаннями людства. Психологічні визначення обдарованості розкриваються у трьох аспектах:

1. Загальні здібності або загальні характеристики здібностей, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності;
2. Розумовий потенціал або інтелект; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання;
3. Талант; наявність внутрішніх передумов для видатних досягнень у діяльності.

*Обдарована дитина* – це особистість, наділена визначними задатками для діяльності у певній сфері (або кількох): науковій, творчій, виробничій, спортивній тощо.

Обдаровані діти мають особливі освітні потреби, оскільки для реалізації високого творчого потенціалу, розвитку здібностей їм потрібно створити сприятливі умови, надати додаткові ресурси. У контексті інклюзивної освіти такий статус талановитих і обдарованих дітей й молоді є фактично декларативним, оскільки в реальному житті вони часто залишаються поза увагою фахівців. Освітняни часто говорять також про приховану «дискримінацію» такої категорії дітей через орієнтацію освітнього процесу на середнього здобувача освіти, відсутність у роботі частини педагогів диференційованого підходу, надмірну уніфікацію програм, в яких недостатньо передбачені або зовсім не враховуються індивідуальні можливості обдарованих дітей. Низку проблем соціального, психологічного та матеріального



характеру, як правило, вирішують сім'ї, в яких виховується дитина з проявами обдарованості.

Обдарованим дітям необхідно допомогти успішно соціалізуватися, увійти в складну систему соціальних відносин, щоб розвивати максимально свій творчий потенціал і задовольняти актуальні соціальні потреби. Робота з обдарованими дітьми полягає не тільки в тому, щоб у процесі навчання створити умови для розвитку їхніх здібностей, а також підготувати їх до участі в реальних процесах життєдіяльності. Обдаровані діти, як і будь-які інші, не можуть стати успішними, почувуючи ти себе некомфортно в соціумі, в учнівському колективі, не маючи для цього достатнього рівня сформованості соціальних навичок.

Тому вкрай важливо здійснювати відповідний психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованих дітей, що включатиме розвиток їхніх соціальних навичок і соціальної компетентності, зокрема через залучення дітей до різноманітних соціальних активностей, що дозволяють побудувати різні кола комунікації дитини і виробити в неї моделі ефективної поведінки в різних соціальних ситуаціях і життєвих обставинах.

*Соціальна активність* – це не лише розуміння і прийняття інтересів суспільства, а й готовність та вміння реалізувати ці інтереси, активна діяльність самостійного суб'єкта. Це реальна участь у громадських справах, що продиктована прагненням змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити наявний соціальний порядок, його форми та сторони.

До репертуару соціальних активностей, у яких можуть брати участь обдаровані діти, відносимо залучення до різноманітних заходів, які відбуваються у закладі освіти, де дитина навчається, а також у місцевій громаді – екологічні (природоохоронні) акції, культурно-мистецькі заходи, волонтерські проєкти. Головна особливість таких активностей – спонукати обдарованих дітей до спільної роботи з іншими людьми – як однолітками, так і дорослими або молодшими дітьми.



Для обдарованої дитини надзвичайно важлива командна робота: вона навчається комунікувати з різними віковими категоріями людей, представниками різних суспільних верств і професій. Це, своєю чергою, розвиває широкий спектр соціальних навиків і формує соціальну компетентність дитини. Ефективність цього процесу може бути забезпечена впровадженням компонентів соціально-емоційного навчання в різні види і форми соціальних активностей, до яких ми залучаємо обдарованих дітей, зокрема участь у волонтерських проєктах, котрі дають можливість обдарованим дітям і підліткам самим побувати в ролі волонтерів, з одного боку, а з іншого – в ролі отримувача волонтерської допомоги – одержати підтримку в розвитку свого потенціалу від добровольців, зазвичай, старших за віком.

## **В. Вправа**

Підсумкова вправа проводиться в режимі онлайн з використанням платформи Zoom, що надає можливість переходу в окремі кабінети для обговорення проблем в парах та мікрогрупах (5-6 чол.)

Робота в режимі онлайн складається з трьох етапів.

Перегляд фрагменту вебінару «Як розвинути в дитини соціальні навички?» (<https://www.youtube.com/watch?v=kGFQltoS75w>);

перегляд відео «Social Competence» з ютуб-каналу Patrick Keiser (<https://www.youtube.com/watch?v=VFxd1ZFus04>) про соціальну компетентність особистості і роль соціальних навичок в житті людини.

*Другий етап:* обговорення змісту відео в парах або в мікрогрупах (залежно від спрацьованості групи та налаштованості на взаємодію). Формат визначає викладач відповідно до ситуації.

*Третій етап:* групове обговорення, в якому слово має кожен учасник. Для тренування такої важливої соціальної навички як розпізнавання емоцій – своїх власних та емоцій інших людей – в умовах онлайн-спілкування пропонуємо



учасникам реагувати на почуте за допомогою панелі з позначками емоцій, яка передбачена сервісом Zoom.

#### **4. Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)**

Рефлексивні запитання: *Що нового Ви для себе дізналися про соціальні навички і соціальну компетентність, про обдарованих дітей? Як Ви можете це застосувати в повсякденному житті? У майбутній професійній діяльності? Чи поділитесь Ви своїми враженнями про зміст модуля з друзями, рідними, колегами?*

Відповіді викладача на запитання здобувачів освіти щодо змісту лекції.



Практичне заняття № 1-2 (2 академічні години)

**ТЕМА: Волонтерська діяльність як засіб і форма розвитку соціальної компетентності обдарованої дитини**

**План практичного заняття**

|                                                                                                                  |               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                                                                     | <b>5 хв.</b>  |
| <b>Основна частина</b>                                                                                           |               |
| <b>Ознайомлення з досвідом європейських країн з реалізації волонтерських проєктів розвитку обдарованих дітей</b> | <b>15 хв.</b> |
| <b>Спільнотворення для узагальнення опрацьованих матеріалів</b>                                                  | <b>15 хв.</b> |
| <b>Використання потенціалу волонтерської діяльності для розвитку соціальних навичок обдарованих</b>              | <b>15 хв.</b> |
| <b>Вправи</b>                                                                                                    | <b>25 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)</b>                                              | <b>5 хв.</b>  |

## **1. Вступ**

На даному етапі ми пояснюємо учасникам структуру та формат заняття. Даємо інструкції щодо таймінгу роботи та поділу на групи.

## **2. Основна частина**

**А. Ознайомлення з досвідом європейських країн з реалізації волонтерських проєктів розвитку обдарованих дітей.**

Працюємо в формі змішаного навчання (blended learning), поєднуючи онлайн-взаємодію та самостійне навчання. Матеріал, який слухачі курсу опрацьовують онлайн (чи то у формі самостійного прочитання матеріалів, чи при перегляді демонстраційних відео), остаточно засвоюється офлайн (тобто в аудиторії під час занять).

Матеріали з сайтів волонтерських організацій європейських країн представлені у Додатку VII. Ці матеріали слухачі опрацьовують самостійно, потім відбувається обговорення безпосередньо на практичному занятті.



## Спільнотворення (для узагальнення опрацьованих матеріалів)

Під час практичного заняття в аудиторії аналізуємо отриману самостійно інформацію, обговорюємо, які різновиди соціальних навичок та складові соціальної компетентності розвиває досвід волонтерства у обдарованих дітей, складаємо сторіборд про досвід волонтерства обдарованої молоді, дітей та підлітків у роботі з людьми, які мають особливі потреби, узагальнюємо і систематизуємо отримані дані щодо розвитку соціальної компетентності обдарованих дітей в регіональному інклюзивному просторі (рис. 1).

Рис. 1. Переваги волонтерської діяльності для обдарованих дітей



Джерело: розроблено учасниками курсу

Аналіз переваг волонтерства для дітей (зокрема дітей з особливими потребами, у тому числі обдарованих), розміщених на сайтах проєктів, дозволяє слухачам курсу узагальнити свої уявлення про роль волонтерства як для розвитку соціальної компетентності обдарованих дітей, так і для розширення можливостей



створення регіонального інклюзивного простору через реалізацію волонтерських ініціатив – визнання і підтримка різноманітності, що забезпечується активною роллю дітей з місцевих громад, утверджує в соціумі розуміння важливості кожного члена суспільства, розуміння індивідуального особистісного потенціалу кожного для сталого розвитку соціальних систем, а також формує на рівні суспільної думки усвідомлення необхідності залучення дітей з особливими потребами для розвитку культурного, економічного, соціального потенціалу конкретного регіону, територіальної громади, місцевих закладів освіти.

Види волонтерської діяльності, які, до прикладу, пропонуються The Duke of Edinburgh Awards для дітей, представлені такими пропозиціями (їх можна обрати на сайті дітям спільно з батьками і сконстатуватись з особою, яка відбирає волонтерів для роботи в певному напрямі): допомога літнім людям (сусідам), що може стосуватися продуктових закупів, участі в організованих благодійних заходах); робота у крамницях (пакування товару, підписування вітальних листівок для подарунків); допомога на органічних фермах; допомога людям з особливими потребами під час благодійних заходів тощо.

У ході обговорення аналізованого проєкту, звертаємо увагу слухачів курсу на ті поради, що надаються батькам на сайті проєкту:

«Поговоріть зі своєю дитиною та дізнайтеся, чи є конкретне волонтерство, яке може її зацікавити. Це може бути щось зовсім інше, про що вона ніколи не думала, або це може бути допомога справі, яка вже викликає інтерес. Пам'ятайте, що у дітей або в будь-кого іншого, якщо вони ніколи раніше не стикалися з волонтерством, можуть виникнути певні упередження чи застереження щодо взаємодії з певною категорією людей, або ж діти не можуть придумати, яким видом волонтерства вони хотіли б зайнятися, оскільки вони ніколи цього не робили раніше».

Закріплення теоретичних знань відбувається в ході виконання тренінгових вправ «Цінуємо різноманітність і помічаємо спільність» та «Досліджуємо емпатію».



Із окремим описом реалізації вправ та їх адаптації можна буде ознайомитися у наступному збірнику тренінгових занять з формування соціальної компетентності обдарованих дітей в регіональному інклюзивному просторі.

Ці вправи допомагають учасникам заняття усвідомити потенціал командної роботи у волонтерських проєктах для розвитку окремих соціальних навичок і соціальної компетентності загалом, відстежити, яким чином відбувається соціальний розвиток обдарованої дитини, залученої до волонтерської діяльності.

## **Б. Використання потенціалу волонтерської діяльності для розвитку соціальних навичок обдарованих**

Робота побудована на опрацюванні українського перекладу матеріалів сайтів волонтерських організацій, діяльність яких спрямована на розвиток інклюзивного простору в різних сферах життя людей з особливими потребами. Акцент у пропонованих матеріалах зроблено на розвитку соціальних навичок обдарованих дітей, підлітків та молоді, котрі мають особливі потреби (Додаток VIII).

Усі матеріали ми пропонуємо використовувати в електронному варіанті, аби слухачі курсу мали можливість ознайомитись із ними самостійно з власного пристрою / гаджету, або прочитати текст на екрані, демонстрованим викладачем під час онлайн-заняття.

## **В. Вправа**

Надання / отримання зворотного зв'язку (10 хв). Для цієї вправи можна скористатися практикою вдумливого слухання. Учасники по черзі говорять 2 хвилини, рефлексуючи стосовно отриманої інформації.

## **3. Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)**

Цей етап пов'язаний із додатковим роз'ясненням щодо роботи, яка відбуватиметься на наступних заняттях.



**ТЕМА: Практики розвитку складових соціальної компетентності**

**План практичного заняття**

|                                                                                                                |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ (знайомство)</b>                                                                                      | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                                                                         |               |
| <b>Практичні вправи, групова робота з розвитку складових соціальної компетентності</b>                         | <b>55 хв</b>  |
| <b>Підведення підсумків практичного заняття, інструктаж з виконання самостійної роботи (питання/відповіді)</b> | <b>15 хв.</b> |

### **1. Вступ**

Повідомлення тематики поточного заняття. Відповіді на питання учасників Модуля.

### **2. Основна частина**

*Опорні поняття:* соціальна компетентність, соціальні навички, обдарована дитина, волонтерська діяльність.

Повторення і узагальнення вивченого на попередніх заняттях.

### **3. Вправи**

Пропоновані вправи орієнтовані на розвиток складових соціальної компетентності учасників – емпатії, навиків роботи в команді, навиків комунікації з різними людьми тощо.

Вправи 2 та 3 у різних варіантах входять у практику підготовки волонтерів – дорослих і дітей, тому нам видалося корисним апробувати їх на практичних заняттях з учасниками Модулю, аби ті відчули на собі зміни, що відбуваються у міжособистісному сприйнятті і взаємодії після виконання пропонованих вправ і проведення обговорення у групі.

Вправа 1. Спільнотворення: складання інтелект-карти «Соціальна компетентність особистості».



Висновки після вправи: учасники курсу доходять висновку, що складові соціальної компетентності можна розвивати впродовж життя – через виховні впливи, у соціальних контактах і соціальній взаємодії з різними людьми, у процесі навчання, в ході участі в громадській, мистецькій, спортивній, природоохоронній діяльності.

Вправа 2. Відтворення експерименту А. Арона – «4 хвилини», обговорення в парах і в колі.

Пропонуємо учасникам Модулю розбитися на пари, сісти один навпроти одного і, не розмовляючи, дивитися одне в одному в очі протягом 4 хвилин. Всі учасники виконують вправу одночасно. Викладач за допомогою таймера засікає 4 хвилини, повідомляючи про початок і завершення часу експерименту. Потому учасникам пропонується поговорити один з одним.

Питання для зворотного зв'язку (учасникам пропонуються декілька питань з питальника Артура Арона, які ми обрали для роботи зі слухачами курсу, але ці питання, на нашу думку, привертають увагу до виняткової важливості таких соціальних навичок, як толерантність, усвідомлене слухання, здатність до співпраці, здатність до роботи в команді):

Питання для діалогу:

- по черзі називайте партнеру його позитивні риси (обмінюйтеся п'ятьма характеристиками);
- складіть кожен по три твердження про щось спільне для вас обох. Наприклад, "Ми обидва зараз відчуваємо ...";
- чи хотіли б ви бути знаменитим? У чому?;
- що в дружбі для вас найцінніше?;
- розкажіть своєму партнеру, що ви вже зараз цінуєте в ньому (в ній).

Підсумкова рефлексія.

Вправа 3. Цінність різноманітності і спільності між людьми.

Призначення вправи – допомогти учасникам Модулю усвідомити, що унікальність є спільною рисою для всіх людей.



- a) Пропонуємо учасникам дати визначення поняттю «різноманітність»: можна записати свої визначення на індивідуальних аркушах, а можна згенерувати спільне визначення, яке викладач зафіксує на фліп-чарті.
- b) Різноманітність неможлива без спільності. Пропонуємо учасникам відзначити на своїх аркушах, що в них є спільного – деякими людьми, а що – з багатьма людьми (хобі, домашні улюбленці, смаки, вподобання, зовнішній вигляд, риси характеру, здібності, належність до соціальних груп і спільнот тощо). Обговорюємо, порівнюємо, що спільного є між учасниками заняття.
- c) Аркуші зі списками того, що об'єднує учасників з різними людьми і між собою, прикріплюємо на дошці. Пропонуємо поміркувати, чи є щось у цих списках, що притаманне усім чи більшості людей? Чи є щось, що може здивувати? Що саме: спільне чи відмінне?
- d) Пропонуємо до обговорення питання: в чому цінність спільного і відмінного між людьми? Як це пов'язане з унікальністю кожного з нас? Чи є людська унікальність цінністю? Як виявляється повага до спільного і відмінного між нами у спілкуванні в різних ситуаціях? У який спосіб можна проявити повагу до відмінностей і унікальності інших людей?
- e) Підсумкова рефлексія.

### **3. Підведення підсумків практичного заняття, інструктаж з виконання самостійної роботи (питання/відповіді)**

#### **Питання для самостійної роботи**

- 7. У чому полягає цінність соціальних навичок для обдарованих дітей з особливими потребами ?
- 8. Які соціальні ролі у волонтерських проєктах, що реалізуються в європейських країнах, можуть виконувати обдаровані діти та підлітки?
- 9. Які види соціально значущої діяльності виконують європейські волонтери для розвитку регіонального інклюзивного простору?



10. Які заходи сприяють залученню обдарованих дітей у різні сфери суспільного життя?
11. Які інструменти розвитку інклюзивного простору використовують волонтери спільно з місцевою владою та членами територіальної громади у таких європейських країнах, як Іспанія, Хорватія, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії?

### Теми рефератів

4. Досвід формування соціальної компетентності обдарованих дітей в країнах, що зазнали військової агресії.
5. Форми і методи роботи з розвитку соціальної компетентності учасників волонтерських проєктів у європейських країнах та в Україні.
6. Роль волонтерських організацій у розвитку регіонального інклюзивного простору в країнах ЄС.
7. Роль і функції волонтерів у реалізації інклюзивних мистецьких проєктів для обдарованих дітей.

### Список використаних джерел

1. Han H.S., Kemple K.M. Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education*, 2006. № 34. P. 241–246. URL.: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>
2. Khilya A., Kolosova O., Sarancha I., Kazmirschuk N. Psychological and Pedagogical Readiness of Students for Professional Activities in an Inclusive Environment. *Society, Integration, Education (SIE 2020)*. 2020. Volume I. P. 363-373. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol1.5124>
3. Khilya, A., Kolosova, O., Kronivets, T., & Sarancha, I. (2024, June). Features of synchronous and asynchronous e-learning on the example of teaching the European experience of social inclusion. In *ENVIRONMENT. TECHNOLOGIES. RESOURCES. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (Vol. 2, pp. 410-416).
4. Kolosova O., Sarancha I., Pylypenko Y., Khilya A. Tolerant Attitudes Towards Persons with Special Educational Needs as a Component of Professional Training for Teachers in Higher Education Institutions. *Society, Integration, Education (SIE 2022)*. 2022. Volume I. P. 126-135. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6875>
5. Korol A., Konovalchuk I., Kolosova O., Tarnavska N., Khilya A. Organization of distance learning in the Ukrainian practice of inclusive education. *Education in engineering sciences and technologies*. Rezekne. 2023. Volume 2, P. 156-161 <https://doi.org/10.17770/etr2023vol2.7243>
6. Social Competence. URL.: <https://www.youtube.com/watch?v=VFxd1ZFus04>
7. Social-competence. APA Dictionary of Psychology. URL.: <https://dictionary.apa.org/social-competence>
8. The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning. URL.: <https://schoolguide.casel.org>
9. Валюкевич Т. Б., Строєнко Н. Г., Катрич А. В. Роль міжкультурного навчання у формуванні міжособистісної компетентності здобувачів в процесі вивчення англійської мови. *Академічні візії*, 2024. № 30. С. 4. URL.: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1054>
10. Венгловська О. А., Елькін О. Б., Марущенко О. А., Федоренко О.Ф. Упровадження компонентів розвитку емоційного інтелекту в учнівства: практичний poradnik педагогам закладів загальної



середньої освіти. УІПО, 2023. 18 с. URL: [https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/06/emoczijnyj\\_intelekt\\_praktychnyj\\_poradnyk\\_2.pdf](https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/06/emoczijnyj_intelekt_praktychnyj_poradnyk_2.pdf)

11. Демченко О. Експлікація феномену соціальної обдарованості в контексті психолого-педагогічних досліджень. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 2015. № 31. С. 134–145.
12. Демченко О. До проблеми використання понять «обдарована дитина» і «дитяча обдарованість» у психолого-педагогічному дискурсі. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2018. № 51. С. 126–131.
13. Колосова О., Кронівець Т., Хіля А. Соціально-педагогічна підтримка дітей з інвалідністю в середовищі різноманіття: досвід ЄС. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2022. С. 88–96.
14. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України*, 2004. № 3. С. 16
15. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник / Н.В. Лук'янчук, Н.А. Климова, О.А. Ковальова, Ю.Ю. Савченко та ін.; за заг.ред. Н.В. Лук'янчук і Н.А. Климової. К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. 132 с.
16. Шахрай В. М. Соціальна компетентність особистості: соціально-рольовий підхід. *Народна освіта : електронне наукове фахове видання*, 2010. Вип. № 2 (11). URL.: [www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2010-2/index.htm](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2010-2/index.htm)
17. Як розвинути в дитини соціальні навички? URL.: <https://www.youtube.com/watch?v=kGFQltoS75w>



Лекційне заняття № 2 (2 академічних години)

## ТЕМА 2. Статус обдарованих дітей як осіб з особливими освітніми потребами в країнах ЄС та Україні

### План лекційного заняття

|                                                                                       |               |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                                          | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                                                |               |
| <b>Статус обдарованих дітей як осіб з особливими освітніми потребами в країнах ЄС</b> | <b>15 хв.</b> |
| <b>Статус обдарованих дітей як осіб з особливими освітніми потребами в Україні</b>    | <b>15 хв.</b> |
| <b>Сутність поняття «особливі потреби обдарованих дітей»</b>                          | <b>15 хв.</b> |
| <b>Особливі потреби дітей з проявами різних видів обдарованості</b>                   | <b>15 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)</b>                    | <b>10 хв.</b> |

### 1. Вступ

Повідомлення тематики поточного заняття.

### 2. Основна частина

#### **А. Статус обдарованих дітей як осіб з особливими освітніми потребами в країнах ЄС**

В останні десятиріччя у країнах ЄС приділяється значна увага пошуку і розвитку талантів. Зокрема, в «Рекомендації (1248) щодо розвитку освіти обдарованих і талановитих дітей» Парламентської асамблеї Євросоюзу задекларовані основні принципи, яких необхідно дотримуватися в роботі з обдарованими дітьми. Звертається особлива увага на те, що жодна країна не має дозволяти собі розтрачувати таланти.

У «Європейському порядку денному навичок для стійкої конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості» йдеться про значення інтелекту, обдарованості для кожної європейської держави, про необхідність, в умовах цифровізації суспільства, пошуку та раціонального



використання талантів.

У низці законодавчих документів задекларовано важливість розвитку здібностей і обдарованих особистостей, створення такої системи освіти, яка могла б сприяти творчій самореалізації особистості кожної дитини. У «Європейському порядку денному навичок для стійкої конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості» («Дія 2: Посилення навичок інтелекту») визначено важливість розвитку інтелекту, його підтримки на всіх рівнях: регіональному, галузевому, загальноєвропейському.

У США був прийнятий закон «Жодної відстаючої дитини», відповідно до якого до числа осіб з особливими освітніми потребами відносять талановитих та обдарованих дітей, які виявляють нахили до високих досягнень в різних сферах: мистецькій, інтелектуальній, креативній.

Важливо відзначити, що у низці документів ЄС задекларовано статус обдарованих дітей як особистостей з особливими освітніми потребами. Зокрема, вперше визнається необхідність підтримки обдарованих учнів та необхідність створення комфортних умов для їх розвитку в «Рекомендації (1248) щодо розвитку освіти обдарованих і талановитих дітей» Парламентської асамблеї Євросоюзу.

Варто наголосити й на тому, що законодавство країн ЄС повинно визнавати та поважати індивідуальні відмінності. З огляду на це, системи освіти повинні бути розроблені таким чином, щоб забезпечити освіту, адаптовану як для переважної більшості дітей, так і для обдарованої молоді.

Важливого значення в європейських країнах надається створенню гнучких навчальних програм, використанню аудіовізуальних посібників, додаткових матеріалів. У країнах ЄС наголошується на необхідності гнучкості шкільної системи задля забезпечення задоволення потреб талановитих учнів. Також акцентується увага на толерантному застосуванні спеціального статусу для високообдарованих учнів з метою уникнення маркування.



У європейських країнах ЄС надають важливого значення проведенню фундаментальних досліджень у галузі «обдарованості» та «талановитості», прикладних розробок, спрямованих на вдосконалення процедур ідентифікації здібностей і обдарувань.

У 2006 р. було проведено порівняльне дослідження, яке стало вагомим напрямком розбудови освіти обдарованих дітей. Воно передбачало вивчення, відповідно до «Рекомендації (1248) щодо розвитку освіти обдарованих і талановитих дітей», основних заходів, запроваджених у європейських шкільних системах для виховання обдарованої та талановитої молоді. Дослідженню підлягали такі сфери: забезпечення (без відриву від роботи) підготовки вчителів у галузі роботи з обдарованими дітьми; національна термінологія, яка використовується для характеристики талановитих дітей; види освітньої роботи.

Встановлено, що майже в усіх країнах спеціальна робота для обдарованих дітей є частиною шкільної системи та реалізується як в її рамках, так і у позашкільній освіті. Також з'ясовано, що якщо обдарована молодь й не має особливого статусу, це не виключає розробку для них спеціальних заходів. Варто наголосити на тому, що всі країни впроваджують спеціальні заходи в школах, позашкільних установах, навіть якщо й не відносять винятково здібну молодь до групи осіб з особливими освітніми потребами.

Австралія є світовим лідером в освіті обдарованих дітей. У країні викладають професійні педагоги та існують найкращі методики, які сприяють розвитку здібностей дітей. В Австралії, багато вчителів вважають за необхідне забезпечувати освітні потреби таких дітей, підтримувати особливі умови для їх навчання і не вважають це елітарним. Достатньо велика частка з них усвідомлюють важливість обдарованих людей для суспільства, проте є й такі, які не погоджуються з думкою, що сьогоденні обдаровані діти стануть завтра лідерами, здатними вирішувати нагальні проблеми суспільства. На їхню думку, таких людей дуже мало для утворення групи лідерів у суспільстві, а тому створення обдарованим особливих



умов для навчання не призведе до суттєвого збільшення суспільного капіталу у майбутньому.

## **Б. Статус обдарованих дітей як осіб з особливими освітніми потребами в Україні**

В Україні на законодавчому рівні допоки остаточно не утверджено статус обдарованих дітей як осіб з особливими освітніми потребами. З одного боку, у Законі України «Про освіту», терміни: «інклюзивне освітнє середовище», «інклюзивне навчання», «інклюзивна освіта» стосуються обдарованих дітей. Зокрема, у документі йдеться про «систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» (інклюзивне навчання) та «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» (інклюзивне середовище). Таким чином, наголошується на необхідності створення умов для навчання і розвитку всіх без винятку осіб та індивідуалізації освітнього процесу. У зв'язку з цим, інклюзивне навчання має організовуватися також з урахуванням здібностей і потреб обдарованих учнів.

З іншого боку, інклюзія стосується осіб з особливостями психофізичного розвитку та інвалідністю. Так, у «Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» в контексті створення інклюзивного класу, мова не йде про здібних і талановитих дітей, а акцентується увага на інших категоріях учнів з особливими освітніми потребами.

Таким чином, у психолого-педагогічній практиці склалася ситуація, коли, з одного боку, існує проблема труднощів у навчанні та вихованні обдарованих дітей, а з іншого – батьки, вчителі, практичні психологи не завжди можуть ідентифікувати прояви самотності дитини від серйозних порушень у розвитку. Варто



констатувати те, що більшість вчителів-практиків українських шкіл, науковців не вважають обдарованих дітей особистостями з особливими освітніми потребами.

Отже, в Україні до категорії дітей з особливими освітніми потребами передусім відносять осіб, в яких виявлено порушення психофізичного розвитку. Обдаровані діти часто залишаються поза увагою в наукових дослідженнях фахівців з інклюзивної педагогіки. Таким чином, на рівні освітньої практики обдаровані діти відносяться до категорії «осіб з особливими освітніми потребами» лише декларативно.

## **В. Сутність поняття «особливі потреби обдарованих дітей»**

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює всіх учнів, освітні проблеми яких виходять за межі загальноприйнятої норми. Французький вчений Г. Лефрансуа трактує особливі потреби як термін, який використовується стосовно осіб, чия фізична, соціальна або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг.

У Міжнародній класифікації стандартів освіти наголошується, що особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів, а саме матеріальних, кадрових та фінансових.

Обдаровані особистості є категорією дітей з особливими потребами, яким для розвитку здібностей, потенціалу, досягнення високих результатів у відповідній діяльності необхідно створювати додаткові умови і використовувати більші, ніж для інших дітей, професійні ресурси.

Особливі освітні потреби для розвитку обдарованості – це потреби в умовах, необхідних для оптимальної реалізації актуальних і потенційних можливостей (енергетичних, когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових).

Білоруські вчені окреслили коло освітніх потреб обдарованих дітей: створення спеціальних умов для отримання якісної освіти, формування самоповаги, схвалення і визнання, соціального спілкування; забезпечення індивідуального



підходу; отримання допомоги в налагодженні контактів і взаєморозуміння з педагогами, однокласниками, батьками і вирішенні конфліктів; уважне ставлення вчителів до проблем психічного і фізичного здоров'я; діагностика можливостей і здібностей.

Таким чином, обдарована особистість, в межах інклюзивного підходу, відноситься до категорії нетипових дітей та суттєво відрізняється від однолітків у світосприйнятті, поведінці, розвитку, що обумовлює особливі потреби і створення умов для їх задоволення.

Для задоволення потреб обдарованих дітей в контексті інклюзивної педагогіки потрібна особлива організація освітнього простору як предметно-подієвого континууму і психолого-педагогічної конструкту. Така освіта об'єднує різнорівневі навчально-виховні, соціально-культурні умови (природні і спеціально модельовані, педагогічно структуровані і впорядковані).

Обдаровані діти мають гостру потребу в самоповазі. Якщо дитина буде відчувати, що оточуючі вірять в її здібності, визнають її цінність як особистості, що розвивається, то це буде стимулювати її саморозвиток та позитивне самосприйняття. Учень буде реально оцінювати свої можливості та бачитиме кінцеву мету своєї діяльності.

Також спостерігається висока потреба обдарованих дітей в соціальному спілкуванні. Більшість учнів хочуть працювати в команді, їм подобається брати участь в колективних справах.

Також у обдарованих дітей актуалізується пізнавальна потреба. Вони мають отримувати задоволення від розумової праці. Реалізація даної потреби можлива під час поглибленого вивчення тем, що викликають зацікавлення, індивідуалізації навчання, дослідницької роботи.

Явно виражена в талановитих та здібних дітей потреба в педагогічному супроводі. В особливо складних питаннях діти часто можуть звертатися по допомогу.



Також в обдарованих учнів молодшого шкільного віку є нагальна потреба в спеціальних умовах навчання, яка реалізується через участь в творчих конкурсах, олімпіадах, брейн-рингах, через можливості додаткових занять з учителями.

Таким чином, основними освітніми потребами обдарованих учнів є такі:

- потреба в індивідуальному підході в навчанні;
- потреба в здобутті якісної освіти;
- потреба в самоповазі і схваленні;
- потреба в налагодженні контактів і взаєморозумінні з педагогами, однокласниками, батьками;
- потреба в більш уважному ставленні батьків до проблем психічного і фізичного здоров'я своїх дітей;
- потреба у вирішенні виникаючих конфліктів з однокласниками і вчителями;
- потреба в підтримці і розумінні суспільства, свого близького оточення (батьків, однолітків);
- потреба в професійній психологічній підтримці з боку педагогів і психологів;
- потреба у моральній і психологічній підготовці суспільства до вирішення проблем обдарованих дітей.

## **Г. Особливі потреби дітей з проявами різних видів обдарованості**

Детальніше зупинимося на класифікації видів обдарованості за інтересами, нахилами дитини. Відповідно до цього підходу виокремлюють такі види обдарованості дітей:

- 1) творча обдарованість (здібність створювати щось нове у різних сферах людської життєдіяльності);
- 2) художня обдарованість (обдарованість у галузях літератури, музики, вокалу, акторської майстерності, скульптури тощо);



3) соціальна обдарованість або лідерська обдарованість (здатність вибудовувати довготривалі конструктивні взаємовідносини з іншими людьми);

4) розумова (інтелектуальна або академічна) обдарованість (вони проявляються у таких загальних рисах як: допитливість, спостережливість, виняткова пам'ять, гострота мислення, легкість у навчанні, схильність до довготривалих занять однією справою, вміння добре викладати свої думки, демонстрування здібностей до практичного здобуття знань, виняткові здібності до розв'язування задач та ін.). Деякі дослідники окремо виокремлюють інтелектуальну й академічну обдарованість. Варто зазначити, що Г. Тарасова розумову обдарованість поділяє на академічну (широку та вузько предметну) і творчу (загальну та в галузі певних видів діяльності).

5) рухова або спортивна обдарованість (полягає у здатності до виконання понаднормових навантажень, досягнення рекордних спортивних результатів, виняткових здібностей у певній спортивній ігровій діяльності та т. п.). Інтелектуально обдаровані школярі мають потребу в пізнанні нового, зокрема, читанні енциклопедій, колекціонуванні; прагнуть розв'язувати задачі самостійно і не сприймають насадження відповіді, при чому часто поглинаються в процес виконання настільки, що не помічають оточуючих.

Інтелектуально обдарованим дітям дуже важко спілкуватися з ровесниками: їх інтелект дуже гнучкий і рухливий, вони не розуміють, що інші думають повільно, люблять перебивати співбесідника, критикувати дорослих, вважають себе завжди правими. Тому вони мають потребу у спілкуванні з дорослими, у яких знаходять інтелектуальне розуміння, а не з ровесниками. Потребують підтримки, взаєморозуміння.

Інтелектуально обдаровані діти володіють високою активністю розуму, налаштованістю до напружених розумових зусиль; відчують потребу в розумовій діяльності; вміють легко мобілізувати сили для досягнення пізнавальної мети; відрізняються здатністю до зосередження, тривалого підтримання розумової



напруги, до відновлення розумових зусиль; відчувають потребу в оновленні та ускладненні розумового навантаження; схильні до класифікації, систематизації, засвоєння енциклопедичних знань; відрізняються глибоким розвитком формальних аспектів суджень та інтелекту.

Академічно обдаровані учні потребують більш детального вивчення певного предмета (або – кількох предметів), люблять встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у вибраній галузі; виявляють прагнення до поповнення недостачі інформації, шляхом спілкування із кваліфікованими людьми; тяжіють до класифікацій, колекціонування тощо; виявляють інтерес до розгадування головоломок, завдань із логічним навантаженням, кросвордів тощо, які потребують напруження пам'яті; прагнуть до копіювання заданих учителем зразків, запам'ятовування; виявляють готовність брати участь у заходах, які дають змогу перевірити свої можливості – конкурсах, олімпіадах, КВК.

Творчо обдаровані діти прагнуть опанувати, дослідити нове; захоплюються загадками, ребусами, головоломками; тяжіють до імпровізації, винахідливості, внесення нового; мають потребу брати участь у заходах, які дають можливість самоствердитися та виявити свій потенціал; захоплюються світоглядними питаннями, люблять продукувати оригінальні ідеї.

Крім того, варто виокремити умови, що заважають виявленню творчості, зокрема: 1) страх перед помилкою; прагнення не до оригінального розв'язання задачі, а до високої оцінки; 2) виникнення стереотипів мислення; 3) високий рівень емоційного збудження, яке може гальмувати творчий процес; 4) схильність до конформізму (людина боїться бути в центрі уваги, бути «білою вороною», не прагнуть бути екстравагантними); 5) страх критики; 6) дуже висока самооцінка; 7) велика тривожність.

Оскільки вчитель є вирішальним фактором у системі навчання обдарованих дітей, то має бути обізнаним з наступними показниками творчої обдарованості: стійка підвищена потреба в самоактуалізації, виявленні себе, самоствердженні;



наявність власної думки; інтелектуальна незалежність; потреба чинити опір шаблону, нав'язаному стилю діяльності; потреба у внутрішній роботі, творенні власної індивідуальності, духовному зростанні; висока самооцінка; потреба мати свій «Я-образ»; схильність до гри, почуття гумору, дотепність; оригінальність; широта інтересів; інтерес до філософських питань; прагнення самому долати труднощі; вимогливість до себе; завзяття й наполегливість.

### 3. Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)

Рефлексивні запитання (приклад): *Що нового Ви для себе дізналися? Які особливі потреби мають діти з різними видами обдарованості?*

Відповіді на основні запитання студентів щодо теми.

#### Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є. Обдарованість : досвід історичного і порівняльного аналізу : монографія. Житомир : ЖДУ, 2005. 456 с.
2. Демченко О. П., Ковальова О. А. Обдарована особистість в інклюзивному освітньому просторі: український і європейський контекст. *Інклюзивний соціоосвітній простір: порівняльна характеристика європейського та українського досвіду*. 2022. С. 46–76.
3. Демченко О. П., Ковальова О. А. Модернізація освіти обдарованих учнів на шляху до євроінтеграції. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 2 (89). С. 43–49.
4. Прохоренко Л. Обдарованість як асинхронний розвиток дітей з особливими освітніми потребами. URL: [https://www.academia.edu/111820223/%D0%9E%D0%B1%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C\\_%D1%8F%D0%BA\\_%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BD%D1%85%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D0%B9\\_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA\\_%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%B9\\_%D0%B7\\_%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%BC%D0%B8\\_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D0%BC%D0%B8\\_%D0%BF%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%B0%D0%BC%D0%B8?uc-g-sw=40273193](https://www.academia.edu/111820223/%D0%9E%D0%B1%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C_%D1%8F%D0%BA_%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BD%D1%85%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA_%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%B9_%D0%B7_%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%BC%D0%B8_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D0%BC%D0%B8_%D0%BF%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%B0%D0%BC%D0%B8?uc-g-sw=40273193) (дата звернення: 13.03.2024).
5. Сисоєва С.О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
6. Шульга А., Білоус О., Проблема обдарованості дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського*. 2021. Вип. 2 (22). С. 141–146.



Лекційне заняття № 3 (2 академічних години)

### ТЕМА 3. Соціально-психологічні проблеми та особливі потреби обдарованих дітей у науковому полі країн ЄС та України

#### План лекційного заняття

|                                                                          |               |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                             | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                                   |               |
| <b>Обдарованість як асинхронний розвиток</b>                             | <b>15 хв.</b> |
| <b>Перфекціонізм та занижена самооцінка обдарованих учнів</b>            | <b>15 хв.</b> |
| <b>Неуспішність обдарованих учнів</b>                                    | <b>15 хв.</b> |
| <b>Проблеми спілкування обдарованих дітей з однолітками та дорослими</b> | <b>15 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (питання/відповіді)</b>       | <b>10 хв.</b> |

#### 1. Вступ

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів. Повідомлення тематики поточного заняття.

#### 2. Основна частина

##### А. Обдарованість як асинхронний розвиток

Кожна вікова група дітей характеризується переважно «типовими» (середніми) показниками особистісного розвитку, які відповідають загальноприйнятим психічним, фізіологічним, соціальним нормам. Вважаємо, що обдаровані діти відносяться до особливої групи осіб, що характеризується розвитком, який відрізняється від умовної норми. Варто зауважити й те, що їхні освітні потреби виходять за межі загальноприйнятих норм. Обдаровані діти відрізняються психічним розвитком, особистісним становленням. Б. Теплов наголошує на тому, що обдарованість є специфічним поєднанням різноманітних здібностей, від якого залежить можливість досягнення успіху під час діяльності.

В американській освітній практиці утверджується думка, що будь-яка обдарованість супроводжується асинхронним розвитком особистості. Так, на переконання Л. Сільверман асинхронність є універсальною характеристикою



обдарованості. З огляду на це, обдаровані діти мають більшу невідповідність між різними аспектами їх розвитку, ніж їх «звичайні» однолітки.

Зауважимо, що собистість з асинхронним розвитком одночасно поєднує в собі характеристики дітей різного віку. Відповідно, обдарована дитина не може відповідати спроектованим для певного віку нормам навчання. Хоча талановиті діти мають високий потенціал, однак дуже часто вони переживають численні труднощі та можуть бути неконкурентноздатними в суспільстві.

Представники Колумбійської групи також визначають обдарованість як асинхронний розвиток, при якому активність психічних процесів, розумові здібності об'єднуються та створюють внутрішній досвід усвідомлення, що відрізняються від загальноприйнятої норми. Наголосимо й на тому, що чим вищий рівень інтелекту, тим більше посилюється асинхронія.

Українські дослідники (О. Бевз, Т. Яншина та інші) виокремлюють дві категорії обдарованих дітей, залежно від типу психічного розвитку:

- з благополучним розвитком сторін психіки, за якого обдарованість не заважає ні дитині, ні оточуючим;
- з дисгармонійним розвитком, який характеризується нерівномірністю психічних процесів та супроводжується складним поєднанням різних психологічних, психопатологічних, психосоматичних проблем; розвиток може бути як прискореним, так і уповільненим. Для таких дітей обдарованість супроводжується комплексом різних проблем як для дитини, так і для оточуючих. Поведінка таких дітей наближаються до дезадаптованої, розумовий розвиток випереджає фізичний, соціальний, емоційно-вольовий.

На переконання Т. Яншиної, особистісна дисгармонія є порушенням гармонійного, благополучного розвитку дитини, що розгортається на мотиваційному, знаннєвому, поведінковому, емоційному рівнях. Дослідниця виокремила три групи дисгармонійних обдарованих підлітків: з високим рівнем тривожності; невмотивовані, з проблемами у ставленні до себе; високою



мотивацією до досягнення успіху та конфліктною самооцінкою.

Наголосимо й на тому, що чим більша різниця між фізичним та розумовим розвитком, тим сильніше дитина відчуває себе несинхронизованою внутрішньо, в соціальному аспекті. У даному контексті трактування поняття «обдарованість» використовується термін «діти з успішністю нижче їхніх можливостей». Тобто, діти демонструють велику розбіжність фактичними досягненнями та очікуваннями.

Є. Щебланова виокремила основні варіанти прояву внутрішньої дисхронії обдарованих дітей:

- дислексія (порушення здатності до оволодіння читанням);
- нерівномірність інтелектуального і афективного розвитку;
- нерівномірність інтелектуального і психомоторного розвитку;
- дисбаланс між розвитком наочно-образного, мовного і наочно-дієвого мислення;
- переважання певного стилю мислення і пізнавальної діяльності
- недостатній розвиток системи регуляції уваги.

Науковиця наголошує на необхідності своєчасної діагностики й корекції даних проявів, оскільки наслідки дисхронії можуть бути руйнівними для обдарованої дитини.

На думку багатьох дослідників вчених (О. Бевз, М. Богоявленської, Л. Сільверман та інших), пояснення феномену обдарованості через явище асинхронії в сучасній теорії, практиці, серед наукового співтовариства, в суспільстві не знайшло широкого поширення, оскільки дане явище вивчається здебільшого стосовно дітей із затримкою розумового розвитку.

Варт відзначити, що розвиток різних функціональних систем здібної дитини протікає нерівномірно, на кожному віковому етапі деякі функції активізуються, а деякі перебувають у пасивному стані та є ще несформованими. Але з часом, у наступному віковому періоді, можуть випереджати інші функції. У різному віці різні функціональні системи показують різний ступінь досконалості та зрілості



індивіда. Одні можуть бути вже сформованими та лише видозмінюватися з часом, а інші знаходитися на стадії активного формування.

У здібних дітей асинхронність спостерігається досить часто. Маленькій дитині можуть бути одразу властиві характеристики декількох вікових періодів. Вона може бути восьмирічною у їзді на велосипеді, дванадцятирічною – у грі в шахи, п'ятнадцятирічною – у вивченні алгебри, десятирічною – при зборі скам'янілостей і дворічною, коли вона ділить солодощі зі своєю сестрою. Достатньо часто обдаровані діти мають низькі здібності до навчання але володіють винятковими талантами або здібностями.

Колумбійська група науковців підкреслює виняткові потреби обдарованих дітей, визначаючи обдарованість як асинхронний розвиток при якому когнітивні здібності і підвищена активність психічних процесів об'єднуються для створення внутрішнього досвіду (знань). Чим вищі інтелектуальні здібності, тим асинхронія збільшується. У зв'язку з унікальністю та вразливістю обдарованих дітей, необхідна модифікація підходів до сімейного та шкільного навчання і виховання.

Розуміння обдарованості як асинхронного розвитку розвинулося із дитиноцентричних поглядів Л. Виготського, К. Домбровського, А. Роупер, Дж. Террасьє. Нерівномірний розвиток відображається у труднощах зовнішнього пристосування до певного середовища. Зовнішня асинхронія – це недостатність пристосування до дітей такого ж віку і очікувань культурного середовища.

Таким чином, асинхронія дає можливість зрозуміти внутрішній досвід обдарованої дитини задля отримання підтримки в суспільстві, з боку батьків, вчителів і консультантів. Обдаровані діти – це вразливі діти, на відмінності яких своєчасно мають реагувати дорослі.

## **Б. Перфекціонізм та занижена самооцінка обдарованих учнів**

Перфекціонізм – це прагнення до досконалості, бажання робити все найкращим чином. Перфекціонізм виявляється в ранньому віці. Дана властивість,



дає можливість досягати високих результатів у будь-якій діяльності але призводить до постійного почуття невдоволення собою, що суттєво відображається на самооцінці дитини.

Обдаровані діти є дуже наполегливими у прагненні досягти позитивного результату. Здібні діти можуть надмірно захоплюватися будь-яким заняттям, яке найкраще в них виходить, що може призвести до внутрішньої незадоволеності та завищених особистих стандартів, адже бути у всіх сферах ідеальним – неможливо. Обдаровані діти можуть оцінювати власну роботу, порівнюючи з дорослими вимірами, що призводить до підвищеної тривожності, переживань та фрустрації. Переживання можуть посилюватися через завищені очікування дорослих. З огляду на це, дитиною може сприйматися себе невдахою, що призведе до формування заниженої самооцінки.

Зауважимо, що перфекціонізм – шкідливий для здоров'я, забирає багато часу, стомлює та супроводжується головними болями, розладом харчування, болями в животі, формуванням obsесивно-компульсивного розладу.

– Які поради можна сформулювати батькам, вчителям задля уникнення негативних наслідків перфекціонізму?

*Порада: коли дитина маленька, необхідно уникати виправляння будь-яких її невеликих граматичних або фактичних помилок і нагадувати про те, що дуже важливо вміти розслаблятися, особливо, коли перфекціонізм переходить межу.*

*Якщо мова йде про дитину старшого віку, варто допомогти їй установити основні завдання та критерії досягнення успіху в шкільному проекті або доповіді ще до того, як вона візьметься за його виконання. Наприклад, можна вивчити завдання разом з дитиною, задля отримання уявлення про те, наскільки довгою й докладною повинна бути доповідь (скільки сторінок, скільки цитат у ній мусить бути і т. п.), зробити чорновий варіант і встановити часові рамки, в які дитина повинна вкластися з урахуванням впливу цього проекту чи доповіді на її успішність. Інакше кажучи, допомогти дитині просто насолоджуватися процесом виконання*



*проекту, а не хвилюватися через його недосконалість.*

### Проблема заниженої самооцінки

Досить часто обдарована дитина може відчувати свою відмінність від однолітків та піддаватись булінгу, у результат якого може спостерігатися депресивний стан. Виникнення соціальних труднощів зумовлюється підвищеним рівнем інтелектуальної обдарованості. Відповідно, самооцінка дитини також може знижуватися, про що свідчитимуть негативні думки про себе та перепади настрою. Тому варто знайти таке хобі, яке допоможе дитині розвинути почуття впевненості в собі (футбол, сучасні танці, гру на гітарі тощо).

Занижена самооцінка призводить до песимістичного сприйняття самого себе і навколишнього світу. Такі діти дуже чутливі, недовірливі, ранимі, пасивні та замкнуті. Критика може призвести до ще більш пригнобленого стану.

Для обдарованих дітей із завищеною самооцінкою часто характерні снобізм, зарозумілість, нетактовність, болісне сприйняття критики, перебільшення власних можливостей.

Ряд авторів вважають, що обдаровані діти досить часто є соціально невпевненими та мають занижену самооцінку, яка здатна коригуватися у відповідь на найменші невдачі. Причинами самоприниження може ставати підвищена вимогливість до себе, прагнення доводити все до досконалості, бажання не підводити референтних дорослих.

Серед факторів, які впливають на самооцінку обдарованої дитини, варто виокремити такі:

- завищені власні стандарти;
- страх не виправдати очікування оточуючих;
- невміння долати найменші невдачі, підвищена чутливість;
- складнощі входження обдарованої дитини в колектив.

До факторів уразливості обдарованих дітей віднесемо наступні: прагнення до досконалості (перфекціонізм); відчуття незадоволеності; нереалістичні цілі;



надчутливість; потреба в увазі дорослих; нетерпимість.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що гармонійність розвитку психіки обдарованої дитини є доволі рідкісним явищем. Частіше зустрічається односторонність розвитку, яка зберігається та поглиблюється протягом всього життя, що призводить до виникнення багатьох психологічних проблем.

Також обдаровані діти мають значний ризик соціальної ізоляції та відторгнення з боку ровесників. Ефективність соціалізації обдарованих дітей визначають дорослі, які створюють життєвий простір.

Здібна дитина викликає антипатію в однолітків уже тим, що випереджає їх у своєму розвитку. Обдарованих недолюблюють однолітки, що ускладнює їхні стосунки. Дружні відносини швидко руйнуються.

## **В. Неуспішність обдарованих учнів**

У шкільній практиці частим явищем є неуспішність обдарованих дітей, адже вони не завжди навчаються добре і легко. Серед причин неуспішності обдарованих дітей варто виокремити причини як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, які кореняться в самій дитині, оточенні, невідповідності того і іншого. Психологічними наслідками цих причин є низька успішність обдарованих дітей, нездатність до навчання. Зважаючи на це, природній потенціал дитини, її здібності можуть залишитися непоміченими.

Соціально-економічні і національно-культурні умови є однією з причин неуспішності обдарованих дітей, зокрема, низький соціально-економічний статус батьків, несприятливе культурне оточення національних меншин і переселенців можуть зумовлювати труднощі в навчанні.

У європейських країнах створюється багато програм діагностики та розвитку обдарованості для таких дітей. На переконання більшості науковців, коріння невдач обдарованих учнів закладені в ранньому дитинстві, сімейному вихованні.



Суперечливим є той факт, що у обдарованих дітей з неблагополучних сімей частіше ніж у їхніх благополучних однокласників відзначаються труднощі в навчанні. Вважаємо, що в малозабезпеченій сім'ї розвитку дитини може приділятися більше уваги, ніж в родині з повним достатком; успіхи обдарованих дітей нерідкі і при несприятливому сімейному кліматі, тоді як благополуччя в родині успіхів аж ніяк не гарантує.

Проблеми у навчанні можуть виникати в обдарованих дітей з фізичними обмеженнями (зору, слуху, мови, рухів). Водночас, фізичні дефекти можуть служити компенсаторним механізмом для досягнення ще вищих результатів. До категорії ризику відносять також обдарованих дітей з труднощами освоєння базових навичок (читання, письма, рахунку), рідної або іноземної мови, математики або інших областей знань, умінь і навичок, з емоційними і поведінковими проблемами, хоча в їхньому розвитку може не виявлятися ніяких функціональних або органічних порушень. Таких дітей часто виділяють в особливу групу і називають обдарованими нездатними до навчання.

Для таких учнів потрібно створювати сприятливі психологічні умови для активізації навчально-пізнавальної діяльності, пропонуючи завдання, більші за обсягом та складністю. Проте, не завжди для обдарованих дітей створюються оптимальні умови щодо розвитку їх творчих запитів, реалізації високого рівня домагань. *Через це в обдарованій дитини можуть виникнути наступні проблеми, пов'язані з її перебуванням у соціумі:*

- *ворожість до школи*, що пов'язано, як правило, з тим, що навчальна програма нецікава для обдарованої дитини;
- *відсутність ігрових інтересів* до простих ігор, у які грає переважна кількість дітей у класі, школі; обдаровані діти віддають перевагу складним іграм;
- *нонконформізм*, який виявляється у відсутності бажання підкорятися загальноприйнятим соціальним стандартам;
- *надмірне занурення у філософські проблеми*;



– *невідповідність фізичного, інтелектуального розвитку соціальному:*

обдаровані діти часто бажають спілкуватися і гратися з дітьми старшого віку. Через це їм часом важко стати лідерами, тому що вони поступаються останнім у фізичному розвитку;

– *раннє виявлення прагнення до досконалості;*

– *відчуття незадоволеності*, яке виявляється у критичному ставленні до власних досягнень, що може стати причиною заниженої самооцінки;

– *нереалістичні цілі* – обдаровані діти часто ставлять перед собою завищені цілі, не маючи можливості досягти їх;

– *надмірна чутливість*, коли обдарована дитина часто сприймає слова або невербальні сигнали як прояв неприйняття себе навколишніми;

– *потреба в увазі дорослих;*

– *нетерплячість* – обдаровані діти з недостатньою терплячістю можуть ставитися погано до дітей, які мають нижчий інтелектуальний рівень.

Зауважимо, що розвиток обдарованих дітей гальмується через: відсутність соціально-матеріальної бази, потрібної для вияву різнобічних талантів дітей, їхньої творчості; формалізовану, механізовану та автоматизовану систему навчання; відсутність психологічної допомоги дітям у подоланні комплексу неповноцінності.

Для роботи з обдарованими дітьми сформулюємо наступні рекомендації: широке ознайомлення із сучасною наукою задля задоволення запитів найпідготовленіших дітей; створення умов для задоволення різнобічних пізнавальних інтересів, розвитку здібностей; залучення до надання допомоги своїм однокласникам у навчанні. Форми роботи з цією категорією учнів — парні, групові та індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час, факультативи. Зміст навчальної інформації для них має доповнюватися науковими відомостями, які вони можуть отримати в процесі виконання додаткових завдань за той самий час, що й інші учні, але за рахунок прискореного темпу обробки навчальної інформації. Серед методів навчання мають превалювати самостійна робота, частково-пошуковий і



дослідницький підходи. Контроль за їх навчанням спрямовується на стимулювання поглибленого вивчення навчального матеріалу, його систематизацію, класифікацію, перенесення знань у нові ситуації, виявлення і розвиток творчих елементів у їх навчанні. Домашні завдання для обдарованих учнів мають бути творчими.

## **Г. Проблеми спілкування обдарованих дітей з однолітками та дорослими**

Досить часто у обдарованих дітей виникають непорозуміння з учителями. Серед причин, спровокованих учителем варто відзначити такі:

- психологічна неготовність вчителя прийняти факт обдарованості учня;
- відсутність у педагога відповідних професійних засобів;
- експлуатація обдарованості учня для підняття престижу школи.

Обдарованих дітей недолюблюють однолітки. Обдарована дитина схильна ображатися через дрібниці та болісно зачіпає самолюбство інших.

Слід зазначити, що обдаровані діти часто опиняються поза колективними відносинами. Через надмірне захоплення улюбленою справою не вистачає часу для налагодження дружніх взаємостосунків з однолітками. У класі можуть не цінувати знання, уміння, здібності талановитої дитини. Це призводить самореалізації поза школою та поза класом.

Учителям важко з обдарованими дітьми, які переважно орієнтуються на середнього учня. Обдаровані діти швидше відповідають, вони – допитливі, не терплять будь-яких обмежень, активно досліджують навколишній світ, що може не подобатися вчителю та учням. Серед якостей обдарованих дітей, які дратують учителів варто відзначити такі:

- широка обізнаність із теми, що вивчається на уроці;
- нудгування дитини під час напруженої роботи класу;
- втручання в перебіг освітнього процесу;
- багато запитань, які не стосуються теми уроку.

У спілкуванні з однолітками в обдарованих дітей можуть виникати такі



проблеми:

- зосередженість на власних інтересах, необізнаність з тим, що цікавить співрозмовників;
- відсутність уміння слухати, виправлення співрозмовника;
- випередження розвитку пізнавальних здібностей розуміння законів спілкування.

Нижче наводимо рекомендації, що на нашу думку, допоможуть педагогам у роботі з обдарованими дітьми.

1. Учителю не слід приділяти занадто багато уваги ігровому навчанню з яскраво вираженим елементом змагальності. Обдарована дитина буде найчастіше виявлятися переможцем, що може викликати ворожість однокласників і не сприяє атмосфері загальної зацікавленості, до якої прагне вчитель.

2. Учителю не варто виділяти обдаровану дитину через індивідуальні успіхи, а краще заохочувати до спільних занять з іншими дітьми.

3. Учитель не повинен робити з обдарованої дитини вундеркінда в очах інших учнів.

4. Учителям варто урізноманітнювати програму з урахуванням потреб високообдарованих учнів.

5. Потрібно, щоб учитель володів спеціальними якостями для роботи з обдарованими дітьми, мав спеціальний підхід до них. Перш за все, учитель повинен мати творчий, нетрадиційний особистий світогляд.

6. Учитель має виявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і до постійного самовдосконалення; розбиратися в особливостях психології обдарованих дітей, відчувати їхні потреби та інтереси, пам'ятаючи, що обдарованим дітям навчальна програма здається нудною та занадто легкою.

7. Учитель зобов'язаний мати високий рівень інтелектуального розвитку, широке коло інтересів та бути готовим до виконання різноманітних обов'язків,



пов'язаних з навчанням обдарованих дітей.

8. Учитель повинен поважати в дитині індивідуальність, не проектувати на неї власні інтереси та захоплення, бути толерантним до дивних ідей, знаходити слова підтримки для творчих починань, виявляти співчуття до невдач, створювати відповідну психологічну атмосферу.

### **3. Підведення підсумків лекційного заняття, інструктаж з виконання практичної роботи (запитання/відповіді).**

#### **Список використаних джерел:**

1. Беззубкіна О. Проблеми обдарованих дітей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2011. С. 94–99.
2. Демченко О. П. Соціально-психологічні проблеми обдарованих дітей у системі наукових координат інклюзивної педагогіки. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії* : зб. тез доповідей / редкол. В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 94–96.
3. Демченко О. П., Ковальова О. А. Обдарована особистість в інклюзивному освітньому просторі: український і європейський контекст. *Інклюзивний соціоосвітній простір: порівняльна характеристика європейського та українського досвіду*. 2022. С. 46–76.
4. Заярна В. С. Проблема неформальної освіти дітей і молоді в ЄС у контексті дослідницьких тенденцій української педагогічної науки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № 3. С. 39–41.
5. Колосова О. В., Саранча І. Г., Хіля А. В. Історичний експурс про інклюзію та функціонування інклюзивної системи в країнах ЄС та Україні. *Ухвалено до друку на засіданні вчених рад факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної (протокол № 7, від 31.05. 2023) та факультету права, публічного управління та адміністрування (протокол № 10 від 10.05. 2023)*. С. 6.
6. Періг І. Проблеми обдарованих дітей. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей*. 2014. С. 584–587.



Практичне заняття № 4 (2 ак.год.)

**ТЕМА 4. Соціально-психологічні проблеми та особливі потреби обдарованих дітей у науковому полі країн ЄС та України**

План практичного заняття

|                                                                     |               |
|---------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                        | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                              | <b>60 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)</b> | <b>10 хв.</b> |

**1. Вступ**

Повідомлення тематики поточного заняття та презентація поточного формату роботи.

**2. Основна частина**

*Обговорення зі студентами запитань (30 хв.):*

1. Поняття «особливі потреби обдарованих дітей».
2. Особливі потреби дітей з проявами різних видів обдарованості у науковому полі в країнах ЄС та Україні.
3. Соціально-психологічні проблеми обдарованих дітей.
  - 3.1. Асинхронність розвитку обдарованої дитини.
  - 3.2. Перфекціонізм та занижена самооцінка обдарованих учнів.
  - 3.3. Неуспішність обдарованих учнів.
  - 3.4. Проблеми спілкування обдарованих дітей з однолітками та дорослими.
  - 3.5. Насилля обдарованих дітей в учнівському колективі та в сім'ї.

*Групова робота (30 хв.)*

Презентація творчих проєктів-презентацій на тему: «Підтримка обдарованих дітей як осіб з особливими освітніми потребами в різних країнах ЄС». Творчі роботи здобувачів вищої освіти представлені у Додатку III.



### 3. Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)

Обговорення результатів отриманих під час роботи в групах та індивідуально (рефлексія).

#### Список використаних джерел:

1. Бевз О. П. Обдарованість як асинхронний розвиток. Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості : матеріали круглого столу, 26 жовт. 2011 р. Київ, 2011. С.98–104.
2. Демченко Е. П., Зайцева О. Одаренный ребенок как личность с особыми потребностями в инклюзивном пространстве учебного заведения. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume II, May 26th-27th. 2017. P. 61–71
3. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібн. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
4. Лорман Т., Деппелер Дж., Д. Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посібн. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.
5. Отрох Н. В. Феномен обдарованості в контексті інноваційних поглядів на інклюзивну освіту талановитої молоді: філософсько-педагогічний аспект. Нова парадигма. Випуск 122. С. 40–48.
6. Яншина Т. Психологічні особливості підлітків з різними типами обдарованості. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. С. 36–45.



Лекційне заняття № 4 (2 академічних години)

## ТЕМА 4. Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми з обмеженими можливостями (подвійно особливими) в країнах ЄС

### План лекційного заняття

|                                                                                       |               |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                                          | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                                                |               |
| <b>Категорії подвійно особливих дітей</b>                                             | <b>10 хв.</b> |
| <b>Обдаровані діти з синдромом Аспергера</b>                                          | <b>10 хв.</b> |
| <b>Обдаровані з особливостями функціонального розвитку (ДЦП)</b>                      | <b>10 хв.</b> |
| <b>Аутизм і обдарованість</b>                                                         | <b>10 хв.</b> |
| <b>Діти-саванти</b>                                                                   | <b>10 хв.</b> |
| <b>Соціально-педагогічна робота з дітьми із подвійною неординарністю в країнах ЄС</b> | <b>10 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (запитання/відповіді)</b>                  | <b>10 хв.</b> |

### 1. Вступ

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів. Повідомлення тематики поточного заняття.

### 2. Основна частина

#### А. Категорії подвійно особливих дітей

Так само, як і типові (за загальними показниками) обдаровані діти, обдарований учень з особливими потребами, зумовленими проблемами фізичного, психічного, навчального характеру, має отримувати необхідну психолого-педагогічну підтримку. Така допомога має бути цільовою та ефективною. З метою реалізації окреслених завдань необхідні надійний діагностичний інструментарій, який допоможе визначити особливі потреби дітей щодо соціалізації, навчання, клінічної терапії. Розв'язання даних проблем є не тільки важливим завданням, а й складним, оскільки дихотомія обдарованості й особливих потреб може набувати як позитивних, так негативних проявів. Зокрема, до негативних проявів Д. Монтгомері відносить:



- подвійну неординарність як розтрату, коли через обмежені можливості наявні здібності втрачаються;
- подвійну неординарність як розбіжність між здатністю і продуктивністю;
- подвійну неординарність з маскувальним ефектом, коли обмежені можливості і обдарованість взаємно маскуються.

З огляду на це, тести та шкільні оцінки виявляються недостатніми для діагностики обдарувань у дітей з подвійною неординарністю. Необхідно застосовувати холістичний підхід, який передбачає вивчення загального профілю учня, його досягнень, креативного потенціалу, інтелекту, стану фізичного і психічного здоров'я, Я-концепції, оцінку вчителів і батьків. Реалізувати дане завдання на практиці досить складно.

Діти з подвійною неординарністю крім того, що виявляють риси, характерні для більшості обдарованих дітей, такі, як, креативність, критичне мислення, зацікавленість у навчанні, мають також певні обмеження, вади (інтелектуальні, навчальні, поведінкові). Тому обдаровані учні з подвійною неординарністю зазнають у школі чимало проблем і переживань, зокрема таких, як:

- пошук стійких опор Я-концепції;
- почуття соціального дискомфорту, ніяковості, сорому;
- переживання фрустрації, обурення, гніву;
- неможливість реалізувати енергію, знайти їй вихід;
- міжособистісні непорозуміння в стосунках з однолітками, вчителями, батьками;
- боротьба за прийняття групою, колективом;
- труднощі в опануванні окремих навчальних предметів.

До обдарованих дітей з подвійною неординарністю належать діти, які мають особливості в психофізичному розвитку та водночас є обдарованими. Зокрема, це діти із синдромом Аспергера, обдаровані з особливостями функціонального



розвитку (ДЦП), аутисти, діти-саванти.

## **Б. Обдаровані діти з синдромом Аспергера**

Синдром Аспергера – це один з п'яти різновидів загальних (первазивних – з охопленням усіх сфер функціонування дитини) порушень розвитку. Цього також ще називають високофункціональним аутизмом. У дітей цієї групи не втрачається здатність до соціалізації та інтелектуальні показники зберігаються на рівні  $IQ = 70 +$ . Даний вид психічного розладу вперше дослідив і описав австрійський психіатр Ганс Аспергер, звідки й походить назва синдрому. Учений довів, що попри наявні порушення пацієнти можуть вирізнятися надзвичайною здатністю до логічного мислення, генерування креативних ідей та мати високі інтелектуальні здібності. Варто зауважити, що синдром Аспергера частіше виявляють саме в дітей з неординарними спеціальними здібностями і високим рівнем розвитку інтелекту.

У більшості випадків обдаровані діти з синдромом Аспергера не потребують спеціального догляду. Вони можуть адаптуватися до умов звичайної школи, однак їм необхідно приділяти більше уваги як з боку батьків, так і вчителів. Неординарні здібності обдарованих дітей із синдромом Аспергера ґрунтуються на феноменальній, глибокій, вузькофункціональній пам'яті. Відзначимо, що інтереси цих дітей, ігри, хобі також перебувають у вузькому діапазоні.

Обдаровані учні з синдромом Аспергера мають переваги у просторовому, логічному, абстрактному мисленні; візуальному сприйнятті; вирізняються близькою до книжкової, педантичною мовою; демонструють високий рівень поінформованості щодо предмета вивчення. Такі діти володіють багатим словниковим запасом і вільно його використовують на письмі, здатні запам'ятовувати слова, не розуміючи їх значення, в усному мовленні зазнають проблем з активацією потрібних мовних одиниць. Діти з синдромом Аспергера можуть виглядати незграбними через сповільнений розвиток моторних навичок.



Тому в них виникають утруднення з фізичними навантаженнями, що вимагають координації рухів: плаванням, їздою на велосипеді, рухливими іграми. Однією з проблем таких дітей є налагодження міжособистісних стосунків, соціальних контактів, оскільки вони вірізняються схильністю до інтроверсії, егоцентричності, емоційною вразливістю. М. Нейхарт стверджує, що таким дітям досить важко зрозуміти потреби, почуття, інтереси інших людей. Вони схильні порушувати правила і норми соціальної поведінки, у спілкуванні важко підтримувати візуальний контакт та зрозуміти невербальні форми комунікації. Можуть не реагувати на форми ввічливості, не сприймають підтекстів, метафор, усе розуміють буквально. Можуть в деталях нескінченно довго розповідати про те, що їх цікавить незважаючи на бажання слухачів.

Дані симптоми можуть ховатися за неординарними здібностями, а можуть бути доволі очевидними. У зв'язку з цим науковці пропонують критерії ідентифікації дітей з цим різновидом розладу.

## **В. Обдаровані з особливостями функціонального розвитку (ДЦП)**

Обдаровані учні з вадами руху вчать розвивати компенсаторні здібності; креативні в пошуках альтернативних способів спілкування і виконання завдань; можуть мати вражаючий обсяг знань; характеризуються високим рівнем академічних здібностей, гарною пам'яттю; мають високу здатність до розв'язування проблем; швидко схоплюють ідеї; прагнуть до успішної реалізації довгострокових цілей; випереджають ровесників за темпами дорослішання; наполегливі, терплячі; володіють гарним почуттям гумору; рефлексивні, допитливі; перфекціоністи, самокритичні; вмотивовані до досягнень; здатні розвивати інтелект через практику; можуть зазнавати труднощі з абстрактним мисленням; для ефективної роботи потребують відповідної організації робочого місця.

## **Г. Аутизм і обдарованість**



У дослідженнях, присвячених вивченню особливостей розвитку емоційної сфери обдарованих дітей, переважає думка, що обдаровані діти – соціально зрілі, адаптовані, спокійні в ситуаціях невизначеності, незалежні. Однак, в обдарованих дітей можуть спостерігатися соціальні та емоційні труднощі, частіше за однолітків можуть піддаватися ізоляції та переживати самотність, що призводить до виникнення внутрішніх порушень.

М. Фітцджеральд у праці «Аутизм і творчість», аналізуючи особливості психічного розвитку видатних людей минулих століть, дійшов висновку про хибність поширеного стереотипу, що всі генії – аутисти і, навпаки. Дж. Селлі у своїх наукових напрацюваннях довів, що у психічно хворих людей та геніїв є одна спільна риса – неадаптивність. Відмінність полягає в тому, що геніальність – плідна, а психічна неповноцінність – ні. Огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень дає змогу стверджувати, що характерною особливістю розвитку емоційної сфери обдарованих дітей на фоні високого інтелекту виступає їхня підвищена вразливість.

Синдром аутизму ускладнює навчання та соціальну взаємодію обдарованих дітей дітей. Поєднання аутичних проявів та високої обдарованості не завжди заважає реалізації таланту в інтелектуальній сфері (фізиці, математиці). Це утруднює можливість розрізнення дітей з порушеннями в психічному розвитку, які зберегли здатність до продуктивної діяльності та обдарованих дітей з аутичними ознаками.

Л. Kanner основними проявами синдрому раннього дитячого аутизму визначив тріаду симптомів: стереотипна, одноманітна поведінка з елементами одержимості; аутистичні переживання; своєрідні порушення мовленнєвого розвитку. Подібні клінічні проблеми описав Н. Asperger, назвавши їх аутистичною психопатією.

Обдаровані діти з проявами аутизму мають схильність ніяковити під час публічних виступів, не дотримуються правил діалогу, що ускладнює шкільну



соціалізацію. Вони відчують труднощі під час взаємодії з однолітками, зокрема, залучення до групової діяльності, демонструють стриманість та зарозумілість у спілкуванні з однолітками, мають філософське почуття гумору. Зрілість суджень може поєднуватися з нетерпимістю і несприйняттям однолітків, що призводить до ізоляції, деформації інтелектуально обдарованої особистості. Обдаровані діти з певними ознаками аутизму схильні занурюватися в тривалу і напружену діяльність без зовнішнього підкріплення.

Педагогічну систему навчання і виховання має відповідати специфіці дитячої обдарованості, ускладненої аутистичними проявами. Розроблення спеціальних методів, стратегій освіти високоінтелектуальних дітей з аутистичними ознаками – складний процес. Діти з аутистичними проявами володіють високими компенсаторними механізмами, для активізації яких необхідно впроваджувати педагогічні умови. В. Синьов виокремлює такі:

- формування в учнів способів самостійної навчальної діяльності, узагальнених прийомів її виконання;
- використання типових завдань для самостійного виконання з послідовним та поступовим їх ускладненням за змістом і способами виконання;
- послідовне скорочення педагогічної допомоги учням, на основі згортання інструкцій;
- упровадження диференційованого та індивідуального підходу до учнів з урахуванням актуальних і потенційних рівнів пізнавальної самостійності, навченості, стану працездатності;
- поєднання прямого та опосередкованого способів керування самостійною пізнавальною діяльністю учнів;
- створення позитивної мотивації самостійної навчальної діяльності.

Вважаємо, що корисним є спілкування такої дитини з іншими обдарованими дітьми. Тому навчання особливо обдарованих дітей з аутистичними проявами має



здійснюватися в ліцях, гімназіях. Такі діти мають мати можливість наслідувати зразки адекватної соціальної поведінки інших людей.

За відповідної підтримки, обдаровані діти з аутистичними ознаками можуть встановлювати довготривалі товариські відносини з іншими дітьми та дорослими. Вони добре реагують на терплячих, оптимістичних, співчутливих учителів, які відрізняються гнучким стилем викладання та спілкуються у спокійній манері. Важливо враховувати, що дитина з аутизмом вдвічі більше часу витрачає на виконання завдання, але вдвічі менше може зробити. Такі діти часто потребують додаткового часу для переключення на інше заняття, виконання завдання, збирання матеріалів.

Наголосимо, що обдаровані діти, в яких наявні незначні ознаки аутизму, також потребують спеціальної допомоги та підтримки. Основним завданням в організації шкільного навчання є не пристосування дитини до наявних можливостей, а допомога у поступовому засвоєнні більш складного освітнього середовища. Задля подолання блокуючих ознак аутизму необхідно свідомо включати дитину в реальні, безпечні, зрозумілі навчальні ситуації для її психіки.

Під час організації освітнього процесу необхідно уникати слабо стимулюючих, нецікавих задач, що посилюють фрустрацію. Пріоритетним є використання технологій проблемного, розвивального, проєктного навчання, ігрових технологій, ресурси яких значно впливають на формування регулятивних компонентів та допомагають учням досягти високого рівня особистісної зрілості.

## Д. Діти-саванти

«Мудреці» (саванти) (від фр. *savant* – учений) – діти, які яскраво демонструють незвичайні, виняткові, здібності в якій-небудь вузькій сфері (музиці, арифметиці, образотворчому мистецтві), але часто мають проблеми у вербальних умінях. Досить часто у таких дітей може спостерігатися синдром Аспергера. Раніше таких людей називали *idiot savants* – «ідіотомудреці». У 1978 р. Бернард



Рімланд ввів термін *autistic savant* – «савант-аутист», який використовують зараз.

Саванти вирізняються геніальністю в одній або декількох галузях, їх ще називають безумними геніями. Дітям-савантам властива надзвичайно глибока пам'ять. Вони можуть апам'ятовувати велику кількість інформації, навіть не розуміючи її змісту. Музика, живопис, математичні обчислення, календарна калькуляція, картографія, побудова складних тривимірних моделей, іноземні мови є тими галузями діяльності, в яких саванти найчастіше виявляють надзвичайні здібності. Також вони можуть мати тонку чутливість до запахів, звуків, загострене відчуття часу, діагностувати хвороби, «просвічуючи» поглядом людський організм.

Життєвий досвід Еллен Будро є свідченням унікальності дітей-савантів. Через передчасне народження у цієї дівчинки був діагноз сліпота недоношених. У чотири роки дитина навчилася самостійно ходити, оминаючи предмети домашнього побуту. Для орієнтації в просторі Еллен Будро використовувала ехолокацію, супроводжуючи свої рухи мугиканням, бурмотінням, орієнтуючись по відбитому предметами звуку. У п'ять років Еллен могла точно визначати час за цоканням секундоміру, а також вираховувати кількість днів між двома календарними датами. У неї були здібності до календарної калькуляції.

## **Е. Соціально-педагогічна робота з дітьми із подвійною неординарністю в країнах ЄС**

У Польщі, починаючи з 90-тих рр., відбувалися значні зміни в сфері освіти обдарованих та талановитих учнів. Зокрема, в 1994 р. було створено спеціальне представництво – Всепольський центр розвитку обдарованих учнів при Міністерстві національної освіти Польщі. Метою роботи якого було визначено забезпечення навчання та підтримки обдарованих учнів, допомога батькам, учителям у діагностиці, навчанні та вихованні дітей. До завдань центру входила також підготовка й підвищення кваліфікації вчителів, які працюють з обдарованими дітьми.



У червні 1998 р. було створено Відділ навчання обдарованих дітей за ініціативою заступника міністра Войцеха Ксенжкі при Міністерстві національної освіти. У межах Реформи Міністерство національної освіти опублікувало в 1999 р. Книжку № 15 «Про обдарованих учнів» задля популяризації серед широкого кола населення основних знань про обдарованих учнів та напрямів роботи з ними.

У 2009 р. було розроблено й прийнято концепцію «Національна система допомоги здібностям та талантам» фахівцями Відділу вдосконалення діяльності вчителів. Її метою визнано задоволення потреб польської школи на засадах егалітаризму. Рівність шансів – гасло роботи польської школи. Тобто, йшлося про створення необхідних умов для розкриття потенціалу кожної дитини. Створення національної системи стало можливим завдяки Нижньосилезькій системі допомоги обдарованим, Вроцлавській освітній концепції, Мазовецьким талантам, програмі «Діамант» у м. Новий Сонч, програмі «Фенікс», реалізованої малопольським воєводством, програмі «Такі, як Моцарт» м. Кельце, Банку інформації й практики, який за посередництвом Інтернетної платформи дозволяє педагогам обмінюватися знаннями й досвідом.

Інформаційно-консультаційний центр допомоги обдарованим учням, який діє при спеціальній психолого-педагогічній консультації «Університет для батьків» у м. Варшава надає суттєву допомогу обдарованим учням. Мета центру – пропагування ідеї опіки над обдарованою дитиною, підтримка розвитку обдарованих учнів, надання інформації батькам про специфіку роботи і виховання обдарованого учня, допомога родині у створенні відповідних умов і можливостей для розвитку дитини. У заняттях можуть брати участь діти віком від 5–13 років. Метою занять є створення позитивного образу власної особистості, розвиток креативного мислення, уяви, пізнання новітніх технік і стратегій навчання, формування комунікативних умінь, співпраця в групах.

Таким чином, у Польщі здійснюється підтримка обдарованих дітей та молоді як на державному, так і на місцевому рівнях. Значну допомогу у фінансуванні



надають громадські організації та фонди, спонсори, засоби масової інформації, які доносять до свідомості кожного громадянина, що турбота про талановитих людей є загальносуспільним завданням.

У Німеччині набули актуальності:

- заходи з підвищення зацікавленості обдарованої молоді до навчання (Студентське коло, м. Кассель);

- молодіжне містечко, створене для обдарованих дітей, у якому є початкова школа, гімназія, інтернат, психологічний консультаційний центр, міжнародна школа, музична академія (CJD Молодіжне містечко у м. Брауншвайг);

- інститути, центри, спілки, курси, які проводять майстер-класи для педагогів, наукові консультації (Інститут «Phoenix» з проблем підтримки обдарованості);

- наукові дослідження феномену обдарованості та курси підвищення кваліфікації педагогів і психологів (Міжнародний центр дослідження обдарованості);

- співпраця з школами, університетами, місцевою владою, створення концепцій та програм з підтримки обдарованості, організація семінарів (Спілка

- «Більше шансів обдарованим дітям та молоді»);

- організація занять з тренування пам'яті, курсів для високообдарованих за результатами діагностики дітей (Курси «Педагогіка обдарованості» пані Діани Хезе).

За допомогою програм підтримки Федерації відбувається професійне навчання та здобуття вищої освіти обдарованих. З цією метою засновано 11 фондів, серед яких «Фонд Фрідріха Еберта» та «Навчальний фонд німецького народу», які створені ще в 20-х роках XX століття. «Засновниками фондів, – як зазначено в праці В. Волик, – виступає держава, і переважна частина коштів на підтримку обдарованих студентів та докторантів надходить з бюджету Міністерства освіти і науки ФРН». Названі факти переконують, що у Німеччині до проблем обдарованої



молоді ставляться з особливою відповідальністю: розробляють концепції, знаходять шляхи підвищення її зацікавлення до навчання, створюють програми, проводять семінари, організовують спеціальні заняття для педагогів, які працюють з цією категорією дітей, здійснюють наукові дослідження феномену обдарованості, турбуються про професійне навчання, на державному рівні через численні фонди фінансують їхню освіту та наукову роботу.

В Іспанії усвідомлення рівня обдарованості особистості залежить від визначеного коефіцієнта її інтелекту. У країні у якості напрямів розглядається лінгвістична, музична, логіко-математична, візуально-просторова, кінестетична, внутрішньо-особистісна, міжособистісна обдарованість. Відбувається узагальнення освітнього досвіду роботи з обдарованими дітьми. У 1992 р. ініціативу пілотного проекту під назвою «Позашкільні програми по насиченню освіти» розпочала Мадридська Спільнота, яку підтримують Міністерство освіти Автономного університету і Фонд Близького сходу. У його межах учні отримують формальну освіту поза шкільними заняттями: один раз на два тижні 200 обдарованих особистостей віком від 6 до 16 років у інституті Сан Ісідоро де Мадрид відвідують заняття за спеціальною програмою. Значущою є розроблена навчальним закладом Святого Станіслава програма (1990 р.) із залучення фахівців, які допомагають молодим талантам у самовдосконаленні й особистому розвитку. Важливу роль у задоволенні освітніх і психологічних потреб обдарованих учнів, членів їхніх родин відіграє центр «Уерта-дель-рей», який був створений у 1989 році. Окрім цього центру існує низка інших центрів, інститутів, асоціацій, фондів з допомоги обдарованим особистостям. До таких належать: Центр Джона Хопкінса, Інститут Девідсона, Асоціація підтримки обдарованих і талановитих, Асоціація обдарованих і висококваліфікованих, Фонд допомоги обдарованим дітям. Особливе значення у підтримці обдарованих особистостей має Королівський указ № 696/1995 від 28 квітня «Управління освітою учнів з особливими освітніми потребами», який стосується навчання обдарованих студентів і проведення необхідних заходів для



забезпечення їхньої якісної освіти. Загалом в Іспанії важливе значення має узагальнення досвіду роботи з обдарованими дітьми, організація з ними позашкільних занять за спеціальною програмою, виконання програм щодо допомоги молодим талантам у самовдосконаленні та розвитку, функціонування інститутів, асоціацій, фондів, які підтримують обдарованих особистостей у їхній життєдіяльності.

У деяких країнах в освітніх політиках пропонується варіативність психолого-педагогічного супроводу (досвід Німеччини) і робиться акцент на запровадженні різних форм взаємодії освітніх закладів з психолого-медико-соціальними центрами (досвід Бельгії).

За підтримки Австрійського Центру експериментальної освіти та шкільного розвитку в Австрії було проведено апробацію кількох принципово різних моделей реалізації державної освітньої політики організації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

У 1991 році було проведено експертне оцінювання ефективності різних освітніх моделей, яке показало, що найбільш дієвою моделлю стали інтегровані класи; модель із залученням шкільних консультантів найкраще зарекомендувала себе у сільській місцевості. Не виправдала очікувань модель малокомплектних класів, від організації яких згодом взагалі відмовилися.

### **3. Підведення підсумків лекційного заняття, інструктаж з виконання практичної роботи (запитання/відповіді).**

#### **Список використаних джерел:**

1. Бевз О. П. Обдарованість як асинхронний розвиток. *Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості* : матеріали круглого столу, 26 жовт. 2011 р. Київ, 2011. С. 98–104.
2. Бочарова О. Характеристика стану соціально-педагогічної підтримки обдарованих учнів у Польщі. *Social Cohesion in Education*. 2011. С. 275–288.
3. Засенко В. В., Колупаєва А. А., Лазаренко Н. І., Ленів З. П. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : зб. тез доповідей. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. 416 с.
4. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібн. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.



5. Лорман Т., Дешелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посібн. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2011. 296 с.
6. Лукіна Т., Шошова А. Реалізація освітньої державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжні підходи. *Актуальні проблеми державного управління*. 2014. С. 96–101.
7. Мурашкевич А. А. Досвід підтримки та розвитку обдарованої молоді країн Європи в аналітиці сучасних учених. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 2 (21). С. 5–8.



**ТЕМА 5. Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми з обмеженими можливостями (подвійно особливими) в країнах ЄС**

План практичного заняття

|                                                                     |               |
|---------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                        | <b>20 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                              | <b>80 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)</b> | <b>20 хв.</b> |

**1. Вступ**

Повідомлення тематики поточного заняття та презентація поточного формату роботи.

**2. Основна частина**

*Обговорення зі студентами запитань (30 хв.):*

1. Обдаровані діти з синдромом Аспергера.
2. Обдаровані з особливостями функціонального розвитку (ДЦП).
3. Аутизм і обдарованість.
4. Діти-саванти.

*Групова робота (50 хв.)*

Презентація творчих проєктів, колажів, буклетів, карт-знань, виконаних студентами, на тему: «Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми з обмеженими можливостями (подвійно особливими) в Австралії / Бельгії / Болгарії / Хорватії / Чехії / Данії / Латвії / Німеччині / Польщі / Португалії / Румунії / Словаччині / Словенії / Швеції / Італії / Угорщині. Творчі роботи здобувачів вищої освіти представлені у Додатку IV.

**3. Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)**



Обговорення результатів отриманих під час роботи в групах та індивідуально (рефлексія).

### Список використаних джерел:

1. Бевз О. П. Обдарованість як асинхронний розвиток. Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості : матеріали круглого столу, 26 жовт. 2011 р. Київ, 2011. С.98–104.
2. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібн. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
3. Лешук Г. В. Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми. *Обдаровані діти – скраб нації* : матеріали II Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (м. Київ, 18–22 серпня 2021 року. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 315–319.
4. Лорман Т., Деппелер Дж., Д. Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посібн. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.
5. Лорман Т., Деппелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посібн. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.
6. Могильова О. Р. Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми. *Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи* : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і науковців : тези доповідей, Дніпро, 21 березня 2019 р. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 147–148.
7. Отрох Н. В. Феномен обдарованості в контексті інноваційних поглядів на інклюзивну освіту талановитої молоді: філософсько-педагогічний аспект. Нова парадигма. Вип. 122. С. 40–48.
8. Яншина Т. Психологічні особливості підлітків з різними типами обдарованості. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. С. 36–45.



**ТЕМА 5. Співпраця педагогів, соціальних працівників та представників соціальних служб у соціально-виховній роботі з обдарованими дітьми. Роль педагога в розвитку обдарованості**

План лекційного заняття

|                                                                                                                                               |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                                                                                                  | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                                                                                                        |               |
| <b>Сутність поняття «психолого-педагогічний супровід». Мета, напрями, завдання, етапи психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей</b> | <b>20 хв.</b> |
| <b>Вимоги до особистості вчителя обдарованих дітей</b>                                                                                        | <b>20 хв.</b> |
| <b>Абнотивність як комплексна характеристика педагога обдарованих дітей</b>                                                                   | <b>20 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків лекційного заняття (запитання/відповіді)</b>                                                                          | <b>10 хв.</b> |

**1. Вступ**

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів. Повідомлення тематики поточного заняття.

**2. Основна частина**

**А. Сутність поняття «психолого-педагогічний супровід». Мета, напрями, завдання, етапи психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей**

Обдарованість є не лише своєрідним поєднанням здібностей, а й своєрідним синтезом особистісних якостей. Саме тому обдарована дитина потребує до себе підвищеної уваги. Наявність у загальноосвітній школі великої кількості дітей з високим рівнем здібностей вимагає комплексної роботи психолого-педагогічного колективу з їх розвитку і підтримки.

Новий зміст навчання має орієнтуватися на розробку і введення до освітнього процесу індивідуальних програм і планів, диференційований підхід до розвитку обдарованості учня, розвиток практики тьюторського і психолого-педагогічного супроводу, ефективної взаємодії педагога з учнем і його батьками, вирішення проблем особистісного розвитку талановитої дитини. Ефективною дана робота



може бути лише за умов співпраці всіх суб'єктів освітнього процесу – обдарованої дитини, батьків, вчителів, психологів, однолітків, тьюторів, адміністрації.

Т. Сєдова вважає найкращу таку систему роботи з обдарованими дітьми, в якій може проявити і розвинути свій потенціал кожна обдарована дитина. Зауважимо, що педагоги, помічаючи обдарованість дитини, мають надавати педагогічну підтримку у виборі, даючи можливість обирати.

Освітньо-виховний процес має бути спрямований не на максимальне навантаження учнів навчальним матеріалом, а на розвиток їх здібностей. З огляду на це, необхідно учням надавати можливість самостійно ставити проблему і знаходити шляхи її вирішення, що сприятиме прояву їх творчості. Також наголосимо на необхідності створення умов для зростання рівня творчості обдарованих дітей, знаходження оптимального співвідношення всіх видів діяльності задля отримання найкращого результату.

Важливим напрямом цієї роботи є педагогічний супровід. Але перед тим як розглядати поняття педагогічний супровід варто зосередити увагу на понятті супровід.

У словнику В. Даля супровід розглядається як «дія» за дієсловом «супроводжувати», «проводжати, супроводжувати, йти».

Педагогічний супровід – це система підтримки та допомоги обдарованій дитині у освітньо-виховному процесі.

Психологами виокремлюється поняття «психологічний супровід», під яким розуміється створення психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дітей у ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, що організовується у межах освітнього закладу.

Особливе місце у системі психолого-педагогічного супроводу школярів посідає психологічний супровід обдарованої дитини, який О. Дьоміна визначає як спрямованість на діагностику ситуації її розвитку, надання допомоги в адаптації в реальних життєвих умовах, формування мотиваційно-вольової сфери, подолання



кризових ситуацій, гармонізацію міжособистісних стосунків, розширення репертуару соціальних ролей, психологічну підготовку до участі в олімпіадах, конкурсах, навчання навичкам саморегуляції.

Під психолого-педагогічним супроводом розуміють систему професійної діяльності педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для успішного навчання, повноцінного розвитку обдарованої дитини у конкретному освітньому середовищі. Таким чином, педагог і психолог мають створювати оптимальні умови для розвитку дітей, а не бути спостерігачами.

Психолого-педагогічний супровід сьогодні є не просто сукупністю різноманітних методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми, а виступає комплексною технологією, особливою культурою підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань її розвитку, навчання, виховання, соціалізації. Тому, фахівець з психолого-педагогічного супроводу повинен не лише володіти методиками діагностики, корекції, консультування, але й мати навички програмування і планування діяльності, системного аналізу проблемних ситуацій.

Метою психолого-педагогічного супроводу дитини в освітньо-виховному процесі є забезпечення нормального розвитку дитини. Для цього необхідно:

1. Скорегувати програми, шляхом введення до інваріантної частини навчального плану додаткових годин на цикли занять розвивального навчання.
2. Створити умови для самореалізації особистості кожного учня, використовуючи інноваційні технології та методи навчання.
3. Спрямувати роботу з батьками на виявлення та розвиток здібностей їхньої дитини.
4. Скоординувати роботу фахівців щодо надання кожному учневі індивідуальних рекомендацій та створення карт просування здібних дітей.

Метою роботи педагогічного колективу з обдарованими дітьми є, насамперед, діагностика обдарованості і створення відповідних умов для всебічного та гармонійного розвитку здібних, потенційно обдарованих та обдарованих дітей.



Дана мета націлена на задоволення потреб суспільства в творчих, обдарованих громадянах і реалізується в процесі впровадження нетрадиційних форм і методів навчання через цілісну систему технологічного пошуку, відбору і творчого розвитку обдарованих дітей.

Мета психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини конкретизується в завданнях. Тож, які можна окреслити завдання психолого-педагогічного супроводу?

- попередження виникнення проблем розвитку дитини;
- психологічне забезпечення освітніх програм;
- допомога дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації;
- розвиток психологічної культури учнів, батьків, педагогів.

До завдань психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей, необхідно віднести також формування адекватної самооцінки; охорону і зміцнення фізичного і психічного здоров'я; розробку індивідуальних освітніх маршрутів; профілактику неврозів; попередження ізоляції обдарованих дітей у групі однолітків; розвиток психолого-педагогічної компетентності педагогів і батьків обдарованих дітей; інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості дитини з урахуванням її стану здоров'я, потреб суспільства; максимальну активізацію психічних ресурсів особистості, спрямовану на саморозвиток; розвиток природних нахилів, здібностей та обдарованості учнів; створення сприятливих умов для гуманізації освіти; здійснення науково-практичної підготовки талановитої молоді; розробку сучасних науково-методичних концепцій, форм, видів діяльності, матеріалів для використання їх у навчально-методичній роботі; формування в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння майбутньою професією; створення моніторингової системи оцінки



навчальних досягнень учнів; надання учням можливостей для реалізації індивідуальних творчих потреб.

Оскільки, психолого-педагогічний супровід сьогодні є не просто сукупністю різноманітних методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми, а виступає комплексною технологією, яка передбачає створення умов для обдарованих учнів з метою розкриття їх здібностей у процесі організації та створення розвивального освітнього середовища.

– То які ж етапи психолого-педагогічного супроводу можна визначити?

Аналітичний (1 рік) – аналіз ефективності та результативності навчальної діяльності учнів; створення творчої групи вчителів для розробки програми; вивчення наукових джерел з окресленої проблеми; діагностика обдарованості; створення банку даних здібних та обдарованих дітей; цільова підготовка педагогів до впровадження та реалізації програми.

Практичний (1 рік) – реалізація програми; психолого-педагогічний аналіз та корекція розвивального освітнього збагаченого середовища обдарованого учня; моніторинг індивідуальної траєкторії поступального особистісного розвитку.

Узагальнюючий – експертна оцінка результатів роботи щодо розвитку обдарованих учнів; формулювання рекомендацій для усіх учасників освітньо-виховного процесу з проблем підтримки та розвитку обдарованих учнів.

– А щоб робота з обдарованими дітьми була ефективною, діяльність педагогічного колективу має спиратися на певні принципи. Які принципи варто враховувати в роботі?

Індивідуалізації та диференціації навчання; надання можливостей для розвитку особистості; створення умов для взаємодії та співпраці учнів; надання важливого значення позаурочній діяльності; свободи вибору наставництва, допомоги, освітніх послуг.

## **Б. Вимоги до особистості вчителя обдарованих дітей**



— А, щоб дізнатися що ж за особистість є такою важливою для того, щоб панувала гармонія, я пропоную послухати притчу про гармонію.

Якось увечері зібралися разом музичні інструменти: скрипка, саксофон, труба, сопілка й контрабас. І виникла між ними суперечка: хто краще за всіх грає. Кожний інструмент почав виводити свою мелодію, показувати свою майстерність. Але виходила не музика, а жахливі звуки. І чим більше старався кожен із них, тим незрозумілішою й потворнішою виходила мелодія. Але з'явилася людина й одним помахом руки зупинила ці звуки, сказавши: «Друзі, мелодія — це одне ціле. Нехай кожен прислухається до іншого, й ви побачите, що вийде». Людина знову змахнула рукою, і спочатку несміливо, а потім дедалі краще залунала мелодія, в якій було чути смуток скрипки, ліричність саксофона, оптимізм труби, ніжність сопілки і величність контрабаса.

Інструменти грали, із замилюванням стежачи за чарівними помахами рук людини. А мелодія все звучала і звучала, поєднуючи виконавців і слухачів у єдине ціле.

— Що ж важливо для гармонії?

Як важливо, щоб оркестром диригувала вміла людина. Досягнення гармонії можливе лише тоді, коли всі: учні, вчителі, батьки об'єднані однією спільною метою.

Такими Майстрами є вчителі, а інструментами — учні. Необхідно так працювати, щоб навчання стало для дітей радістю і задоволенням, щоб шкільне життя досягло гармонії.

Науковці стверджують, що педагог є вирішальним фактором у системі навчання обдарованих дітей.

Багато педагогів, філософів, психологів, мислителів, письменників приділяли увагу особистості вчителя та вимогам до нього. Тож, щоб дізнатися які ж завдання стоять перед вчителем обдарованих дітей, пропоную вислови видатних людей. Поясніть, будь ласка, як Ви їх розумієте, що хотіли корифеї донести до нас, який



глибинний сенс вони закладали в зміст кожного із них.

Найважливіше завдання школи – розкрити творчі здібності, обдарування та таланти всіх вихованців.

*В. Сухомлинський*

У кожній людині сонце. Тільки дайте йому світити.

*Сократ*

Учень – це не посудина, яку необхідно наповнити, а факел, який необхідно запалити.

*К. Ушинський*

У чому різниця між хорошим і великим учителем? Хороший учитель розвиває здатності учня до межі, великий учитель відразу бачить цю межу.

*Марія Каллас (американська співачка)*

*Марія фон Ебнер Ешенбах австрійська письменниця , драматург висловила наступну думку:*

Сучасний урок - це твір мистецтва, де педагог уміло використовує всі можливості для розвитку особистості учня.

*М. Ебнер-Ешенбах*

Тож яким має бути педагог обдарованих дітей, якими якостями володіти ми дізнаємося, виконавши вправу «Ми вважаємо, що педагог повинен бути ...».

Робота в парах.

Об'єднайтеся, будь ласка, в пари. Кожна пара повинна підібрати характерні особливості, якими мають володіти педагоги, які працюють з обдарованими дітьми і презентувати свої твердження: «Ми вважаємо, що педагог повинен бути ...».

Професійні риси, необхідні вчителю для роботи з обдарованими учнями:

- доброзичливість і чуйність, толерантність;
- розуміння психології здібних і обдарованих дітей;
- високий інтелектуальний рівень;
- широке коло інтересів;



– готовність до виконання різноманітних додаткових обов'язків, пов'язаних з навчанням обдарованих дітей;

- жвавість, активність, почуття гумору;
- гнучкість і завжди постійна готовність переглянути свої погляди;
- цілеспрямованість і наполегливість;
- здатність до постійного самооновлення, сприйняття нетрадиційних думок

і поглядів;

- емоційна стабільність і вміння переконувати;
- креативність і схильність до самоаналізу;
- уміння модифікувати навчальні програми;
- здібність до індивідуалізації навчання;
- висока самооцінка, позитивна «Я – концепція»;
- фундаментальне знання предметного матеріалу;
- бути доброзичливим, чуйним, поважати право іншого, бути несхожим на

нього.

– знатися на психології обдарованих дітей, відчувати їхні потреби і інтереси;

- мати високий рівень інтелектуального розвитку;
- мати широке коло інтересів і вмінь;
- мати почуття гумору, але без схильності до сарказму;
- мати живий та активний характер;
- виявити гнучкість, бути готовим переглянути свої погляди і постійно

вдосконалюватись;

- мати творчий (бажано нетрадиційний світогляд);
- мати достатньо високу самооцінку, позитивну «Я-концепцію»;
- бути емоційно стабільним;
- уміти індивідуалізувати навчання;



- уміти модифікувати навчальні програми;
- бути готовим до виконання найрізноманітніших додаткових обов'язків, пов'язаних із навчанням обдарованих дітей.

## **В. Абнотивність як комплексна характеристика педагога обдарованих дітей**

Щоб дізнатися назву дуже важливої комплексної характеристики педагога обдарованих дітей, якою обов'язково він має володіти, проную розв'язати ребус.

Отже, комплексна характеристика педагога обдарованих дітей – це абнотивність. Тож, будь ласка, хто бажає зробити невелике інформаційне повідомлення про цю здатність та розказати детальніше її складові, важливість володіння педагогом даним вмінням.

Інформаційні повідомлення студентів.

Вчителю достатньо важко визначити в якій сфері діяльності дитина буде робити успіхи, оскільки в класі навчаються різні діти. Учитель – це не тільки суб'єкт для передачі знань, а й, насамперед, людина, яка любить свою професію та учнів, до яких повинна знайти індивідуальний підхід, для того, щоб у кожного виявити здібності.

У контексті сучасних освітянських завдань все більшої актуальності набуває проблема готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми. Своєчасно помітити обдарованого учня, адекватно його сприймати, розуміти, не розгубити здібності та таланти, надавати необхідну психолого-педагогічну підтримку – ця комплексна здатність педагога набула в психології назву абнотивності. Абнотивність (А. Зверева, М. Кашапов) – це комплексна професійна здатність вчителя до адекватного сприйняття, осмислення і розуміння креативності учня, здатність помітити обдарованого учня.

Складовими абнотивності є наступні компоненти:

- емпатія – здатністю до емоційної чуттєвості;



– креативність – оригінальність, гнучкість мислення, що допомагає адекватно сприймати обдаровану дитину;

– рефлексивність – аналіз як своєї діяльності, так і поведінки обдарованих учнів у відповідь;

– соціальний інтелект – розуміння вчинків і дій обдарованих учнів (соціальний інтелект);

– мотиваційно-когнітивний компонент – знання особливостей обдарованих учнів, бажання до набуття знань для роботи з обдарованими дітьми.

Пропоную створити модель: «Учитель – обдарований учень» – своєрідне схематичне зображення, на якому відобразити те, чого не потребує обдарований учень та те, чого він потребує від учителя.

Чого не потребує обдарований учень:

- відкритої інтелектуальної допомоги;
- постійного успіху і частих схвалень;
- посиленого контролю, навіть, при найгіршій саморегуляції.

Чого потребує обдарований учень:

- широких можливостей вибору (часу, обсягу, змісту і методу);
- продуманої освітньої системи;
- «розвиваючого дискомфорту» (висока складність, регулярні невдачі, пізнавальний стрес);
- підтримки його амбіцій поряд із суворою критикою;
- конкуренції, насамперед, із самим собою;
- самореалізації.

Учителі, які працюють з талановитими дітьми, по іншому мають розподіляти час на види активності, зокрема, менше надавати інформації, поспівати, самим відповідати на запитання, вирішувати завдання за учнів, а більше запитувати і надавати можливість самостійно виконати завдання. Також учителям обдарованих



дітей потрібно більше задавати відкритих запитань. Зворотній зв'язок учителів з обдарованими дітьми відбувається у психотерапевтичній формі, тобто, передбачається уникання реакції на кожне висловлення. Невербальними засобами педагоги показують прийняття відповіді, що сприяє більшій взаємодії та співпраці учнів один з одним.

### **3. Підведення підсумків лекційного заняття, інструктаж з виконання практичної роботи (запитання/відповіді).**

#### **Список використаних джерел:**

1. Антонова О. Є., Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 264 с.
2. Бажанюк В. С. Психологічні особливості підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми : навчальний посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2015. 166 с.
3. Коваль Л. Г., Зверєва І. Д. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей. *Обдарована дитина*. 1998. № 5-6. С. 3-9.
4. Серапулова Є. Виховання обдарованої дитини. *Початкова школа*. 2000. № 2. С. 3-5.
5. Чернишова Д. Організація роботи з обдарованими учнями. *Обдарована дитина*. 2001. № 7. С. 4-7.
6. Шепотько В. П. Організація навчання обдарованих і талановитих школярів : навчально-методичний посібник. *Рідна школа*. 2006. № 2. С. 27-54.



## Практичне заняття № 6 (2 ак.год.)

### **ТЕМА 6. Співпраця педагогів, соціальних працівників та представників соціальних служб у соціально-виховній роботі з обдарованими дітьми. Роль педагога в розвитку обдарованості**

#### План практичного заняття

|                                                                     |               |
|---------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Вступ</b>                                                        | <b>10 хв.</b> |
| <b>Основна частина</b>                                              | <b>60 хв.</b> |
| <b>Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)</b> | <b>10 хв.</b> |

#### **1. Вступ**

Повідомлення тематики поточного заняття та презентація поточного формату роботи.

#### **2. Основна частина**

*Обговорення зі студентами запитань (30 хв.):*

1. Сутність поняття «психолого-педагогічний супровід». Мета, напрями психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей.
2. Особливості співпраці педагогів, соціальних працівників та представників соціальних служб у соціально-виховній роботі з обдарованими дітьми.
3. Вимоги до особистості вчителя обдарованих дітей: абнотивність, творчість.

*Групова робота (30 хв.)*

Презентація буклетів, колажів, виконаних студентами, про особливості співпраці педагогів, соціальних працівників та представників соціальних служб у соціально-виховній роботі з обдарованими дітьми. Творчі роботи здобувачів вищої освіти представлені у Додатку V.



### 3. Підведення підсумків практичного заняття (питання/відповіді)

Обговорення результатів отриманих під час роботи в групах та індивідуально (рефлексія).

#### Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є., Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 264 с.
2. Бажанюк В. С. Психологічні особливості підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми : навчальний посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2015. 166 с.
3. Демченко О., Вацьо М. Пізнавально-синкретична складова в підготовці майбутніх вихователів до розвитку соціальної обдарованості дітей. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. Вип.26 (1-2019). Ч.1. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 64–70.
4. Коваль Л. Г., Зверєва І. Д. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей. *Обдарована дитина*. 1998. № 5–6. С. 3–9.



## Список основної літератури

1. Andreea C Badache, MSc, Elina Mäki-Torkko, MD, PhD, Stephen Widen, PhD, Stefan Fors, PhD, Why are old-age disabilities decreasing in Sweden and Denmark? Evidence on the contribution of cognition, education, and sensory functions, *The Journals of Gerontology: Series B*, 2022;, gbac118, <https://doi.org/10.1093/geronb/gbac118>
2. Antón, JI., Braña, FJ. & Muñoz de Bustillo, R. An analysis of the cost of disability across Europe using the standard of living approach. *SERIEs* 7, 281–306 (2016). <https://doi.org/10.1007/s13209-016-0146-5>
3. Beller J., Epping J. Disability trends in Europe by age-period-cohort analysis: Increasing disability in younger cohorts, *Disability and Health Journal*, Volume 14, Issue 1, 2021, 100948, ISSN 1936-6574, <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100948>.
4. Budapest Declaration on Talent Support Conclusions of the Hungarian EU. Presidential Conference on Talent Support. 7-9 April 2011. URL: [https://talentcentrebudapest.eu/sites/default/files/budapest\\_declaration\\_on\\_talent\\_support\\_eng.pdf](https://talentcentrebudapest.eu/sites/default/files/budapest_declaration_on_talent_support_eng.pdf).
5. Cherry K. What Is a Crisis? *Verywell Mind*. URL: <http://surl.li/fxkbau> (дата звернення: 11.09.2024).
6. Children with disabilities in emergencies. Unicef. URL: <https://www.unicef.org/disabilities/emergencies> (дата звернення: 12.09.2024).
7. Code de l'action sociale et des familles. URL: [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte\\_lc/LEGITEXT000006074069/](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006074069/) (дата звернення: 10.09.2024).
8. Code de l'éducation. URL: <http://surl.li/oxmmta> (дата звернення: 10.09.2024).
9. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
10. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
11. Country at a Glance – Ukraine. Education Statistics (EdStats). World Bank Group
12. Crisis Education and Children with Disabilities. Inclusive development partners. URL: <http://surl.li/virfkr> (дата звернення: 12.09.2024).
13. Croft, L.J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. Handbook of gifted education. Eds. N. Colangelo, G.A. Davis. 3rd ed. Boston-New York-San Francisco.
14. Demchenko O., Kronivets T., Pylypenko Y., Khilya A. IMPLEMENTATION OF THE EUROPEAN EXPERIENCE OF SOCIAL INCLUSION IN THE TRAINING OF SPECIALISTS OF A SOCIO-ECONOMIC PROFILE (UKRAINIAN CONTEXT). International Scientific Conference «SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION – SIE2022». <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/6876>. Vol.(2022) I. 47-56
15. Disability and health. World Health Organization. 2018. URL: <https://web.archive.org/web/20200409101819/https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
16. Dmitrenko, N., & Voloshyna O. (2018). Training of Prospective Teachers of Foreign Language to Work in Inclusive Classes. *Pedagogika*, Vol. 129, No. 1, 187–205. URL: <http://dyskursy.san.edu.pl/index.php?id=122>
17. Dyrda, B. (2013). Kompetencje nauczyciela w pracy z uczniami zdolnymi : wybrane wyniki badań empirycznych nad edukacyjnym wspieraniem rozwoju uczniów zdolnych. *Chowann*. t. 2. S. 245-263.



18. European Agency. INCLUSIVE PRE-PRIMARY EDUCATION (IPPE) PROJECT: CONCEPTUAL FRAMEWORK. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/IECE/IPPE-Conceptual-Framework.pdf>
19. EUROPEAN COUNCIL FOR HIGH ABILITY SPRING 2020. ECHA NEWS. Volume 34. SPRING 2020. URL: [3BIT\\_ECHA-News-vol-34-no-1-2020.pdf](https://www.echa.europa.eu/media/10000/10000_10000_10000.pdf).
20. From institutions to community living for persons with disabilities: perspectives from the ground. European union agency for fundamental rights. 2018. URL: <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/institutions-community-living-persons-disabilities-perspectives-ground>
21. Galbreath J. Diversity, Equity and Inclusion: Key Terms and Definitions. URL: [https://www.naco.org/sites/default/files/documents/2022-DEI\\_KeyTerms\\_V11.pdf](https://www.naco.org/sites/default/files/documents/2022-DEI_KeyTerms_V11.pdf)
22. Glossary. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. URL: <https://www.european-agency.org/resources/glossary?>
23. Goal 4. QUALITY EDUCATION. ПРООН в Україні. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/tsili-staloho-rozvytku/quality-education>
24. Gudmund Hernes, Michaela Martin and Estelle Zadra. Planning for diversity: education in multi-ethnic and multicultural societies. Policy Forum No. 17
25. Han H.S., Kemple K.M. Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education*, 2006. № 34. P. 241–246. URL.: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>
26. Higher Education in the World 8 - Special issue. New Visions for Higher Education towards 2030. Barcelona, GUNi, May 2022. URL: [https://www.guninetwork.org/files/guni\\_heiw\\_8\\_complete\\_new\\_visions\\_for\\_higher\\_education\\_towards\\_2030\\_1.pdf](https://www.guninetwork.org/files/guni_heiw_8_complete_new_visions_for_higher_education_towards_2030_1.pdf)
27. How many persons with disabilities live in the EU? *EUROPEAN DISABILITY FORUM*. 2019. URL: <https://www.edf-feph.org/newsroom-news-how-many-persons-disabilities-live-eu/>
28. Inclusive and Interactive Teaching Strategies. Innovative Interactive Digital Teaching: Workshop. (Luxembourg, 16-19.09.2022). Luxembourg, 2022. 48 p. URL: <http://surl.li/dutngp> (дата звернення: 16.09.2024).
29. Inclusive Band - summer school for professional development #SEEDUE4UA. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=cFiQpAQvLJU>
30. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). URL: <https://icd.who.int/dev11/l-icf/en>
31. International Eurotalent Association. Enhanced Eurotalents Website. URL: <https://eurotalents.cea.fr/english/postdoctoral-fellowship>
32. Ivers L. Social Inclusion. The World Bank Group. Washington, D.C. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/social-inclusion#1>
33. Kazmierczak A (2022) Impacts of climate-related hazards on health and well-being of vulnerable groups in Europe. *J Health Monit* 7(S4): 16–18. DOI 10.25646/10395
34. Khalil, M., Accariya, Z. (2016) Identifying “Good” Teachers for Gifted Students. *Creative Education*. №7. S. 407-418. URL: <http://www.scirp.org/journal/ce> .
35. Khilya A. SPECIFICATIONS OF «MANAGING» THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING (EXPERIENCE OF UKRAINE). *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION*. Proceedings of the International Scientific Conference (WOS). Vol. 1 (2023, July, pp. 309-317). DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7139> (0,6 д.а.)
36. Khilya A., Kolosova O., Sarancha I., Kazmirschuk N. Psychological and Pedagogical Readiness of Students for Professional Activities in an Inclusive Environment. *Society, Integration, Education* (SIE 2020). 2020. Volume I. P. 363-373. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol1.5124>



37. Khilya A., Sarancha I. INCLUSIVE SOCIO-EDUCATIONAL SPACE: COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF EUROPEAN AND UKRAINIAN EXPERIENCE. Modern science: theory and practice of applying the latest paradigm: Collective monograph. Institute of professional development. Bratislava, Slovakia, 2023. 72-89
38. Khilya, A. Teacher collaboration with the local community to develop the health competence of children with special educational needs. Modern teaching methods in pedagogy and philology: collective monograph / Azarenkov V. Etc. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2023. (2.3) 49-60. 3 580 сторінок  
<https://doi.org/10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1.2.3>
39. Khilya, A. VIDEO PROJECTS AS A COMPONENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS. Environment. Technologies. Resources, in Proceedings of the 14th International Scientific and Practical Conference, Rezekne, Latvia (2023). 2023. Volume 2, Pages 132 – 135. DOI : <https://doi.org/10.17770/etr2023vol2.7257> (0,5 д.а.)
40. Khilya, A., Kolosova, O., Blashkova, O., & Hodlevska, V. (2021, May). USE OF ART PEDAGOGY IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF IMMIGRANT STUDENT TO THE UNIVERSITY. In SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference (Vol. 1, pp. 259-269).  
<http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/6319/5000>
41. Khilya, A., Kolosova, O., Kronivets, T., & Sarancha, I. (2024, June). Features of synchronous and asynchronous e-learning on the example of teaching the European experience of social inclusion. In *ENVIRONMENT. TECHNOLOGIES. RESOURCES. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (Vol. 2, pp. 410-416).
42. Khilya, A., Sarancha, I., Kazmirschuk, N., Fushtei, O., Kyliyvyk, A. Basic knowledge of software and web content as elements of social programming in education. Environment. Technologies. Resources, in Proceedings of the 14th International Scientific and Practical Conference, Rezekne, Latvia (2023). Volume 2, Pages 136 – 140. DOI : <https://doi.org/10.17770/etr2023vol2.7258> (0,6 д.а.)
43. Knapp A. Social Skills Disabilities in Kids. URL: <https://www.akatherapy.com/social-skills-disabilities-in-kids/>
44. Kolosova O., Sarancha I., Pylypenko Y., Khilya A. Tolerant Attitudes Towards Persons with Special Educational Needs as a Component of Professional Training for Teachers in Higher Education Institutions. *Society, Integration, Education* (SIE 2022). 2022. Volume I. P. 126-135.  
<https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6875>
45. Korol A., Khilya, A. (2021, May). Features of the use of ICT in Speech Therapy Practice of Preschool Institutions. In SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference (Vol. 1, pp. 351-359).  
<https://doi.org/10.17770/sie2021vol5.6137>
46. Korol A., Konovalchuk I., Kolosova O., Tarnavska N., Khilya A. Organization of distance learning in the Ukrainian practice of inclusive education. *Education in engineering sciences and technologies*. Rezekne. 2023. Volume 2, P. 156-161 <https://doi.org/10.17770/etr2023vol2.7243>
47. Korol, O. Blashkova, V. Kravchenko, A. Khilya, Web-technologies and multimedia systems in the training of professionals in the education system. Environment. Technologies. Resources, in Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference, 2, 244-248, Rezekne, Latvia (2021). <https://doi.org/10.17770/etr2021vol2.6570>
48. Krokosz E. The role of crises in human development. *Journal of security and sustainability issues*. 2023. Vol. 13. P. 203-207. URL: <https://doi.org/10.47459/jssi.2023.13.22> (дата звернення: 12.09.2024).
49. Learning Disabilities. The Council for Exceptional Children (CEC). URL: <https://exceptionalchildren.org/topics/learning-disabilities>



50. Loi №75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976> (дата звернення: 10.09.2024).
51. Miguel Á. MALO, Ricardo PAGÁN Wage differentials and disability across Europe: Discrimination and/or lower productivity? <https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2012.00134.x>
52. Negrini S, Grabljevec K, boldrini p, Kiekens c, Moslavac s, Zampolini M, et al. Up to 2.2 million people experiencing disability suffer collateral damage each day of coVid-19 lockdown in Europe. *Eur J phys rehabil Med* 2020;56:361-5. Doi: 10.23736/s1973-9087.20.06361-3
53. Pérez-Hernández, B., Rubio-Valverde, J. R., Nusselder, W. J., & Mackenbach, J. P. (2019). Socioeconomic inequalities in disability in Europe: contribution of behavioral, work-related and living conditions. *European journal of public health*, 29(4), 640-647.
54. Persons with disabilities. European Commission. URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137>
55. PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMMES IN GIFTED EDUCATION. Accepted by the ECHA General Committee on 9th March 2018. URL: <https://echa-site.eu/echa-training/>.
56. Published by Inclusion Europe with support of the European Commission. URL: [https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2015/03/Education\\_BestPractice.pdf](https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2015/03/Education_BestPractice.pdf). – Вінниця, 2017. – 250 с.
57. Renata Linertová, Javier González-Guadarrama, Pedro Serrano-Aguilar, Manuel Posada-De-la-Paz, Márta Péntek, Georgi Iskrov & Marta Ballester (2019) Schooling of Children with Rare Diseases and Disability in Europe, *International Journal of Disability, Development and Education*, 66:4, 362-373, DOI: 10.1080/1034912X.2018.1562159
58. Sainsbury, R. (2018). Labour market participation of persons with disabilities–how can Europe close the disability employment gap?. In *The Right to Work for Persons with Disabilities* (pp. 135-154). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
59. Sarancha, I., Mnyshenko, K., & Khilya, A. (2021, May). PERSONAL VALUES IN THE STRUCTURE OF THE SOCIAL ENVIRONMENT AND PROFESSIONAL ACTIVITY. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 3, pp. 402-413). <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/6321>
60. Skinner A (2021) Disability, Music Technology, and Education <https://www.medicalheritage.org/disability-music-technology-and-education/#AS-conclusion>
61. Social Competence. URL.: <https://www.youtube.com/watch?v=VFxd1ZFus04>
62. Social-competence. APA Dictionary of Psychology. URL.: <https://dictionary.apa.org/social-competence>
63. SORIANO V., WATKINS A., EBERSOLD S. Inclusive education for learners with disabilities: STUDY. DIRECTORATE GENERAL FOR INTERNAL POLICIES. POLICY DEPARTMENT C: CITIZENS' RIGHTS AND CONSTITUTIONAL AFFAIRS. PETITIONS. 2017. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL\\_STU\(2017\)596807\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf)
64. Special Needs Education in Europe. THEMATIC PUBLICATION (2003). European Agency for Development in Special Needs Education. With the contribution of EURYDICE. The Information Network on Education in Europe
65. Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe Working Document (2006). URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7de9cb30-5138-4a0a-a574-cd55ef94ef36>
66. Sustainable Development Goals. European Commission. International Partnerships. URL: [https://international-partnerships.ec.europa.eu/policies/sustainable-development-goals\\_en](https://international-partnerships.ec.europa.eu/policies/sustainable-development-goals_en)



67. The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning. URL.: <https://schoolguide.casel.org>
68. The Core International Human Rights Instruments and their monitoring bodies. United Nations. URL: <https://www.ohchr.org/en/core-international-human-rights-instruments-and-their-monitoring-bodies>
69. The European Qualifications Framework: Supporting Learning, Work and CrossBorder Mobility. URL: [http://www.ehea.info/Upload/TPG\\_A\\_QF\\_RO\\_MK\\_1\\_EQF\\_Brochure.pdf](http://www.ehea.info/Upload/TPG_A_QF_RO_MK_1_EQF_Brochure.pdf);
70. UNESCO. Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
71. Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030. European Commission. URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>
72. Violence against children with disabilities: legislation, policies and programmes in the EU. European union agency for fundamental rights. 2015. URL: <https://fra.europa.eu/en/publication/2015/violence-against-children-disabilities-legislation-policies-and-programmes-eu>
73. Wertheimer A. (1997) Inclusive education a framework for change National and international perspectives. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
74. What are the 5 Barriers for Persons with Disabilities? *Barriers of Communication*. URL: <http://surl.li/swcavx> (дата звернення: 16.09.2024).
75. World Education Forum, Incheon, Korea R (2015) Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>
76. Ydesen, C., Elfert, M. SDG4 as a global governance tool and the quest for recognizing diversity – Implications emerging from the intersections between inclusive education and assessment. 2023. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102932>
77. Žero, Alma. "Inclusive Education in Bosnia and Herzegovina: Exploring English Language Teachers' Competencies" *European Journal of Applied Linguistics*, 2022. <https://doi.org/10.1515/eujal-2022-0016>
78. Антонова О. Є. Обдарованість : досвід історичного і порівняльного аналізу : монографія. Житомир : ЖДУ, 2005. 456 с.
79. Антонова О. Є., Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 264 с.
80. Бажанюк В. С. Психологічні особливості підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми : навчальний посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2015. 166 с.
81. Байда Л., Найда Ю. Практика асистента педагога: міжнародний й український контекст: результати дослідження. Київ: ФОП Парашин, 2020. 122 с.
82. Бевз О. П. Обдарованість як асинхронний розвиток. Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості : матеріали круглого столу, 26 жовт. 2011 р. Київ, 2011. С.98–104.
83. Беззубкіна О. Проблеми обдарованих дітей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2011. С. 94–99.
84. Біла-Кисельова А.А. Право на совіту у світлі практики Європейського суду з прав людини: нотатки для національного суду щодо захисту прав людини. Проблеми становлення правової, демократичної держави. 2020. №3. с.3-7
85. Бондар К.М. Теорія і практика інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг. 2019. 170 с.
86. Бочарова О. Характеристика стану соціально-педагогічної підтримки обдарованих учнів у Польщі. *Social Cohesion in Education*. 2011. С. 275–288.



87. Валюкевич Т. В., Строєнко Н. Г., Катрич А. В. Роль міжкультурного навчання у формуванні міжособистісної компетентності здобувачів в процесі вивчення англійської мови. *Академічні візії*, 2024. № 30. С. 4. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1054>
88. Венгловська О. А., Елькін О. Б., Марущенко О. А., Федоренко О.Ф. Упровадження компонентів розвитку емоційного інтелекту в учнівства: практичний poradnik педагогам закладів загальної середньої освіти. УІРО, 2023. 18 с. URL: [https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/06/emocziynij\\_intelekt\\_praktychnyj\\_poradnyk\\_2.pdf](https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/06/emocziynij_intelekt_praktychnyj_poradnyk_2.pdf)
89. Взаємодія батьків та інклюзивно-ресурсних центрів для забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами. Освітній омбудсмен України. URL: <http://surl.li/llznal> (дата звернення: 13.09.2024).
90. Волошина, О. (2022). Модернізація ролі українського вчителя в контексті інтеграції в сучасний Європейський простір. *Професійна педагогіка*, 1(24), 62–70. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.62-70>
91. Волошина, О.В. (2010). Інклюзивна освіта як педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 31, 166-171
92. Волошина, О.В. (2016). Формування толерантності в майбутніх учителів в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. *Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія* (с. 59-75). Вінниця: ТОВ»Нілан-ЛТД»
93. Волошина, О.В., & Джой Н.М. (2015). Модель підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 43, 180 – 184.
94. Волошина, О.В., Пінаєва, О.Ю., & Зелінський В.Ю. (2022). Професійна компетентність сучасного педагога: виклики сьогодення. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 56, т. 1, 172-177. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-1-25>
95. Голентовська О.С. Організація індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з особливими потребами в закладі загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник. Житомир: Полісся, 2020. 132 с.
96. Гребя І., Леврінц М. Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2022. Вип. 29. С. 81-86.
97. Давиденко Г.В. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Італії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. №2 (8). С. 65-70.
98. Декларація прав дитини: Декларація Орг. Об'єдн. Націй від 20.11.1959 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_384#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384#Text) (дата звернення: 09.09.2024).
99. Демченко Е. П. Одаренный ребенок как личность с особыми потребностями в инклюзивном пространстве учебного заведения. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 26th -27th. 2017. С. 61-71.*
100. Демченко Е. П., Зайцева О. Одаренный ребенок как личность с особыми потребностями в инклюзивном пространстве учебного заведения. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 26th-27th. 2017. Р. 61–71*



101. Демченко О. До проблеми використання понять «обдарована дитина» і «дитяча обдарованість» у психолого-педагогічному дискурсі. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2018. № 51. С. 126–131.
102. Демченко О. Експлікація феномену соціальної обдарованості в контексті психолого-педагогічних досліджень. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 2015. № 31. С. 134 – 145.
103. Демченко О. Європейські орієнтири у підготовці майбутніх педагогів до використання театру в соціально-виховній роботі. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 22-23 квітня 2021 р.) / за ред. О.А.Голюк ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. Вип. 10. С.467-471.
104. Демченко О. П, Ковальова О. А. Модернізація освіти обдарованих учнів на шляху до євроінтеграції. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 2 (89). С. 43–49.
105. Демченко О. П. Соціально-психологічні проблеми обдарованих дітей у системі наукових координат інклюзивної педагогіки. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії* : зб. тез доповідей / редкол. В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 94–96.
106. Демченко О. П. Фасилітаційна позиція фахівця соціономічного профілю як суб'єкта культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості. Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні : зб. матеріалів I Міжнар. наук. конф. Укр. асоціації дослідників освіти (11.02.2017 р.) / за ред.: С. Щудло, О. Заболотної, О. Ковальчук. Київ ; Дрогобич : Трек-ЛТД, 2017. С. 45–48
107. Демченко О. П., Ковальова О. А. Обдарована особистість в інклюзивному освітньому просторі: український і європейський контекст. *Інклюзивний соціоосвітній простір: порівняльна характеристика європейського та українського досвіду*. 2022. С. 46–76.
108. Демченко О., Вацьо М. Пізнавально-синкретична складова в підготовці майбутніх вихователів до розвитку соціальної обдарованості дітей. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. Вип.26 (1-2019). Ч.1. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 64–70.
109. Демченко О., Хіля А. ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ЄС У ПРАКТИКУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами: збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 17-18 листопада 2021 р.) / редкол.: О.П. Демченко, Н.О. Комарівська, А.В. Хіля, Л.В. Любчак, Т.М. Кривошея, Л.А. Присяжнюк, І.Г. Барановська, О.М. Блашкова ; за заг. Ред. О.П. Демченко. Вінниця, 2021. Вип. 4. 142-145
110. Демченко О.П. Підготовка майбутніх педагогів до використання театральної діяльності в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: європейський контекст. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 10-11 грудня 2020 р.). Вінниця, 2020. Випуск 3. С. 261–267.
111. Демченко О.П. Соціальні проблеми обдарованих дітей як особистостей з



- особливими освітніми потребами. Медико-соціальні проблеми в теорії і практиці соціальної роботи: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Глухів: Глухівський НПУ ім. О.Довженка, 2018. С.12–17.
112. Демченко О.П. Формування соціальної компетентності дітей з особливими потребами у процесі використання виховних ситуацій. Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова : серія 19. Корекційна педагогіка та соціальна психологія : зб. наукових праць. К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2011. С.60-63.
113. Держстат України. URL: <https://www.ukrstat.gov.ua/>
114. Дискримінація та нетолерантність. КОМПАС: Посібник з освіти з прав людини за участю молоді. URL: <https://www.coe.int/uk/web/compass/discrimination-and-intolerance>
115. Загальна декларація прав людини : Декларація Орг. Об'єдн. Націй від 10.12.1948 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text) (дата звернення: 08.09.2024).
116. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року №2145-VIII
117. Засенко В. В., Колупаєва А. А., Лазаренко Н. І., Ленів З. П. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : зб. тез доповідей. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. 416 с.
118. Заярна В. С. Проблема неформальної освіти дітей і молоді в ЄС у контексті дослідницьких тенденцій української педагогічної науки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № 3. С. 39–41.
119. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
120. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
121. Інклюзивне навчання. Міністерство освіти і науки України. URL: <http://surl.li/ykkilo> (дата звернення: 10.09.2024).
122. Каштан С., Кравченко О. Що можуть зробити громадські організації у сфері надання соціальних послуг людям з інвалідністю? (на прикладі «Конфедерації громадських організацій інвалідів України»). *Вісник АПСВТ*. 2019. № 3. С. 24-33.
123. Коваль Л. Г., Зверева І. Д. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей. *Обдарована дитина*. 1998. № 5-6. С. 3–9.
124. Козак М.Я., Фаласеніді Т.М. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні. *Young Scientist*. 2015. № 9 (24). Р. 2. С. 77-80.
125. Колосова О. В., Саранча І.Г., Хіля А.В. Історико-культурні передумови формування інклюзивного освітньо-виховного середовища в країнах ЄС. Інклюзивний соціоосвітній простір: порівняльна характеристика європейського та українського досвіду. – Вінниця : ТВОРИ, 2023. – С.6-45. 3 468 сторінок <https://library.vspu.net/handle/123456789/11228>
126. Колосова О., Кронівець Т., Хіля А. Соціально-педагогічна підтримка дітей з інвалідністю в середовищі різноманіття: досвід ЄС. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2022. С. 88–96. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-88-96>
127. Колосова О.В., Хіля А.В. Педагогічні технології роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах: європейські підходи й український досвід. Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах інтеграції України в європейський освітній простір: Колективна монографія. Вінниця, 2023. 106-126.
128. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібн. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
129. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібн. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.



130. Колупаєва А.А. Методологічні та стратегічні виміри освіти дітей з особливими потребами у контексті освітнього реформування. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. №1(85). С. 7
131. Конвенція про права дитини: Конвенція Орг. Об'єдн. Націй від 20.11.1989 р. : станом на 16 листоп. 2023 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text) (дата звернення: 09.09.2024).
132. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) : Конвенція Орг. Об'єдн. Націй від 13.12.2006 р. : станом на 19 черв. 2023 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text) (дата звернення: 09.09.2024).
133. Конституція України: від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР : станом на 1 січ. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text> (дата звернення: 10.09.2024).
134. Коргун, Л., & Хіля, А. (2022). АЛГОРИТМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ ЯК СКЛАДОВОЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 97–107. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-97-107>  
<https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5042>
135. Косовська А.О. Нормативно-правове регулювання освіти дітей з особливими освітніми потребами. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матеріали IV міжнародно наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський, 2020. С. 174- 177.
136. Кронівець Т., Хіля А. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ НАДАННЯ ПІДТРИМКИ ДИТИНИ З ООП. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами: збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 17-18 листопада 2021 р.) / редкол.: О.П. Демченко, Н.О. Комарівська, А.В. Хіля, Л.В. Любчак, Т.М. Кривошея, Л.А. Присяжнюк, І.Г. Барановська, О.М. Блашкова ; за заг. Ред. О.П. Демченко. Вінниця, 2021. Вип. 4. 25-28
137. Кубіцький С.О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах: навч. посіб. К.: Міленіум, 2015. 300 с.
138. Лазаренко Н.І. Формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії / Н.І. Лазаренко, А.В. Хіля, А.М. Коломієць // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2017. – Вип. 13. – С. 124–156.
139. Лещук Г. В. Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми. *Обдаровані діти – скраб нації* : матеріали II Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (м. Київ, 18–22 серпня 2021 року. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 315–319.
140. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України*, 2004. № 3. С. 16
141. Лист МОН «Про методичні рекомендації "Безпечне освітнє середовище: Надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації» (розроблені ДУ "Український інститут розвитку освіти") від 03 серпня 2023 року №1/11479-23
142. Лист МОН «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2023/2024 навчальному році» від 31 серпня 2023 року №1/13094-23
143. Лорман Т., Деспелер Дж., Д. Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посібн. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.



144. Лукіна Т., Шошова А. Реалізація освітньої державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжні підходи. *Актуальні проблеми державного управління*. 2014. С. 96–101.
145. Мігалуш А. О. Проблеми соціальної адаптації людей з особливими потребами та шляхи їх вирішення. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць*. 2010. № 2 (6). С. 53–59.
146. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків/ URL: [https://moz.gov.ua/uploads/2/11374-9898\\_dn\\_20181221\\_2449.pdf](https://moz.gov.ua/uploads/2/11374-9898_dn_20181221_2449.pdf)
147. Міжнародний захист людських прав : навч.-метод. посібник / колект. авт.; за наук. редакцією С. Г. Меленко, О. Д. Чепель. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2022. 488 с
148. Могильова О. Р. Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми. *Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи* : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і науковців : тези доповідей, Дніпро, 21 березня 2019 р. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 147–148.
149. Мурашкевич А. А. Досвід підтримки та розвитку обдарованої молоді країн Європи в аналітиці сучасних учених. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 2 (21). С. 5–8.
150. Мурашкевич О. А. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах. Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. 202 с.
151. Нормативні документи щодо інклюзивного навчання. *Відділ освіти молоді та спорту Миколаївської сільської ради Сумського району Сумської області*. URL: <http://surl.li/figfsj> (дата звернення: 08.09.2024).
152. Олійник Н., Хіля А. ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами: збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 17-18 листопада 2021 р.) / редкол.: О.П. Демченко, Н.О. Комарівська, А.В. Хіля, Л.В. Любчак, Т.М. Кривошея, Л.А. Присяжнюк, І.Г. Барановська, О.М. Блашкова ; за заг. Ред. О.П. Демченко. Вінниця, 2021. Вип. 4. 69-72
153. Опитування та звіти. SEED:EU4UA website. URL: <https://sites.google.com/vspu.edu.ua/seedue4ua/>
154. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ : 2018. – 252 с.
155. Отрох Н. В. Феномен обдарованості в контексті інноваційних поглядів на інклюзивну освіту талановитої молоді: філософсько-педагогічний аспект. *Нова парадигма*. Випуск 122. С. 40–48.
156. Періг І. Проблеми обдарованих дітей. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей*. 2014. С. 584–587.
157. Пилипенко Я., Хіля А. ОСОБЛИВОСТІ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМУ НУШ. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами: збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 17-18 листопада 2021 р.) / редкол.: О.П. Демченко, Н.О. Комарівська, А.В. Хіля, Л.В. Любчак, Т.М. Кривошея, Л.А. Присяжнюк, І.Г. Барановська, О.М. Блашкова ; за заг. Ред. О.П. Демченко. Вінниця, 2021. Вип. 4. 98-101



158. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
159. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 15 вересня 2021 року №957
160. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № № 912. URL: <http://surl.li/ncindq> (дата звернення: 10.09.2024).
161. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#Text> (дата звернення: 13.09.2024).
162. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>
163. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text> (дата звернення: 10.09.2024).
164. Про Конфедерацію. Всеукраїнська спілка громадських організацій «Конфедерація громадських організацій інвалідів України». URL: <https://vsgo.org.ua/status.html> (дата звернення: 14.09.2024).
165. Про Конфедерацію. Всеукраїнська спілка громадських організацій «Конфедерація громадських організацій інвалідів України». URL: <https://vsgo.org.ua/status.html> (дата звернення: 14.09.2024).
166. Про нас. Спеціальна олімпіада України. URL: <https://specialolympics.org.ua/pro-nas/> (дата звернення: 14.09.2024).
167. Про організацію корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями слуху, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах: Лист МОН України №1/11-9320 від 19.09.20217 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5a2/152/8cd/5a21528cd279f978199038.pdf>
168. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 16 серп. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.09.2024).
169. Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні : Указ Президента України від 16.12.2011 р. № 1163/2011. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163/2011#Text> (дата звернення: 10.09.2024).
170. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX : станом на 24 берез. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 10.09.2024).
171. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 07.06.2024 р. № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-п#Text> (дата звернення: 10.09.2024).
172. Прохоренко Л. Обдарованість як асинхронний розвиток дітей з особливими освітніми потребами. URL: <http://surl.li/vwhhux> (дата звернення: 13.03.2024).
173. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник / Н.В. Лук'янчук, Н.А. Климова, О.А. Ковальова, Ю.Ю. Савченко та ін.; за загред. Н.В. Лук'янчук і Н.А. Климової. К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. 132 с.
174. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими



освітніми потребами : Декларація Орг. об'єдн. націй з питань освіти, науки та культури від 10.06.1994 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text) (дата звернення: 09.09.2024).

175. Саранча І., Хіля А. ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В МЕЖАХ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ. Український соціум, 2020, № 4 (75): 125–135. <https://doi.org/10.15407/socium2020.04.125>
176. Саранча І.Г., Синчук Н.В. Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. Актуальні питання корекційної освіти. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/sarancha-ig-sinchuk-nv-osoblivosti-rozvitku-piznavalnoi-sferi.html>
177. Саранча І.Г., Хіля А.В. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ: РЕСУРСНА КІМНАТА, АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА СТУДІЯ // The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – 2020. – Issue 61. – 162-167
178. Серапулова Є. Виховання обдарованої дитини. *Початкова школа*. 2000. № 2. С. 3–5.
179. Симуляційна гра Ярлики (Власна розробка Хіля А.В.). URL: <https://docs.google.com/forms/d/1rrrFBypS5ILgWZ03hBsBA7hYfe5eaZXDCOuBoCLNnmY/viewanalytics>
180. Сисоєва С.О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
181. Спеціальна олімпіада України. URL: <https://specialolympics.org.ua/pro-nas/> (дата звернення: 14.09.2024).
182. Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. – Київ : НІСД, 2020. – 24с.
183. Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 рр.: «Права дитини на практиці: від стабільної реалізації до спільного новаторства». URL: <https://rm.coe.int/cdenf-unofficial-translation-into-ukrainian/1680aca358> (дата звернення: 13.09.2024).
184. Тельна О.А., Маланчій В.О., Дацьо Н.О., Сидорів С.М., Селепій О.Д., Весніна Н.В., Приймак Н.П., Сидорів Л.М. Сходінки інклюзії: науково-практичний посібник. Івано-Франківськ. 2019. 156 с.
185. Уолцер М. Про толерантність. Харків. 2003. 146 с.
186. Фурман А.В., Підгурська М.В. Історія соціальної роботи. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 174 с.
187. ФУШТЕЙ, О., САРАНЧА, І., & ФРАНКО, Н. (2023). СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ. Ввічливість. *Humanitas*, (6), 29–36. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.6.5>
188. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.coe.int/uk/web/compass/council-of-europe-charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>.
189. Хіля А. Адаптація освітнього контенту до потреб осіб з особливими освітніми потребами. Глухівські читання – 2021. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук : Збірник матеріалів XI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції / За заг. Ред. А.С. Полякова. Глухів, 2021. 373-374. URL : <http://new.gnpu.edu.ua/uk/nauka/naukove-tovarystvo-studentiv-aspirantiv-doktorantiv-ta-molodykh-vchenykh.html>



190. Хіля А. Підготовка майбутніх фахівців – тренди наступності та інклюзії. Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи: збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції. Івано-Франківськ, 25-26 листопада 2021 р. 285-288
191. Хіля А.В. Актуальні питання формування креативності педагога інтегровані з Європейських освітніх практик. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 22-23 квітня 2021 р.) / за ред. О.А.Голюк ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної. – Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. – Вип. 10. –327-329
192. Хіля А.В. Арт-терапія в системі засобів виховання ціннісного ставлення до життя в дітей та молоді з функціональними обмеженнями : метод. Матер. : Ч. 1. – Вінниця, 2017. – 250 с.
193. Хіля А.В. Елементи неперервності освітнього процесу: компетентності, технологія, інклюзія. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами: збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 27 квітня 2023 р.) / редкол.: О. Демченко, Н. Олійник, Н. Комарівська, Л. Любчак, А. Кушнір, К. Колеснік, І. Карук ; за заг. Ред. О.П. Демченко. Вінниця, 2023. Вип. 5. С. 76-79
194. Хіля А.В. Особливі умови організації інклюзивного навчання в онлайн форматі. Глухівські читання – 2021. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук : Збірник матеріалів XI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції / За заг. Ред. А.С. Полякова. Глухів, 2021. 45-47. URL : <http://new.gnpu.edu.ua/uk/nauka/naukove-tovarystvo-studentiv-aspirantiv-doktorantiv-ta-molodykh-vchenykh.html>
195. Хіля А.В. Питання наступності початкової та базової середньої освіти в світлі організації інклюзії у новій українській школі. Історико-краєзнавчі дослідження в умовах нової української школи: матеріали Всеукр. Наук.-практ. Конф. (16 листопада 2022 року в режимі онлайн)/ упорядн.: Завалевський Ю.І., Дубовик О.А., Коломоець Г.А., Максимець Д.С., Боднарчук С.М. Чернівці. Букрек. 2022. 83-86
196. ХІЛЯ, А., & САРАНЧА, І. (2021). ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РІЗНИХ ФОРМ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ. *Ввічливість. Humanitas*, (4), 51-56. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.4.8>
197. Чернишова Д. Організація роботи з обдарованими учнями. *Обдарована дитина*. 2001. № 7. С. 4–7.
198. Шахрай В. М. Соціальна компетентність особистості: соціально-рольовий підхід. *Народна освіта : електронне наукове фахове видання*, 2010. Вип. № 2 (11). URL.: [www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2010-2/index.htm](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2010-2/index.htm)
199. Шепотько В. П. Організація навчання обдарованих і талановитих школярів : навчально-методичний посібник. *Рідна школа*. 2006. № 2. С. 27–54.
200. Шульга А., Білоус О., Проблема обдарованості дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського*. 2021. Вип. 2 (22). С. 141–146.
201. Що з інклюзивною освітою в Україні під час війни. НУШ. URL: <http://surl.li/ucdbze> (дата звернення: 13.09.2024).
202. Як розвинути в дитини соціальні навички? URL.:



<https://www.youtube.com/watch?v=kGFQltoS75w>)

203. Яншина Т. Психологічні особливості підлітків з різними типами обдарованості. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. С. 36–45.
204. Ярмола Н.А. Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: практичні кроки. Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови. 2018. Вип. 4. С. 173-180.

#### Додаткові інформаційні джерела

205. <http://www.children.edu-ua.net> - Сайт Діти України
206. <http://www.interklasa.pl/ukraina> - Освітній портал (Україна)
207. <http://www.mon.gov.ua/> - Міністерство освіти і науки України - офіційний сайт
208. <http://www.uchim.info> – Освітній форум.
209. <https://growingspace.org.uk/about-us/>
210. <https://impactrip.com/volunteering/youth-support/>
211. <https://www.crn.net.cn/> - Діти - наше майбутнє (статті провідних науковців світу)
212. <https://www.dofe.org/thelatest/volunteering-ideas/>
213. <https://www.dofe.org/thelatest/volunteering-ideas/>
214. <https://www.echr.com.ua/rishennia-espl/> - Практика ЄСПЛ. Український аспект.
215. <https://www.goeco.org/area/volunteer-in-europe/spain/barcelona-youth-empowerment>
216. <https://www.hijinx.org.uk/about-hijinx/>
217. <https://www.hijinx.org.uk/volunteer/>
218. [oxfam.org.uk](http://oxfam.org.uk)





ДОДАТКИ



## МОДУЛЬ 1

### Додаток І. Цілі тисячоліття (Цілі сталого розвитку)



### Додаток ІІ. Про толерантність

«Толерантність стосовно інших і толерантність щодо себе — усе це трішки схоже на те, як у Аристотеля співвідносяться керуючий і керований: це дія всіх демократичних громадян. Не думаю, що це легка або незначна дія. Толерантність сама собою часто недооцінюється, оскільки вона — найменше з того, що ми можемо зробити для наших співбратів, їхнє наймінімальніше право на існування. Фактично толерантність (як позиція, ставлення) часто набуває досить різних форм, як і, в свою чергу, толерантність (як практична дія), котра може бути також організована по-різному. Навіть найбільш неохочі й хисткі форми організації толерантності — це вже досить добре, оскільки вони надто рідкісні в історії людства, а тому потребують не лише практичної, а й теоретичної оцінки. Подібно до того, як це відбувається з іншими нашими цінностями, ми мусимо запитати, що лежить в основі толерантності, як працює механізм /10/ толерантності — саме це і є головна межа пропонованого дослідження. Тут я хочу ще дати відповідь на запитання, основою чого є толерантність. Моя відповідь — самого життя, оскільки переслідування часто призводить до загибелі переслідуваного, а також вона є основою співжиття, нашого суспільства, у якому ми живемо. Толерантність робить можливим існування відмінностей; відмінності викликають необхідність толерантності.

Захист толерантності не мусить бути захистом відмінностей. Він може бути і часто є не більше аніж доказом від необхідності. Проте я пишу цю книгу з великою повагою до відмінностей, хоч і не до кожного конкретного випадку їхнього прояву. У соціальному, політичному й культурному житті я надаю перевагу різноманітності над одноманітністю. Тим часом я усвідомлюю, що кожен режим толерантності має бути цілісним і до певної міри уніфікованим для того, аби примушувати усіх своїх членів до лояльності. Співіснування потребує політично стабільного і в моральному відношенні законного устрою, але воно також є об'єктом, що є цінністю. Припустімо, існує єдиний найліпший устрій серед усіх можливих, але особисто я схильний у цьому сумніватися — аргументи, що спростовують цю точку зору, наводяться далі у вступі. Як би там не було, до мого надзавдання входить не більше ніж опис деяких можливостей для толерантності, а також аналіз і захист тієї з них, яка мені видається найліпшою для нас тут і зараз — для нас, американців, на порозі XXI століття — котра нас влаштовує якнайкраще і яка зміцнює і розширює нашу горезвісну американську різноманітність.»





Contents lists available at ScienceDirect

International Journal of Educational Development

journal homepage: [www.elsevier.com/locate/ijedudev](http://www.elsevier.com/locate/ijedudev)

## SDG 4 as a global governance tool and the quest for recognizing diversity – Implications emerging from the intersections between inclusive education and assessment

Christian Ydesen<sup>a,\*</sup>, Maren Elfert<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Department of Culture and Learning, Aalborg University, Denmark

<sup>b</sup> School of Education, Communication & Society, King's College London, United Kingdom

### ARTICLE INFO

#### Keywords:

SDG4  
Assessment  
Inclusive education  
Diversity  
Metrics

### ABSTRACT

In this commentary, we venture to explore the “unity in diversity” dilemma revolving around the tension between human diversity and standardizations as it appears in the context of SDG4 and in the intersections between inclusive education and educational assessments. Since inclusive education and various forms of assessment data are at the very heart of SDG4 (Fontdevila, 2021), our argument is that the tension between diversity and standardization permeates both domains, and that there are valuable lessons to be learnt for the future administration of SDG4 from the paradoxes arising between inclusive education and assessment. The commentary concludes that greater attention to “diversity” and the finding of meaningful contextual solutions in the roll-out of standards are needed in order to avoid SDG4 turning into a global governance tool that distorts representations of success and failure in education.

### 1. Introduction

The diversity of people is an inherent feature of society and thus also a basic condition of any education activity. UNESCO has a long history of recognizing this condition not least reflected in its long-time slogan “unity in diversity” (UNESCO, 1947; Laves and Thomson, 1957). A salient and recurring issue, however, in the global education architecture since it first emerged after World War II is to what extent standardizations, overarching frameworks and programs as well as benchmarks and notions about ‘best practice’ are compatible with the diversity of people, their idiosyncrasies, cultures, and knowledge(s), as well as their experiences, goals and ambitions. The UN -driven SDG agenda, for instance, has been criticized for developing “a single set of goals for all nations, rich or poor, irrespective of their histories and cultures” (Gorur et al., 2023, para. 4). Considering this criticism, we might ask how the complexity of human diversity is handled in education today. How are the limits of what is acceptable and desirable - what is considered ‘good’ and ‘bad’ education - negotiated and determined in global, national and local education contexts?

Unpacking the notion of “unity in diversity” that celebrates difference – but only insofar as it underpins the unity of humanity, – reveals

that it harbors the tension between the global and the local, the universal and the particular, and the risk that, in the name of “unity,” certain norms will be proclaimed as “universal” (Elfert, 2018); i.e. that it becomes a colonizing project. This tension between the universal and the particular is recognizable on all scales of education, from the individual student’s interaction with education systems, curricula and schooling contexts to national education systems’ engagement with the host of education programs appearing in the contemporary global education landscape. The dilemma becomes even more complicated when considering that contemporary education is characterized by a range of actors and stakeholders - with different agendas, ideas and priorities – invested in the development of education, how education is practiced and, not least, in the measurement of students’ academic progress and results.

If we zoom in on the global level, the longstanding picture emerging here is that of a narrative about education in crisis prompting a range of intergovernmental organizations (IGOs) to launch a host of programs and reports. For example, UNESCO has recently published several reports that emerged from its Futures of Education initiative, such as *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, published in 2021, and *Reimagining Education*, launched in March 2022

\* Correspondence to: Aalborg University, Department of Culture & Learning, Kroghstræde 3, DK - 9220 Aalborg Ø, Denmark.

E-mail address: [cyd@hum.aau.dk](mailto:cyd@hum.aau.dk) (C. Ydesen).

<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-7804-6821

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102932>

Received 11 October 2023; Accepted 31 October 2023

Available online 8 November 2023

0730-0593/© 2023 The Author(s). Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



by UNESCO's Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP). The World Bank has published a report on "Realizing the Future of Learning", and the OECD runs a program on "The Future of Education and Skills 2030", which includes "The Learning Compass 2030" and soon also "The Teaching Compass 2030". In addition, Edu-businesses and EdTech-businesses, philanthropic foundations and think tanks are engaging in "promissory" visions for education, predominantly promoting the digitization and some even the personalization of education drawing on notions about precision learning, personalized curricula and personalized assessment (Elfert and Ydesen, 2024; Williamson, 2020). The governing situation emerging from this complex landscape amounts to what some researchers have called multistakeholderism (Gleckman, 2018; Elfert and Ydesen, 2023).

In this commentary, we venture to explore the "unity in diversity" dilemma revolving around the tension between human diversity and standardizations as it appears in the context of SDG4 and in the intersections between inclusive education and educational assessments. Since inclusive education and various forms of assessment data are at the very heart of SDG4 (Fontdevila, 2021), our argument is that the tension between diversity and standardization permeates both domains, and that there are valuable lessons to be learnt for the future administration of SDG4 from the paradoxes arising between inclusive education and assessment. The commentary is structured according to this analytical endeavor. We start by unpacking the dilemma in SDG4 with a specific focus on the governing dimension of the modus operandi of SDG4 so far. We then move on to analyse the tensions and paradoxes emerging in the intersections between inclusive education and assessment. Finally, we will tease out the implications from our twin analysis in terms of the future administration of SDG4.

## 2. SDG 4—the governance implications of global datafication

Right from the outset of the SDG4 framework there have been debates around how to define quality education, and whether "this entailed a simple focus on learning outcomes or entailed free education, inclusion and contentious areas of value, like sustainability, rights and gender equality" (Unterhalter, 2019, p. 42). As the SDG4 process evolved, a shift in focus from access to learning outcomes emerged and this led to the canonization of an outcomes-focused approach to education quality (Fontdevila, 2021). Today, SDG4 hinges on a host of operationalized indicators essentially signifying the quantification of quality. Gorur (2018) as well as Fontdevila and Grek (2021) point out how a whole testing industry nourished by a demand for increased data and indicators has followed in the wake of the SDGs. In their thorough analysis of the whole SDG process, Bandola-Gill, Grek and Tichenor (2022) reveal "the ways that the SDGs, as a monitoring and governing agenda, have transformed the role of quantification, not as merely the facilitator and enabler of policy decisions taken elsewhere, but as the prime site of governing the future itself" (p. 14).

As clearly demonstrated in the annual UNESCO Global Education Monitoring reports, it is beyond doubt that education and schooling is severely challenged in many parts of the world. In these tumultuous and uncertain times, SDG4 ideally serves as a beacon from which it is possible to navigate the educational landscape and initiate improvements, achievements and advances in accordance with the education goals agreed by the UN member states. In this sense, SDG4 holds what has been termed "promissory legitimacy" because the goal becomes an indicator that a given national education system is on track to a better future (Beckert, 2020; Sobe, 2023).

The other side of the coin, however, is that the rhetoric of a "global learning crisis" creates a fear of falling behind among nation-states (Krejsler, 2019), causing them to subscribe too narrowly to global learning metrics. As argued by Benavot and Smith (2019), this development has several unintended outcomes including "the effective narrowing of the comprehensive global agenda on education (SDG 4), the

undermining of a carefully negotiated country-led process to promote lifelong education opportunities for all, the devaluing of learning that is not measurable or comparable, and the weakening of the principle of educational equity" (p. 239).

With the formation of the Global Alliance to Monitor Learning (GAML)<sup>2</sup> in 2016 and, more recently, the Global Education Cooperation Mechanism (GCM)<sup>3</sup> in 2021 aiming to boost the implementation of SDG4 by promoting the coordinated use of research evidence for policy among the large IGOs in education, by using more data, and by mobilizing more financial resources, we may have seen the preliminary culmination of this development. The new GCM is supposed to create a common data platform from which IGOs and governments can improve coordination vis-à-vis education programs and initiatives. The idea is to promote "the effective use of evidence for making appropriate policies and implementation strategies at the country level" (UNESCO, 2021). The critical implication of this, however, is the creation of a global datafication project with an unquenchable thirst for more data. This project, in turn, promotes a "managerialist vision of a comprehensible and orderly world amenable to expert control" (Auld and Morris, 2023, p. 14) and which forms a "transnational metrological field" that "legitimizes a whole series of informal and ad hoc arrangements, all accepted and all approved in the name of an education crisis" (Grek, 2020, p. 161).

From a philosophy of science perspective, learning metrics of this sort convert abstract epistemological concepts into ontological entities (reification) while also claiming a considerable level of invariance in the contexts measured; otherwise, the very purpose and use of learning metrics would be futile. This point speaks to the "unity in diversity" dilemma described above in terms of the tension between diversity and standardization. The reason is that the learning metrics consisting of assessment data only provide snapshots with no regard for processes, be these inclusions, enacting quality or equality (Unterhalter, 2019). The risk is that the SDG targets become "lost in translation" to snapshot indicators (King, 2017) with the implication that "the broader meanings of inclusion, quality and equalities which had been struggled over in relation to formulating the goals and agreeing targets" (Unterhalter, 2019, p. 45) are lost. We might perhaps even update René Descartes' (1596–1650) ontological theorem *cogito, ergo sum* [I think, therefore I am] to *metitur, ergo est* [it measures, therefore it is] to establish a precise understanding of this powerful current in education today.

Thus, a critique we would like to raise in this respect is the constraint implicit in the compartmentalization that follows in the wake of the SDGs being underpinned by separate indicators. It does not allow sufficient cross-indicator or cross-issue operational space and it has profound consequences in terms of governance and in terms of determining what is acceptable and desirable in global, national and local education contexts. Inclusive education and assessment are very good examples of two important themes in education that need to be thought about in combination. This will be the topic of the next section.

## 3. Inclusive education and assessment

As we have seen, the governing complex of which the SDG4 is part hinges to a very large extent on learning metrics and assessment data underpinning a web of indicators. But there are other important conditions promoting the expansion of assessment technologies like tests

<sup>2</sup> The Global Alliance to Monitor Learning (GAML) was established in 2016 to support the production of learning indicators and assessment tools for monitoring progress toward SDG 4 (Benavot and Smith, 2019).

<sup>3</sup> The Global Coordinating Mechanism (GCM) was established in 2021 with the purpose of accelerating the implementation of the education target SDG 4 by improving the coordination among IOs as well as between IOs and governments by promoting "the effective use of evidence for making appropriate policies and implementation strategies at the country level" (UNESCO, 2021).



and exams around the world. The need to determine whether students have learnt what they were supposed to has always been a part of education (Ydesen, 2023), but other more recent promoters of assessment in education are accountability and monitoring policies as well as competition and the marketization of education which have led to an increase both in International and National Large-Scale Assessments (Addey et al., 2017; Smith, 2016; Ydesen and Andreassen, 2020). Today, it could be argued that many education systems operate and develop within a Triple A triangle of Achievement, Assessment, and Accountability. The implication of this is that much energy in education is invested in the establishment of standards, measurability, and comparability via data, numbers, and metrics (Lingard et al., 2017; Pons and Maroy, 2019)—that is, the datafication of education (Hartong and Piattoeva, 2019).

Assessment is a powerful component of education because it produces hard data and because it is extensively used as a governing tool. Zooming in on the classroom and school levels, assessment to a large extent defines who is good enough and who can contribute in the right way to educational communities and the learning processes of schooling. However, at its epistemological roots, standardized assessment technologies, such as for instance a multiple-choice test, operate according to one-dimensional understandings of predefined and compartmentalized knowledge domains. Doing well on a test requires the student to develop an assessment literacy, i.e., being able to understand what the test is after in terms of good and bad answers. The need for that literacy is problematic from the perspective of student diversity. Another core feature of assessment is that it is rooted in and aimed at creating hierarchizing categorizations and taxonomies of students. In this sense, assessment has a strong impact on how students are "made" in an education context (Broadfoot, 2021). Again, this has repercussions in terms of student diversity because assessment becomes a governing technology determining what is acceptable and desirable, who is in and who is out. In other words, assessment has an impact on who or what is disdained, who or what is being problematized, and where the boundaries of acceptable otherness are, fueling the "barbaric kind of selection that school failure constitutes" (Lengrand, 1994, cited in Elfert, 2018, p. 206).

In this sense, assessment enters the premises of inclusive education. A broad definition of inclusive education tells us that it is fundamentally about universal participation in education regardless of special needs, social background, gender, ethnicity, religion, or other defining categorizations (Ydesen et al., 2022). But it is also about recognizing and appreciating that everyone is good enough, and constitutes a valuable contributor to educational communities and the learning processes of schooling. In this sense, inclusive education is fundamentally about deconstructing categorizations and the prejudices associated with such categorizations. Similar to the "unity in diversity" dilemma, the fundamental paradox arising in the intersections between inclusive education and assessment is:

- On one hand, there is a desire for students' academic progress to be measured with standardized instruments on comparable scales.
- On the other hand, there is a wish to create space for diversity and the well-being of all students.

At the same time, both assessment and inclusive education are highly dependent on cultural decisions, that is, what and who is to be assessed/included, how to assess/include, and what the implications should be in terms of policy and practice. For this reason, the paradox may look very different in different contexts. What is safe to say is that the way assessment and inclusion play out defines the "good" student, and this, therefore, has implications for the production of the "good" citizen in society.

As noted, this paradox between inclusive education and assessment resembles the "unity in diversity" paradox between human diversity and standardizations associated with the SDG4 and its current modus

operandi.

#### 4. Concluding discussion: Implications for SDG 4

Much like assessment and inclusive education are legitimate and relevant concerns in any educational activity, SDG4 and the learning metrics system are seen to play a legitimate role in terms of the futures of education. The legitimacy of SDG4 arises because the goal consists of values that have been adopted by the UN member states, and the relevance of SDG4 emerges because it has the potential of creating visibility. The pitfall, however, in both of these cases is that of unwarranted reductionism when inclusive education is reduced to students' successful participation in assessment activities, or when the achievement of SDG4 is reduced to "green lights" in the web of indicators. The danger in both cases is that the allure of quantification may overrule reservations about how inclusive education or SDG4 might appear in given contexts. Neither inclusive education nor SDG4 can be achieved once and for all by following a standardized recipe. These policy agendas cannot be achieved by ticking a box. Both inclusive education and SDG4 might look very different from national context to national context, from school to school, and from classroom to classroom.

The implication is that the SDG4-related learning metrics and indicators can only serve as a starting point. The processes surrounding the realization of SDG4 will always have to be explored in given contexts in order to analyze which policies and practices actually underpin a viable, meaningful and quality version of SDG4 in the context in question.

To conduct such an analysis, it is vital to pay attention to the host of actors and stakeholders – and their different agendas, ideas and priorities – active in each education context. The reason is that the realization of SDG4 is at risk of being limited or distorted by more powerful agendas or because policymakers and practitioners try to fit SDG4 into a pre-existing system that features counterproductive settings, technologies and practices.

Here the indicators might serve as a tool for identifying problems and bottlenecks, but they will never provide the answers for how to deal with them nor will they ever fully be able to capture what the implementation of SDG4 might look like on the ground. The important lesson here is that counterproductive policies and problematic recontextualizations can have detrimental and undermining effects for SDG4 at various levels of the education system from ministry to classroom.

Another peril of operating global education policy according to a global metrology is that numbers, metrics and indicators tend to work with a logic of deficiency (something can be hierarchized as better than something else) promoting a fault-finding culture around the realization of SDG4. Here we touch upon the very core of the "unity in diversity" dilemma revolving around the tension between human diversity and standardizations. A one-sided pursuit of ticking indicator boxes easily overlooks the histories and cultures of the assessed context. In that sense, the indicator-driven learning outcome system of SDG4 becomes a colonizing project and the well-intended roll-out and monitoring of SDG4 can represent an othering and alienating experience for the contexts being assessed.

An important point here is that sufficient data literacy among all levels of stakeholders involved in the rollout of SDG4 must be ensured, i.e. what are the possibilities and limitations associated with the indicators in terms of their inherent assumptions, conditions, and explanatory power? What can they be used for and what should they not be used for? In that way data literacy can help to immunize against a colonizing project.

Finally, it is important to reflect upon the norm-setting power of SDG4. Education stakeholders on various levels of the education system from global to local are positioned and configured in light of their performance regarding the realization of SDG4. Accountability instruments that "monitor countries' actions undertaken against their national commitments" (UNESCO, 2023) risk compelling countries and actors into convergence in the name of "unity" both within the countries'



education systems and vis-à-vis global standards because the goals hinge on a too narrowly defined understanding of SDG4. Greater attention to "diversity" and the finding of meaningful contextual solutions in the roll-out of standards are needed in order to avoid SDG4 turning into a global governance tool that distorts representations of success and failure in education.

## References

- Addy, C., Sellar, S., Steiner-Khamis, G., Lingard, B., Verger, A., 2017. The rise of international large-scale assessments and rationales for participation. *Compare* 47 (3), 434–452. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1301399>.
- Auld, E., Morris, P., 2023. Global Salvation Inc.: Sir Michael Barber's education for the apocalypse and the church of Deliverology. *Comp. Educ.* 59, 341–361. <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2241006>.
- Bandola-Gill, J., Grek, S., Tichenor, M., 2022. *Governing the Sustainable Development Goals: Quantification in Global Public Policy*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Beckert, J., 2020. The exhausted futures of neoliberalism: from promissory legitimacy to social anomy. *J. Cult. Econ.* 13 (3), 318, 30.
- Benavot, A., Smith, W.C., 2019. Reshaping quality and equity: global learning metrics as a ready-made solution to a manufactured crisis. *Grading Goal Four*. Brill, Leiden, pp. 238–261. [https://doi.org/10.1163/9789004430365\\_011](https://doi.org/10.1163/9789004430365_011).
- Broadfoot, P., 2021. *The Sociology of Assessment: Comparative and Policy Perspectives: The Selected Works of Patricia Broadfoot*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429262609>.
- Elfert, M., 2018. UNESCO's Utopia of lifelong learning: an intellectual history. *Routledge Research in Education Series*. Routledge.
- Elfert, M., Ydesen, C., 2023. Global governance of education: the historical and contemporary entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank. In: Carney, S., Moos, L. (Eds.), *Educational Governance Research Series*. Springer, Dordrecht.
- Elfert, M., (L.)#38; Ydesen, C. (2024). Global Governance and the Promissory Futures of Education. *Comparative Education* (forthcoming).
- Fontdevila, C. (2021). Global governance as promise-making. Negotiating and monitoring learning goals in the time of SDGs. PhD dissertation. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fontdevila, C., Grek, S., 2021. The construction of SDG4: reconciling democratic imperatives and technocratic expertise in the making of global education data? In: Grek, S., Maroy, C., Verger, A. (Eds.), *World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication*. Routledge, pp. 43–58.
- Gleckman, H., 2018. *Multistakeholder governance and democracy. A Global Challenge*. Routledge.
- Gorur, R., 2018. Post script: has critique begun to gather steam again? Beyond 'critical barbarism' in studying ILSAs. In: Maddox, B. (Ed.), *International Large-Scale Assessments in Education: Insider Research Perspectives*. Bloomsbury, pp. 219–228.
- Gorur, R., Dey, J., Faul, M.V. & Piattoeva, N. (2023) Decolonising Data in Education: A Discussion Paper, NORRAG Blog (accessed 14 September, 2023) <https://www.norr.org/decolonising-data-in-education-a-discussion-paper/>.
- Grek, S., 2020. Prophets, saviours and saints: symbolic governance and the rise of a transnational metrological field. *Int. Rev. Educ.* 66 (2), 139–166. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09844-z>.
- Hartong, S., Piattoeva, N., 2019. Contextualizing the datafication of schooling—a comparative discussion of Germany and Russia. *Crit. Stud. Educ.* <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1618887>.
- King, K., 2017. Lost in translation? The challenge of translating the global education goal and targets into global indicators. *Comp. A J. Comp. Int. Educ.* 47 (6), 801–817.
- Krejler, J.B., 2019. How a European 'Fear of Falling Behind' discourse co-produces global standards: exploring the inbound and outbound performativity of the transnational turn in European education policy. In: Ydesen, C. (Ed.), *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*, Book Series: Global Histories of Education. Palgrave Macmillan, London & New York, pp. 245–267. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-33799-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-33799-5_12).
- Laves, W.H.C., Thomson, C.A., 1957. UNESCO: Purpose, Progress, Prospects. Indiana University Press, Bloomington.
- Lingard, B., Sellar, S., Lewis, S., 2017. *Accountabilities in Schools and School Systems*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.74>.
- Pons, X., Maroy, C., 2019. *Accountability Policies in Education a Comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec*. Springer International Publishing, 1st ed. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4>.
- Smith, W.C., 2016. An introduction to the global testing culture. In: Smith, W.C. (Ed.), *The Global Testing Culture: Shaping Educational Policy, Perceptions, and Practice*. Symposium Books, Oxford, pp. 7–24.
- Sobe, N.W. (2023). Uncertainty as Ignorance? Governing Futures of Education. *ECNU Review of Education*, 20965311231189520. <https://doi.org/10.1177/20965311231189518>.
- UNESCO (1947). Report of the Director-General on the Activities of the Organization in 1947. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000214807>.
- UNESCO (2021, July 13). What you need to know about the Global Cooperation Mechanism for Education. Available at: [https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-global-cooperation-mechanism-education?TSPD.101\\_R0-080713870fab200066b945c5549eb336a5c4efedf9bc2ff9573168357e9a42f017eece93d49496f08627fecf81430001b737ae367ab55658ca8480d3c9cd2ee4c7557e77cc485e01d759f60ebb2b6afaf0b90a9173e301f2425ea6778ccfa7d](https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-global-cooperation-mechanism-education?TSPD.101_R0-080713870fab200066b945c5549eb336a5c4efedf9bc2ff9573168357e9a42f017eece93d49496f08627fecf81430001b737ae367ab55658ca8480d3c9cd2ee4c7557e77cc485e01d759f60ebb2b6afaf0b90a9173e301f2425ea6778ccfa7d).
- UNESCO (2023). Dashboard of Country Commitments and Actions to Transform Education. UNESCO #LeadingSDG4/Education2030 Knowledge Hub. Available at: <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/dashboard>.
- UNESCO. (2021). What you need to know about the Global Cooperation Mechanism for Education. UNESCO website. <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-global-cooperation-mechanism-education>.
- Unterhalter, E., 2019. The many meanings of quality education: politics of targets and indicators in SDG4. *Glob. Policy* 10 (S1), 39–51.
- Williamson, B. (2020). Interview with Will Brehm, FreshEd, 191, podcast audio, March 16, 2020. <https://freshedpodcast.com/benwilliamson/>.
- Ydesen, C., 2023. Educational assessment—trends in research, policy and practice. In: Tierney, R.J., Rizvi, F., Erikson, K. (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 4th ed. Elsevier, pp. 103–107 <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.09033-3>.
- Ydesen, C., Andreasen, K.E., 2020. Historical roots of the global testing culture in education. *Nord. Stud. Educ.* 40 (2), 149–166. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2229>.
- Ydesen, C., Milner, A.L., Ruan, Y., Aderet-German, T., Comez-Cardie, E., 2022. *Educational assessment and inclusive education—paradoxes. Perspectives and Potentialities*. Springer International Publishing, Cham.



**Додаток IV.****Основні документи для системи освіти України  
щодо ООП та організації інклюзивного навчання***Основний перелік:*

- Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року №2145-VIII
- Лист МОН «Про методичні рекомендації "Безпечне освітнє середовище: Надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації» (розроблені ДУ "Український інститут розвитку освіти") від 03 серпня 2023 року №1/11479-23
- Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. – 300 с.
- Хіля А.В. Арт-терапія в системі засобів виховання ціннісного ставлення до життя в дітей та молоді з функціональними обмеженнями : метод. Матер. : Ч. 1. – Вінниця, 2017. – 250 с.

*Додатковий перелік*

- Лист МОН «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2023/2024 навчальному році» від 31 серпня 2023 року №1/13094-23
- Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ : 2018. – 252 с.



**Участь молоді у програмах підтримки дітей з обмеженими  
можливостями в країнах ЄС**

## Committee of Local Disability Experts (COLDE)

Перша зустріч 19.02.2024  
Україна



### План зустрічі

- Коротко про фонд Абіліс
- Роль та завдання COLDE (Комітет місцевих експертів з питань інвалідності)
- Дискусія: Q&A



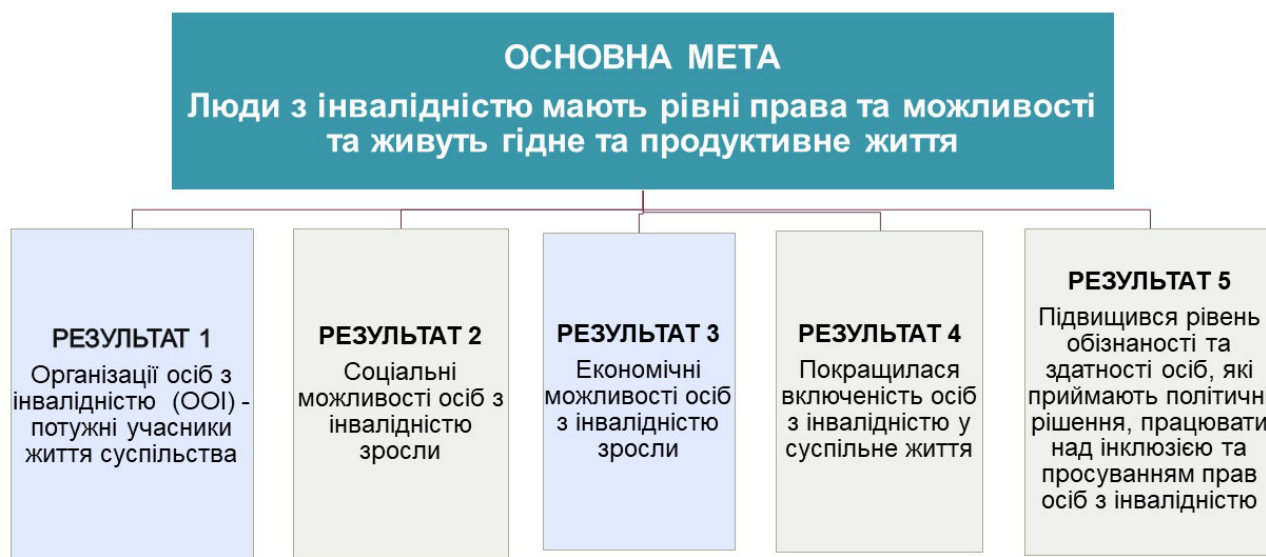
Abilis був заснований у 1997 році активістом з просування прав осіб з інвалідністю Калле Конккьоля (1950–2018). Фонд був зареєстрований у 1998 році.

Абіліс підтримує організації осіб з інвалідністю у країнах, що розвиваються.

Сьогодні Фонд Абіліс працює в десяти країнах - Ефіопія, Танзанія, Уганда, Мозамбік, Малаві, Непал, М'янма, Таджикистан, В'єтнам та Україна. Наш основний донор – Міністерство закордонних справ Фінляндії.

За весь час свого існування Абіліс профінансував проекти у більш ніж 40 країнах, що розвиваються.

Принцип Калле «нічого про нас без нас» є основною цінністю у роботі Abilis.



## Ключові фактори у роботі Абіліс



- ✓ Підвищення рівня інституційної спроможності ООІ
- ✓ Залучення осіб з інвалідністю до діяльності, що сприяє розширенню їх можливостей
- ✓ Гендерна рівність
- ✓ Максимальне залучення осіб з інвалідністю на усіх етапах



## Складові країнової програми



1. Фінансування проектів ООІ.
2. Адвокація.
3. Заходи з підвищенні обізнаності про права осіб з інвалідністю.



## COLDE



Комітет місцевих експертів з питань інвалідності (COLDE) — це група експертів з питань інвалідності, які періодично збираються для перегляду та надання рекомендацій щодо заявок чи фінальних звітів.

COLDE — це важливий спосіб незалежної оцінки заявок на гранти Abilis експертами, які знають місцевий контекст. Цей процес забезпечує неупередженість у процесі схвалення проектів Abilis, забезпечуючи чесний і відкритий розгляд заявок.

COLDE складається з 3–7 членів, повинні бути представлені обидві статі. Більше 50% мають бути люди з інвалідністю. Члени повинні мати досвід з різних сфер.

Досвід молоді, жінок і малопредставлених груп інвалідності має особливе значення для Abilis.

## COLDE - завдання



- Члени COLDE оцінюють заявки та звіти, отримані від заявників/грантоотримувачів (гранти більше 5000 євро)
- Члени COLDE дають рекомендації щодо проектів і звітів. Усі остаточні рішення приймає головний офіс Abilis.
- Члени COLDE повинні знати тематику країнової програми Abilis та критерії надання грантів. Їхні рекомендації повинні складатися відповідно до цих критеріїв.
- Члени COLDE за необхідності можуть надавати рекомендації стосовно реалізації країнової програми.

**Співробітники партнерської організації Abilis, а також члени їх родини, друзі чи ділові партнери, не можуть бути членами COLDE.**



# COLDE – умови співпраці



Члени COLDE навчаються методам роботи Abilis, питанням належного управління та іншим тематичним сферам, де це необхідно. Для членів буде проведено необхідну кількість тренінгів для ознайомлення з методами роботи фонду Abilis.

Члени COLDE не отримують зарплату. Вони отримують відшкодування проїзду та харчування у випадку зустрічей офлайн. Замість відшкодування витрат на проїзд членам COLDE може сплачуватися сума, яка відшкодовує витрати, пов'язані з відвідуванням COLDE. У 2024 році за одну зустріч один член COLDE отримує 1500 гривень відшкодування. Також буде відшкодовано ЄСВ у розмірі 22%.

Члени COLDE повинні підписати та дотримуватися Кодексу поведінки Abilis.

На час співпраці просимо не розголошувати про участь у COLDE для уникнення спроб вплинути на ваше рішення.

## COLDE – порядок проведення зустрічей

- COLDE збирається чотири рази на рік онлайн. Щонайменше за тиждень до зустрічі, країновий координатор надсилає членам COLDE заявки на ознайомлення.
- Координатор країни виконує функції секретаря COLDE, роблячи нотатки, ведучи протоколи та організовуючи зустрічі.
- Заявки розглядаються і COLDE дає рекомендацію щодо схвалення або відмови заявки із зазначенням причин. У деяких випадках заявки можуть бути відправлені назад до організації-заявника для внесення змін або вдосконалення. Якщо консенсусу немає, COLDE може проголосувати на основі більшості, щоб рекомендувати заявку до схвалення або відмови.
- Рішення COLDE та дата зустрічі, коли було прийнято рішення, вносяться до Arkisto (база даних проектів Abilis), і передається разом з іншою інформацією про проект до Правління Abilis та представників Міністерства Закордонних Справ.



## Ваші питання



## МОДУЛЬ 4

### Додаток VI

**Волонтерські проєкти в Європі, до участі в яких залучені обдаровані діти**  
(<https://www.dofe.org/thelatest/volunteering-ideas/>).

#### A. Матеріали для самостійного опрацювання і обговорення в групі

#### **1. Волонтерський проєкт «Розширення прав і можливостей молоді» («Spain – Barcelona Youth Empowerment», 2023-2024 pp.) у Барселоні**

Учасникам пропонується унікальна можливість змінити життя молодих людей із соціально незахищених громад. Волонтери проєкту допомагають дітям, зокрема обдарованим та дітям з особливими потребами, віком від 5 до 18 років, у позашкільних центрах, організовуючи корисні заходи та викладаючи англійську мову. Програма спрямована на сприяння розвитку особистості, формування життєвих навичок і зміну очікувань молодих людей щодо їхнього майбутнього.

Основні завдання програми:

- участь у збагаченні культурного обміну шляхом взаємодії з місцевими членами громади, зокрема дітьми з особливими потребами.
- розвиток у волонтерів навиків викладання та наставництва паралельно з позитивним впливом на учнівство, сприяння особистісному зростанню дітей з особливими потребами, зокрема обдарованих, формуванню в них життєвих навичок для кращого майбутнього.

(Джерело: <https://www.goeco.org/area/volunteer-in-europe/spain/barcelona-youth-empowerment>)

#### **2. Проєкт «Розширення прав і можливостей молоді» (Хорватія)**

Волонтери проєкту «Підтримка молоді» відіграють вирішальну роль у створенні сприятливого середовища для молоді у позашкільних центрах. Вони допомагають із домашніми завданнями, організовують навчальні та розважальні заходи та викладають англійську мову, щоб допомогти учням розвинути важливі



життєві навички. Мета – допомогти розірвати порочне коло бідності та вселити позитивні очікування на майбутнє.

Волонтери проєкту «Підтримка молоді» допомагають обдарованим дітям з незаможних родин, дітям з особливими потребами у формуванні й розвитку важливих соціальних навиків і компетентностей через такі види і форми роботи, як-от:

- Допомога учням 5-18 років у виконанні домашніх завдань.
- Організація навчально-оздоровчих заходів.
- Навчання англійської мови для вдосконалення мовних навичок.
- Наставництво та консультування молоді.
- Співпраця з персоналом організації для підтримки позашкільного центру.
- Допомога з поїздками на пляж або в літні табори під час шкільних канікул.
- Створення інклюзивного середовища для всіх учнів.
- З огляду на такі завдання проєкту до волонтерів висувуються певні вимоги, зокрема: гарний рівень володіння англійською мовою, високий рівень незалежності, відповідальності та гнучкості
- Здатність до адаптації та цінування різноманітності, оскільки проєкт розрахований на взаємодію з людьми різного віку, походження та культури, тобто на створення регіонального інклюзивного простору.

Джерело: <https://impactrip.com/volunteering/youth-support/>

**3. Досвід роботи з обдарованими дітьми в інклюзивному просторі на прикладі волонтерських ініціатив у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.**

а) Британська консалтингова компанія JK Educate надає послуги



репетиторства і підтримки сім'ям із дітьми старшими семи років, а також є ініціатором і учасником різноманітних волонтерських програм. Створена 2010 року з ініціативи шкільних учителів Lorrae Jaderberg і Katie Kraiss з метою підтримки учнів у Лондоні, зокрема з сімей імігрантів, в останнє десятиліття вона розширила свої функції щодо роботи з учнівством, зокрема сфокусувавшись на розвитку соціальних навичок дітей, підлітків та учнівської молоді, намагаючись охопити підтримкою дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі обдарованих. У 2022 році JK Educate став частиною родини Dukes Education. Dukes Education і JK Educate тісно пов'язані як організації. Обидві вони спрямовані на розширення можливостей молодих людей через освіту, щоб вони реалізовувались у житті, максимально розкривали свій потенціал.

Протягом понад двадцяти років професійна увага працівників компанії була спрямована на розвиток освітніх знань і навичок учнівства, щоб ефективно навчати дітей і робити позитивний внесок в їхнє життя. Волонтерські проекти та програми, що реалізуються компанією, отримали широку підтримку британських освітян і широкої громадськості – серед бажаючих долучитися до участі у волонтерській діяльності є як дорослі, так і підлітки з різних місцевих громад по всьому Сполученому Королівству.

Засновники волонтерської програми поділяють бачення та віру в те, що кожній дитині слід надати можливість і заохочення досягти найкращого рівня розвитку своїх здібностей і потенціалу. Це залишається основою всього, що робить JK Educate. Для цього акцент робиться на розвитку соціальних навичок дитини, надто дітей з особливими потребами, в тому числі обдарованих. Соціальні навички в концепції проекту трактуються насамперед як здатність дитини віддавати суспільству те, що вона може. Навчання дітей віддавати суспільству має незліченні переваги для їхнього розумового та емоційного розвитку, а також заохочує їх брати участь у житті навколишнього світу та освоювати нові навички. Чудова діяльність для таких особливих дітей, яку часто не помічають, — це волонтерство. Хоча



волонтерство спрямоване на допомогу іншим, є багато особистих переваг, які діти-волонтери можуть отримати. У майбутньому, упевнені натхненники проєкту, це може прокласти шлях до академічного та міжособистісного успіху.

*Інформація для обговорення в групі та узагальнення:*

На сайті організації перераховані великі переваги волонтерства для дітей, серед них такі:

а) *Заохочення співпраці з іншими людьми.* Більшість видів діяльності дітей-волонтерів відбувається в умовах, де їм доводиться працювати в команді, часто з людьми, відмінними від їхніх типових однолітків. Різні волонтерські ролі можуть навчити дітей 9-14 річного віку важливості прислухатися до вказівок і спілкуватися з іншими. Ці ролі також можуть навчити старших підлітків брати відповідальність через лідерство або дослухатися до думок однолітків. Однією з дуже важливих навичок, яку всі діти здобувають під час волонтерства, є здатність до співпраці в команді. Вони дізнаються, як це – мати спільну мету з іншими, і як працювати разом і йти на компроміс для досягнення цієї мети. В процесі співпраці з іншими розвивається широкий спектр соціальних навичок обдарованих дітей.

в) *Допомагає розвинути емпатію.* Щоб навчити дітей співчуттю, важливо поставити їх у сценарії, у яких вони почують історії від людей різного походження й соціального статусу. Завдяки актам служіння тим, кому пощастило менше, і працюючи разом з людьми різного віку та походження, діти розвивають почуття емпатії, а також розширюють свій світогляд.

с) *Розвиває інтереси до різних предметів і занять.* Працюючи волонтером, діти стикаються з новим середовищем, професіями, діяльністю та навичками, яких вони зазвичай не мають можливості побачити під час звичайної рутини вдома та в школі. Це може допомогти їм знайти нові хобі та заняття та надихнути на вибір майбутньої професії.



*д) Формує самооцінку.* Самооцінка дітей з особливими потребами, і зокрема обдарованих, може зазнати різких трансформацій у підлітковому віці, надто у недружніх шкільних колективах. Справа не лише в тому, що поп-культура та суспільні норми мають тенденцію транслювати нетиповим дітям ідею про їхню неадекватність. Це трапляється також тому, що інтелектуальний розвиток обдарованих дітей випереджає розвиток нормотипових учнів, і провокує появу думок про свою винятковість або непристосованість до колективу. На цьому етапі дуже важливо заохочувати дітей вивчати та використовувати свої особливі таланти та навички, щоб сформувати адекватну самооцінку. Коли дитина чи підліток стає волонтером, вона може налагодити контакт з однолітками і отримати нові навички, яких раніше не помічала. Це посилює ідею, що вони можуть змінити навколишній світ, і відволікає їх від їхніх внутрішніх моделей мислення. Почуття мети допомагає виховувати почуття незалежності. Діти, які волонтерять, почнуть відчувати себе більш здатними до особистих досягнень вдома, у школі та в особистому житті, коли у них з'явиться мотивація просуватися трохи далі в усьому, що вони роблять.

*е) Розвиває лідерські якості.* Упевненість, яку дитина отримує під час волонтерської діяльності, у поєднанні зі здатністю навчитися планувати та вирішувати проблеми реального життя, є ідеальним рецептом для молодого лідера. Волонтерство навчає важливих лідерських навичок, як-от: відповідальність, упевненість у собі, самостійність, хоробрість, здатність іти на компроміс, наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність, уміння планувати свої дії і прогнозувати їх наслідки тощо. Щоб досягнути будь-якої мети, потрібен план. Діти у волонтерській діяльності навчаються не лише планувати такі проєкти, як харчування та порції для волонтерства в притулку для безхатченків, а й планувати досягнення організаційної мети.

Переговори – спільна мета з командою означає навчитися вмінню йти на компроміс із різними типами людей для досягнення цієї мети.



Управління операціями – спостереження за проектом від початку до кінця може допомогти дітям вивчити найкращі стратегії дій для проектів.

Ці лідерські навички будуть служити їм у майбутніх ролях як в особистому, так і в академічному світі. І цей досвід також може допомогти їм утриматися від тиску однолітків.

f) *Знайти нових друзів.* У пошуках ідентичності підлітки часто почуваються самотніми чи ізольованими, особливо якщо їм важко знайти інших, хто поділяє ті ж інтереси. Волонтерство об'єднує однодумців зі схожими інтересами. Зустрічі з цими людьми можуть допомогти дитині нагадати, що у світі є багато людей, які піклуються про те саме, що й вони.

g) *Волонтерство збільшує вдячність.* Волонтерство часто відкриває дітям очі на досвід, який менш щасливий, ніж їхній власний. Навіть будучи дорослими, ми іноді не усвідомлюємо, за що можемо бути вдячні. Однак, коли ми зустрічаємо в притулку людей, які не мають дому, або надсилаємо пакунки військовим, це допомагає нам навчитися не сприймати речі як належне.

h) *Зменшує стрес, тривогу та депресію*

Волонтерство має незліченні переваги для психічного здоров'я, які були доведені дослідниками. Зокрема доведено, що волонтерство знижує рівень стресу, депресії та тривоги, а також покращує загальний стан здоров'я та задоволеність життям. Коли ми допомагаємо іншим людям, це активує центр винагороди в нашому мозку та виділяє серотонін, дофамін та ендорфіни. Тому багато людей після волонтерства часто почуваються краще. Ми народжені так відчувати, оскільки є соціальними істотами, і виживання виду залежить від співпраці та турботи один про одного.

Крім того, участь у волонтерській діяльності може допомогти дітям відволіктися від того, що викликає у них стрес. Почуття вдячності, яке приходить разом із волонтерською роботою, підбадьорює нас і заохочує робити більше для тих, хто нас оточує. Це так само позитивно впливає на депресію. Коли ми в



депресії, ми схильні уникати соціальної взаємодії та людей, навіть якщо саме вони змушують нас почуватися краще.

і) *Покращує самосвідомість.* Беручи участь у діяльності, яка позитивно впливає на світ навколо нас, люди стають більш обізнаними про свої звички. У результаті стає легше виконувати майбутні позитивні дії. Наприклад, хтось, хто проводив час з безхатченками, швидше за все, спочатку подумає про те, щоб пожертвувати старий одяг, а не викинути його. Діти, які витратили час на садження дерев і покращення вигляду своєї громади, можуть менше смітити.

ј) *Надихає дарувати.* Акт волонтерства може показати дітям, що вони можуть змінити ситуацію, навіть якщо у них немає грошей. Насправді, у багатьох випадках найбільше значення має приділяти свій час іншим. Наприклад, діти можуть бути волонтерами в будинку для літніх людей і проводити час з людьми похилого віку, які не мають рідних, або в притулку для тварин, доглядаючи за бездомними тваринами. Коли вони знають, що змінили чийсь життя, вони будуть раді не тільки отримувати, але й віддавати.

#### Б. Досвід роботи Volunteer First

Організація Volunteer First перелічує конкретні можливості волонтерства для 13-17-річних у різних регіонах Великобританії.

**Організація Social Action Volunteer** пропонує багато ідей щодо короткострокового та гнучкого волонтерства для людей, які хочуть займатися різними видами волонтерства. Залучаються учасники від 13 років, що дає можливість обдарованим дітям і підліткам відчувати свою соціальну знайомість завдяки виконанню активних громадських ролей – поміника літніх людей, людей з особливими потребами тощо. . Сайт: [socialactionvolunteers@leonardcheshire.org](mailto:socialactionvolunteers@leonardcheshire.org)



RVS (Королівська волонтерська служба) — це національна благодійна організація, яка надає практичну підтримку людям похилого віку за допомогою волонтерської діяльності; 45 000 волонтерів працюють по всій Англії, Шотландії та Уельсі. До роботи у RVS залучаються діти і підлітки з 14 років. Вони можуть працювати на посадах:

- **Волонтер громадської кав'ярні:** така діяльність пропонує отримання досвіду у сфері громадського харчування задля збагачення життя людей похилого віку новими враженнями та позитивними емоціями, до роботи запрошуються діти віком від 14 років.

- **Волонтер громадського клубу:** Допомога в організації та проведенні занять у місцевих центрах, щоб надати літнім людям можливість зустрічатися з іншими та насолоджуватися регулярними соціальними заходами. До роботи запрошуються діти віком від 14 років.

St John Ambulance – це благодійна організація, орієнтована на те, щоб рятувати життя та підтримувати безпеку громад. До роботи в цій організації залучається обдарована молодь, готова бути активною учасницею акцій щодо охорони здоров'я, давати власний приклад для наслідування в галузі охорони здоров'я наступного покоління. У проєктах, що реалізуються організацією, молодь може обрати різні ролі, як-от:

- **«Адвокат спільноти»:** як адвокат спільноти швидкої допомоги Сент-Джона (St John Ambulance), учасник волонтерського проєкту має допомогти підвищити популярність першої допомоги у певній місцевій громаді, допомагаючи поширювати обізнаність про першу допомогу через проведення 1-годинного семінару з навичок порятунку життя. Запрошуються підлітки та молодь від 14 років;

- **«Віртуальний збір коштів»:** учасникам проєкту пропонується долучитись до збору коштів та допомоги в порятунку життя, при чому можна це



робити, не виходячи з дому. Також можуть взяти участь підлітки та молодь від 14 років.

**Organic Cookery School** (Школа органічної кулінарії) — це некомерційна громадська кулінарна школа, яка пропонує схвалені DofE волонтерські та навичкові заходи для молодих людей по всьому Сполученому Королівству. Їх «*Community Chef Award*» пропонує учасникам, які мають бронзові, срібні та золоті нагороди, можливість використати свої кулінарні навички та ентузіазм, щоб принести користь своїй місцевій громаді протягом 3, 6, 12 або 18 місяців, а також отримати 2 рівень кваліфікації безпеки харчових продуктів та гігієни. Учасникам школи пропонується в якості волонтерів готувати їжу у притулках для бездомних, організовувати продажі випічки для благодійних організацій, готувати їжу для літніх чи незахищених сусідів або забезпечували здоровими упакованими обідами під час шкільних канікул місцевих дітей, які зазвичай отримували б безкоштовні шкільні обіди. Для участі в цих проєктах запрошується молодь віком від 13 років.

*На сайтах волонтерських організацій можемо побачити, які ролі і функції пропонуються для підлітків-волонтерів від 13-14 років:*

**Barnardo's** змінює життя найбільш вразливих дітей у Великобританії. Вони прагнуть забезпечити кращі результати для більшої кількості дітей і потребують волонтерів для підтримки в усіх сферах своєї роботи.

**Магазини:** Ролі включають обслуговування клієнтів, сортування пожертвувань і продаж товарів. 14+

**Збір коштів:** збір коштів на благодійність. 14+

[barnardos.org.uk](http://barnardos.org.uk)

**Blue Cross** (Синій Хрест) знаходить комфортні домівки для покинутих або небажаних домашніх тварин і підтримує здоров'я домашніх тварин, сприяючи добробуту та лікуючи їх у своїх центрах.

Допомога в благодійному магазині (14+);



**Догляд за домашніми тваринами:** підтримуйте команду, доглядаючи за домашніми тваринами (14+).

***British Heart Foundation*** (Британський фонд серця) має багато гнучких волонтерських заходів, які можна проводити як частину вашої волонтерської секції, і деякі з них можна проводити, якщо вам менше 16 років (16+).

Популярним видом діяльності є спонсорований виклик. Наприклад, спонсорований конкурс кроків/ходьби протягом 1 години на тиждень, необхідний для волонтерської секції.

**Британський Червоний Хрест** прагне допомагати людям, хто б і де б вони не були, під час кризи.

- **Роздрібний волонтер:** Волонтери в одному зі своїх магазинів. (15+);
- **бір коштів:** збір коштів на благодійність (15+).

**Canal and River Trust** — це благодійний фонд, створений для догляду за водними шляхами Англії та Уельсу.

- **Волонтер із охорони природи:** Навколо мережі каналів і річок існує широкий вибір можливостей для збереження природи. (13+)

**Cats Protection** щороку допомагає близько 200 000 котів і кошенят завдяки своїй мережі з понад 250 волонтерських відділень і понад 30 центрів.

- **Ролі роздрібної торгівлі:** волонтер магазину «Bookworm» (14+), волонтер магазину «Love to tidy» (14+), волонтер магазину «People person» (14+);
- **Ролі лише в центрі адопції:** волонтер догляду за котами (14+), десенсибілізація котів волонтер (14+), волонтер із соціалізації кошенят (14+);
- **Функції фандрайзингу:** помічник із збору коштів, волонтер (16+), волонтер із збору коштів (16+).

**Kissing it Better** — це благодійна організація з охорони здоров'я, яка



пропонує волонтерські можливості, які дають можливість використати свої таланти і обдарованість, щоб допомагати літнім людям у лікарнях і будинках для людей похилого віку. Kissing it Better дає шанс використати свої творчі навички, щоб залучити, розважити та потішити літніх людей у медичних закладах. Підліткам та молоді пропонується працювати в галузі охорони здоров'я, допомагаючи літнім людям і людям з особливими потребами л розвитку інклюзивного простору в місцевій громаді.

**Категорія:** Допомога іншим

**Вік:** 14+

**Де:** Вест-Мідлендс

**Коли:** Гнучко, залежно від проектів

**Oxfam** — це всесвітній рух людей, які поділяють переконання, що у світі, багатому на ресурси, бідність не є неминучою. Це несправедливість, яку можна і потрібно подолати.

- **Волонтер благодійного магазину:** багато захоплюючих можливостей, зокрема продаж музики в Інтернеті, торгівля вінтажним одягом і дослідження книг (14+);

- **Молодіжний посол:** як молодіжний посол, Oxfam допоможе втілити ідеї в життя, будь то проведення шкільних зборів чи заходів, публікація в місцевій газеті, зустріч з місцевим депутатом чи похід до парламенту. (14+) ([oxfam.org.uk](http://oxfam.org.uk)).

Рольове моделювання волонтерства – це найпотужніший спосіб залучити вашу дитину до участі в житті громади, і це може бути чудовою сімейною діяльністю.



**Волонтерські проєкти, орієнтовані на допомогу дітям з особливими  
потребами та обдарованим дітям**

*(інформація з сайтів проєктів у авторському перекладі)*

**A. «*Growing Space*»** («Простір зростання») – Британська благодійна організація, яка опікується питаннями психічного здоров'я населення, пропонує волонтерські проєкти, спрямовані на підтримку осіб з психічними розладами, аутизмом або проблемами навчання, щоб зміцнити впевненість, розвинути соціальні навички та покращити якість їхнього життя шляхом надання терапевтичного навчання, професійних навичок, творчості та досвіду роботи. У фокусі уваги названих проєктів також і обдаровані діти, які мають проблеми зі здоров'ям, зокрема розлади аутистичного спектра.

Види і форми роботи з названою категорією дітей, з якими можна ознайомитись на сайті організації (<https://growingspace.org.uk/about-us/>), – це переважно гуртки декоративно-прикладного мистецтва, в яких волонтери виступають у ролі ведучих гуртків. Їхні функції передбачають допомогу в створенні та проведенні груп декоративно-прикладного мистецтва для підтримки дітей з аутизмом або проблемами в навчанні.

На сайті проєкту описані ключові обов'язки волонтера:

1. Вітати, підтримувати та заохочувати учасників, які бажають брати участь у груповій діяльності. 2. Забезпечувати високий рівень задоволення учасників і представляти професійні стандарти благодійної організації. 3. Щоб допомогти налаштувати сеанси, працювати безпечно та прибирати в кінці сеансу. 4. Працювати разом із співробітниками на сайті, ділитися та вносити нові ідеї для групи. 5. Бути креативним та ініціативним у дослідженні ідей мистецтва та ремесел для учасників з різними здібностями. 6. Підтримати персонал плакатами/рекламою групи. 7. Впевненість у дослідженні низки декоративно-прикладного мистецтва, наприклад, шиття (машинне чи ручне), виготовлення карток, декупаж, виготовлення ювелірних



виробів, обробка дерева (травлення), трафаретний друк, виготовлення свічок, плетіння гачком та багато інших ідей декоративно-ужиткового мистецтва чи ремесел.

Здібності та навички, якими мають володіти волонтери: мати знання про психічне здоров'я, про проблеми з навчанням у дітей з аутизмом, а також надавати дружню якісну підтримку учасникам; мати відмінні комунікативні навички, володіти хорошими організаторськими здібностями та відповідально ставитися до поставлених завдань, уміти стежити за часом; бути ентузіастом, надійним, гідним довіри та самомотивованим. Важливо також уміти долати виклики та проявляти власну ініціативу, коли це необхідно, мати відданість роботі в команді та ширшому партнерству, виявляти інтерес до мистецтва та ремесел, а також до Growing Space, мати готовність пройти навчання, необхідне для цієї ролі.

Навчання, яке за необхідності варто пройти волонтеру, включає внутрішнє навчання, яке охоплює політику організації та процедури під час вступу, і подальше домашнє навчання за потреби.

**Б. Інклюзивний театральний фестиваль, організовуваний продюсерською компанією Hix.**

*Hix* є однією з провідних європейських інклюзивних театральних компаній, яка створює видатні вистави за участю артистів з обмеженими можливостями навчання та/або аутистів на сцені та екрані для Уельсу та для всього світу. Заснована спочатку як кооператив, Hix тепер є некомерційною компанією з обмеженою відповідальністю та зареєстрованою благодійною організацією (<https://www.dofe.org/thelatest/volunteering-ideas/>).

Поєднує в собі всі елементи цілей компанії регулярний фестиваль *Unity*, що відбувається раз на два роки, і відзначає різноманітність та інклюзивність, забезпечуючи платформу для виступів інших інклюзивних компаній з усього світу перед аудиторією Уельсу. Починаючи з 2008 року, фестиваль стає все сильнішим і



натепер проводиться по всьому Уельсу, залупаючи волонтерів різного віку з усієї Європи.

***На сайті фестивалю можна побачити опис волонтерських ролей, яких потребує проєкт (<https://www.hijinx.org.uk/about-hijinx/>):***

Ми покладаємося на підтримку наших волонтерів, щоб забезпечити безперебійне проведення фестивалю. У нас є різні можливості для співчутливих, цілеспрямованих і доброзичливих людей.

- **Волонтери перед домом:** вітають аудиторію, надають інформацію про фестиваль, збирають відгуки аудиторії та працюють у команді, щоб переконатися, що люди входять і виходять з подій безпечно та без проблем.
- **Стюарди:** робота в команді, щоб гарантувати, що люди безпечно дістаються до подій і назад. Пропонувати допомогу та поради відвідувачам фестивалю, щоб зробити їхній досвід чудовим. Допомога з доступом до аудиторії. Збір відгуків аудиторії.
- **Кредити часу Темпо:** Ми пропонуємо схему кредитів часу Темпо, яка дозволяє волонтерам винагороджуватися за години волонтерства за допомогою кредитів часу, які можна використовувати для ряду винагород, таких як квитки в театр, кіно або спортивні заходи.

***Hijinx's Unity Festival*** — один із найбільших у Європі інклюзивних мистецьких фестивалів і єдиний у своєму роді в Уельсі. Створений 2008 року, щоб надати можливість артистам з обмеженими можливостями, особам з вадами навчання та/або аутизмом виступати на платформі високого рівня.

«Ми пропонуємо тимчасові та постійні волонтерські ролі, і кожен знайде щось для себе, будь то допомога нам з подіями, постановками чи збором коштів у громаді – або приєднання до одного з наших студентів. Якщо вам більше 18 років і ви хочете дізнатися щось нове, ми будемо раді почути від вас! Ви можете вибрати,



скільки часу ви приділите, і ми надамо вам усе необхідне навчання та підтримку. Попередній досвід не потрібен, але всі волонтери та досвід роботи повинні дотримуватися нашого Кодексу поведінки та, можливо, потребуватимуть пройти розширену перевірку DBS. Нам завжди потрібна додаткова допомога на наших шоу та фестивалях, починаючи від обслуговування інформаційного стенду Hijinx і роздачі програм до перенесення реквізиту. Якщо ви щасливіші за лаштунками, ви можете працювати в нашому офісі або приєднатися до нашої спільноти зі збору коштів. Наші студентські стажування надають практичну можливість отримати досвід у мистецькому секторі, можливості для спілкування та досвід інклюзивної роботи з людьми з проблемами навчання та без них – досвід, який, як ми сподіваємося, ви перенесете у свою майбутню кар'єру.

Змініть життя людей з вадами навчання! Підтримайте свою спільноту! Розвивайте корисні навички! Працюйте з командою людей, які дійсно небайдужі, знайомтеся з новими людьми та розвивайте зв'язки! Будьте частиною захоплюючої організації, що розвивається – немає двох однакових днів! Використовуйте свої унікальні навички з користю та діліться знаннями!

Якої б форми не набула ваша волонтерська роль, ви станете частиною спільноти підтримки, яка об'єднається, щоб змінити життя людей із вадами навчання та/або аутистів» (<https://www.hijinx.org.uk/volunteer/>).



**Фрагменти творчих проєктів-презентацій здобувачів вищої освіти на  
тему: «Підтримка обдарованих дітей як осіб з особливими освітніми потребами  
в різних країнах ЄС»**



## Психолого-медико-соціальні центри в Бельгії

Цікавий досвід значення дітей з порушеннями психофізичного розвитку має Бельгія. У цій країні правовою основою освіти всіх з обмеженими можливостями здоров'я є «Закон про спеціальну освіту», ухвалений у 1970 р. Суттєві зміни до нього було внесено Декретом Уряду від 28 липня 1978 р. Закон гарантує особам із обмеженими здібностями освіти невідокремленими у світі, згідно з розподілом системи освіти, серед яких і право вибору на вибір освітнього шляху для своєї дитини. Як зазначають, бельгійські вчителі в галузі спеціальної освіти W.Wolfs та W.Wonderf, шляхи здобуття освіти неповносправними визначаються у Бельгії протягом тривалого часу. Ще 1940 р. «Законом про освіту» було визначено необхідність створення служб психолого-медико-соціального супроводу, які вирішували б проблеми вибору освітнього маршруту для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Саме ці служби виконують майбутнє перебудову дитини у спеціальних департамент, де здобувають освіту 4 % усіх дітей шкільного віку.



## РІВНОПРАВНІСТЬ У ЗДОБУТТІ ОСВІТИ В АВСТРІЇ

Корисним видється досвід іншої європейської держави – Австрії. В цій країні функціонує добре налагоджена система спеціальної освіти, до складу якої входять спеціальні школи для дітей з порушеннями зору та слуху, порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними вадами емоційно-вольовими розладами та комплексними порушеннями розвитку. Як зазначає відомий австрійський вчений у цій галузі Х. Волтер, від кінця 40-х до початку 80-х років ця система ставала дедалі більш диференційованою та сегреґаційною.



## ОСВІТНЯ РЕФОРМА В НІДЕРЛАНДАХ

Цей шлях у провадженні корисних реформ пройшло й Об'єднане Королівство Нідерландів. Ця країна з-поміж інших європейських держав вирізняє своєрідність розвитку системи спеціальної освіти. Її поступок характеризується легким пошуком і відсутністю впровадження нових варіантів.

Наприкінці 40-х років у Нідерландах створюються заклади зростаючої кількості спеціальних закладів, кількість дітей в системі спеціальної освіти та збільшення числа спеціальних шкіл. Дані про впровадження відомих нідерландської філософії у галузі спеціальної освіти E. Вайтман, свідчать, що у 1948 р. існувало 7 типів спеціальних типів спеціальних шкіл, у 1987 р. їх кількість зменшилася. Кількість учнів, які потребували додаткових освітніх послуг і мали особливі навчальні потреби, в період з 1948 до 1997р. збільшилася у п'ять разів із 24 000 у 1948 р. – до 120 000 – у 1997 р.). Скоріше ніж зменшувалися чисельно групи дітей, які не мали звичайних порушень розвитку і до чималої кількості досягали мали здобути освіту у загальноосвітніх навчальних закладах.



## Шведська модель інклюзивної освіти

Застосує на увазі й досвід інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в Швеції. Так, зокрема в цій країні з демократичним устроєм, що ретифікує всі мінеральні умови щодо здобуття освіти неповносправними, Міністерством освіти у 1980 р. було затверджено нормативно-правовий документ під назвою Національний План, який означає новий стратегічний напрям освітньої політики держави. Учени з особливостями психофізичного розвитку мають можливість навчатися в загальноосвітніх закладах, створених для цього адаптованих умов. Так, з 1988 р. у країні розформовано спеціальні школи для дітей з порушеннями зору. Всі діти з особливими зором навчаються у школах за місцем проживання, а необхідну допомогу отримують у Національному медичному центрі та його філіях.



Однією з ключових проблем у багатьох країнах ЄС є визнання обдарованості як форми освітніх потреб та розвитку під час формування освітніх програм. Це може відбиватися на доступі до спеціалізованих програм навчання, фінансовій підтримці для розвитку обдарованих дітей, а також на підтримці їхнього розвитку в рамках загальної освітньої системи. Важливо також враховувати культурні та соціальні відмінності між країнами ЄС та розробляти стратегії, які враховують ці особливості.

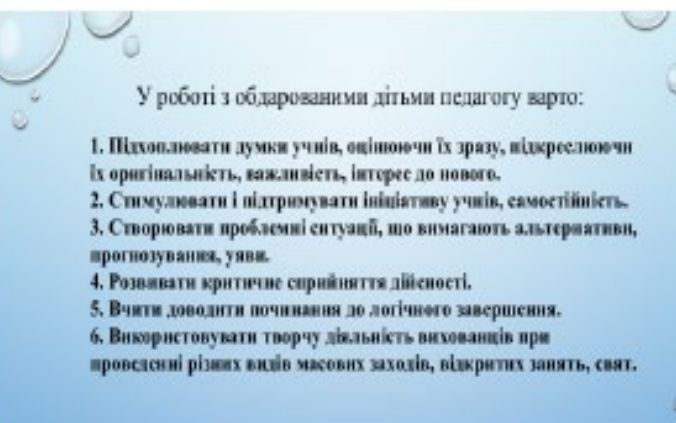
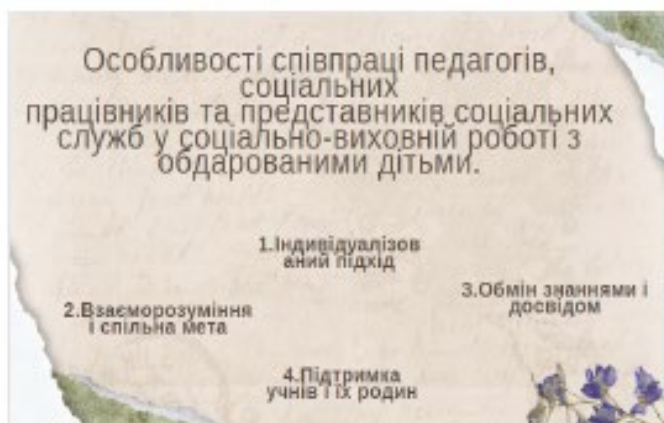
У багатьох країнах ЄС існують програми та ініціативи, спрямовані на виявлення та підтримку обдарованих дітей. Це може включати в себе різноманітні підходи, такі як створення спеціальних класів для обдарованих дітей, підготовку вчителів для роботи з ними, надання додаткових навчальних можливостей та розвиток індивідуальних навчальних планів.



## Фрагменти творчих робіт студентів на тему: «Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми з обмеженими можливостями (подвійно особливими) в країнах ЄС»



## Фрагменти буклетів, колажів студентів про особливості співпраці педагогів, соціальних працівників та представників соціальних служб у соціально-виховній роботі з обдарованими дітьми



## Додаткові джерела проєкту

### Офіційний веб сайт проєкту



### Наша сторінка у соціальних мережах



**Наукове видання**

**ІНКЛЮЗИВНІ ПРАКТИКИ КРАЇН ЄС ТА УКРАЇНИ З ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ  
ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

*Навчально-методичний посібник.*

(Електронне видання)

**Редактори:**

Наталія Олійник

Катерина Царанок

Оксана Фурштей

Олена Колосова

Тетяна Кронівець

Ірина Саранча

Марина Давидюк

Анна Хіля

Юлія Бондар

**Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Вінниця.  
2024**







Хіля А., Саранча І., Кронівець Т., Колосова О.,  
Давидюк М., Бондар Ю. Інклюзивні практики  
країн ЄС та України з підготовки дітей до  
соціальної взаємодії. Вінниця. ВДПУ. ФДПО.

