

УДК 37.091.327:376-053.2-056.34(4)
DOI: 10.31652/2412-1142-2022-64-88-96

Колосова Олена Вікторівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
innavisnjuk@gmail.com

Кронівець Тетяна Миколаївна

кандидат юридичних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри фундаментальних та приватно-правових дисциплін.
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
ORCID ID: 0000-0002-5506-3418
tetiana.kronivets@vspu.edu.ua

Хіля Анна Вікторівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
ORCID ID: 0000-0002-1287-2901
anika.line@gmail.com

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В СЕРЕДОВИЩІ РІЗНОМАНІТТЯ: ДОСВІД ЄС

Анотація. Науковий огляд стосується досвіду країн Європейського Союзу у впровадженні інклюзивної освіти, зокрема в питаннях надання соціально-психологічної підтримки дітям з інвалідністю, що дозволяє нам розширити напрями такої допомоги особам, що мають особливі освітні потреби.

Так, звертаючись до статистики розгортання наукових досліджень кожної з країн ЄС, ми мали змогу виокремити аспекти, проблеми, пошуки та рішення, які є актуальними для них. Пропонований короткий огляд дозволив нам наголосити на схожих, на нашу думку, питаннях впровадження та організації інклюзивної освіти у таких країнах як Австрія, Бельгія, Болгарія, Великобританія, Угорщина, Німеччина, Греція, Ірландія, Іспанія, Нідерланди, Румунія, Чехія, Швеція, а також окреслити коло проблем, у пошуках рішень яких ми матимемо змогу звернутися до розвинених країн, що є географічно близькими до України. Досвід певних країн може стати прикладом стратегій державної політики в сфері освіти, у розбудові соціально-відповідального громадянського суспільства, яке буде враховувати потреби, бажання та можливості кожної особистості не залежно від індивідуальних особливостей, наявної інвалідності, або соціокультурних чи соціо-економічних передумов для виключення її із соціуму та суспільної взаємодії. Так, серед основних стратегічних напрямів, на які сьогодні варто зважати як науковцям, педагогам, так і органам виконавчої влади, є моніторинг (на основі опитування, анкетування, інших досліджень) ставлення учасників освітнього процесу до інклюзії, до матеріально-технічних параметрів забезпечення інклюзивного навчання та умов універсального дизайну, до якості та рівня взаємодії всіх учасників процесу інклюзивного навчання, а також впливу кожної конкретної групи осіб з особливими освітніми потребами на освіту, підбір технологій та навпаки вплив усталених в державі форм освітнього процесу та його складових на осіб з ООП.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка; інклюзія; середовище різноманітності; діти з інвалідністю; діти з особливими освітніми потребами; досвід ЄС.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Презентуючи досвід організації соціально-педагогічного супроводу та підтримки осіб з інвалідністю, ми в першу чергу відповідно до реформ, звертаємо свою увагу на освітню галузь. Оскільки саме в освіті ми маємо найбільші і, в той же час найменші зрушення, які забезпечують включення кожної особистості в соціальні процеси, адже освіта – творить цей світ. Саме завдяки трансляції цінностей, морально-

етичних установок, пояснення картини світу найменшим та наймолодшим учасникам соціуму, майбутнім громадянам, починається формування національної свідомості, ідентичності, інтелекту, соціального інтелекту, емоційного інтелекту та власне компетентностей, які впливатимуть на все подальше життя особистості та майбутнє держави.

Так, на сьогодні розбудова інклюзивного навчання, виокремлення загальних та індивідуальних критеріїв та підходів щодо здійснення супроводу та підтримки дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з інвалідністю, в Україні відбувається завдяки «традиційним» педагогічним технологіям, що «відпрацьовані роками» та дають перевірений результат. Але в той же час, ми маємо поставити запитання самим собі: «Чи відповідають ті результати вимогам сучасного світу?». Як пояснити те, що і досі люди з інвалідністю вилучені із соціального життя; обмежені у спілкуванні кордонами найближчого та «ідентичного» оточення; з «пересторогою» ставляться до «здорових волонтерів», а іноді взагалі не розуміють чого останні прагнуть і відкидають можливості розширення кола спілкування. Хоча і тут їх можна зрозуміти. До цього призвела сама державна політика попередніх років, коли суспільство «не знало», «не помічало», виключало «інакшість» зі свого поля зору, чому в першу чергу сприяла освіта, яка відбувалася «за закритими дверима» спеціальних шкіл, шкіл-інтернатів.

На сьогодні процес трансформації та деінституалізації соціальної та освітньої сфер дозволив зменшити сегрегацію дітей з інвалідністю в нашому суспільстві, «розкривши двері кожного навчального закладу для дітей з особливими освітніми потребами». Звичайно, це не дозволить відразу вирішити всі проблеми пов'язані із необхідними змінами у свідомості людей, вчителів, спеціалістів, у окремих аспектах державної політики спрямованої на забезпечення кращого життя і майбутнього для кожного учасника освітнього процесу. Але розпочатий процес дав поштовх для пошуку необхідних та важливих для кожної дитини технологій, зокрема педагогічних, соціалізації, адаптації, за потреби, реінтеграції у соціум, що могли б сприяти самоусвідомленню, самопрезентації та самореалізації її на всіх етапах життя.

Якщо брати до уваги лише аспекти соціально-педагогічної підтримки дітей з інвалідністю, то, на нашу думку, ми втратимо значну частину цінних та педагогічно доцільних аспектів та практичних рекомендацій щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в рамках цілей тисячоліття та загальнолюдських цінностей, що визначають цінність кожної особистості для сталого розвитку, нації, держави та загальної еволюції людства. Тому ми вважаємо за необхідне розглядати соціально-педагогічну підтримку як невід'ємну складову освітнього процесу, зокрема інклюзивної освіти, в колі питань середовища різноманітності.

Окрім того, через певні обмеження наукового викладу нашого дослідження, ми вирішили зацентувати увагу на роботах присвячених питанням інклюзії в розрізі країн ЄС та Європи. Зазначимо, що до переліку країн Європейського союзу входять 28 країн – це Австрія, Бельгія, Болгарія, Великобританія, Угорщина, Німеччина, Греція, Данія, Ірландія, Іспанія, Італія, Кіпр, Латвія, Литва, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Фінляндія, Франція, Хорватія, Чехія, Швеція та Естонія [1].

Що дозволило нам визначити за мету статті дослідження тенденцій та презентацію досвіду Європейського Союзу щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з інвалідністю в середовищі різноманітності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В межах даного теоретичного огляду ми звернулися до наукових праць дослідників та практиків Європейського Союзу, які було опубліковано за останні роки – з 2010 по 2022, оскільки це період активного впровадження інклюзивної освіти на теренах України.

Так, ми знайшли досить потужні масиви даних, які стосувалися питань освіти, середовища різноманітності, інклюзії, цінностей та їх взаємо поєднань у складні та в той же час актуальні для світової спільноти стратегії реалізації цілей тисячоліття – цілей сталого

розвитку. Окремі статистичні дані в розрізі країн представлено далі в таблиці 1, які здійснювалися за пошуковим запитом англійською мовою «inclusive education, diversity in ...» на наукових порталах Science Direct from Elsevier B.V., Google Academy та у відповідності до переліку країн, які є членами ЄС.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз кількісних показників публікацій в розрізі досліджуваної тематики (станом на січень 2022 року)

№	Search request	Science Direct from Elsevier B.V.	Google Academy
1.	Австрія / Austria	893	26 300
2.	Бельгія / Belgium	1 160	26 300
3.	Болгарія / Bulgaria	861	16 900
4.	Великобританія / Great Britain	1 623	20 300
5.	Угорщина / Hungary	501	18 000
6.	Німеччина / Germany	3 478	82 400
7.	Греція / Greece	1 231	29 300
8.	Данія / Denmark	1 350	27 600
9.	Ірландія / Ireland	1 417	48 700
10.	Іспанія / Spain	3 046	25 600
11.	Італія / Italy	2 221	49 800
12.	Кіпр / Cyprus	289	16 800
13.	Латвія / Latvia	247	16 800
14.	Литва / Lithuania	290	17 000
15.	Люксембург / Luxembourg	253	18 100
16.	Мальта / Malta	208	16 600
17.	Нідерланди / Netherlands	2 226	59 400
18.	Польща / Poland	719	23 900
19.	Португалія / Portugal	1 209	29 500
20.	Румунія / Romania	584	17 500
21.	Словаччина / Slovakia	300	15 700
22.	Словенія / Slovenia	339	17 200
23.	Фінляндія / Finland	1237	23 500
24.	Франція / France	3 201	73 200
25.	Хорватія / Croatia	315	17 400
26.	Чехія / Czech Republic	467	16 800
27.	Швеція / Sweden	1 868	28 600
28.	Естонія / Estonia	335	17 700

Звичайно, даний аналіз є попереднім та не є комплексним, адже пошуковий алгоритм кожної із баз даних має свої недоліки, а ми маємо вибрати найбільш оптимальні матеріали, що допоможуть нам знайти кращі практики для організації психолого-педагогічної підтримки дитини з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання, опираючись на ті педагогічні технології, що зарекомендували себе як ефективні практики в розвинених країнах Європи та можуть «оновити» існуючі підходи до організації корекційно-розвивальної та психолого-педагогічної роботи з даною категорією дітей.

Варто звернути увагу на те, чому ми прийшли до висновку, що пошукові системи не дають повноцінної «картини» щодо наукових та науково-практичних здобутків у цій тематиці, так само як у багатьох інших. По-перше, для системи Science Direct from Elsevier B.V. це наявність повторів матеріалів, демонстрація окремих позицій що не включають розподіл за країнами (необхідно робити уточнюючий пошук), а також відсутність публікацій, що не відносяться до журналів категорії А, тобто неіндексовані в Scopus чи WOS. По-друге, система Google Academy, хоча й має більший широкій обсяг доступної інформації, одразу конкретизуючи пошук (автоматично) включає до результатів наявність всіх заданих параметрів, але в той же час можна спостерігати наявність повторів, часткову презентацію введених студентських досліджень, а також відсутність окремих результатів, які не внесено,

або ж «не якісно» внесено у відповідну базу даних «репозитарій» (хоча це часто є проблемою україномовного контенту, тоді як англomовні видання мають усі необхідні елементи як для перегляду, ознайомлення із контентом, так і для цитування).

Крім того, для своєї роботи ми також здійснили узагальнений пошук щодо практик роботи з дітьми з інвалідністю в країнах Європи, який також дав неоднозначні результати, але у той же час вивів нас на окремі, не представлені технології роботи з даною категорією дітей (за системою пошуку в Science Direct from Elsevier B.V. – 26 985 результатів та 98 500 в Google Academy). Хоча, цей пошук, аналіз інновацій та технологічних рішень для освіти можна було продовжувати звужуючи параметри до окремих нозологій, предметів, допоміжних засобів, навіть технологій соціалізації чи формування певних компетенцій, однак нашим завданням було знайти окремі праці, що мають як науковий так і практико орієнтований інтерес у межах організації психолого-педагогічної підтримки в інклюзивному класі дітей з особливими освітніми потребами, чому й передував такий аналіз наявних інтернет ресурсів.

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

В продовження теми ми мали змогу виокремити для себе наступні праці та узагальнені тези-висновки, що можна адаптувати та взяти за основу для подальших змін з урахуванням євроінтеграційних процесів в освіті та розбудови інклюзивного освітнього простору в нашій державі:

– так, розглядаючи питання організації та впровадження інклюзивного навчання у статті «Аутизм та освіта – Політика вчителів у Європі: Політика Австрії, Угорщини, Словаччини та Чеської Республіки» [2] ми можемо простежити історичні шляхи побудови інклюзивного освітнього середовища та надання підтримки дітям в чотирьох країнах ЄС, а також, порівнюючи вже діючі на їхній території законодавчі акти та практичні способи їх реалізації, дослідити рівень імплементації в українському суспільстві та державі відповідної програми дій щодо освіти дітей з інвалідністю;

– 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. У ході перевірки даних отриманих емпіричним шляхом 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 [3];

– не менш яскравим прикладом є презентація досвіду науковців у статті «Умови навчання – частина системи підтримки учнів в інклюзивному класі» (Чеська Республіка), яка репрезентує шестирічний досвід впровадження та реалізації програми чотиривимірної системи підтримки інклюзивної освіти з акцентом на умовах інклюзивної освіти. «Успіх стратегії освітньої інклюзії пов'язаний з її системним забезпеченням. Без цього успішна стратегія впровадження на практиці не може бути реалізовано» [4]. Такі комплексні підходи варто розглядати з позиції їхньої адаптації чи часткового використання в практиці української школи задля досягнення максимальної ефективності нової інклюзивної моделі освіти;

– окремої уваги, на нашу думку заслуговує стаття бельгійських науковців «Не витягай мене!? Попередні висновки систематичного огляду дані про досвід учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті» (Бельгія), 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» [5]. Адже в дійсності ми робимо зрізи ставлень батьків, вчителів та інших дорослих, в той час як дітей «обходимо». В цьому плані покладаємось на навички спостереження та уважного слухання асистента чи вчителя в інклюзивному класі;

– проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП сьогодні в нашій країні розширюється за рахунок категорії дітей-мігрантів (внутрішньо переміщених осіб, біженців). Так, у статті «Context rules! Top-level education policies for newly arrived migrant students across six European countries» 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 вживаються для підтримки та супроводу цієї категорії населення (лінгвістична підтримка та посилення зусиль у напрямку міжкультурної освіти), а також підтримки змін, які необхідні для участі батьків у навчанні своїх дітей» [6];

– «Інакшість – це випадковість народження». Теза, що є провідною для науковців Болгарії, які у своїй статті «Diversity and Inclusion in IFAC», розглядають питання цінностей, поваги до відмінностей на прикладі міжнародних компаній та їхніх документів (статутів, маніфестів), а також репрезентують формування внутрішньої культури компаній, на які варто орієнтуватися і освітянам. Адже партнерська взаємодія в досягненні спільних інтересів є тим самим руйнуючим бар'єри минулого поступом у майбутнє відповідно до сучасних пріоритетів [7]. І цей приклад, як ніколи, є актуальним для освітньої галузі, яка вже більше двох з половиною століть незмінно слідує педагогічним постулатам;

– 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», що дає підстави вважати партнерство ЗДО, школи та університету пріоритетним і для нашої освіти. 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. Наслідки застосування даного підходу ми зможемо спостерігати вже за кілька років. Адже сформувати професійні компетентності, критичне мислення та соціальний / емоційний інтелект без глибокого базису з теорії педагогіки, дидактики, філософії, психології – неможливо, оскільки це не лише «ставить під серйозні сумніви ефективність деінтелектуалізованих моделей навчання «на робочому місці», яким віддають перевагу політики в Англії та інших країн» [8], а й зменшує можливості майбутнього спеціаліста оцінювати педагогічну ситуацію, робити вчасні та необхідні педагогічні дії у відповідності як з вимогами організації освітнього процесу, так і потребами, можливостями його учасників, зокрема дітей з ООП;

– наступною цікавою, на нашу думку, стала проблема, яка досліджується в статті «Аналіз методології оцінки освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами в Болгарії», а саме, обговорення сучасної освітньої та соціальної моделі, яка використовується для ідентифікації дітей з особливими освітніми потребами та подальших процесів втручання та розвитку [9];

– варто відзначити угорських спеціалістів, які діляться із нами досвідом експериментальної перевірки існуючих уявлень угорських вчителів про особливі освітні

потреби та використання ІКТ у класах з інклюзією, а також дослідженням методики викладання стосовно інструментів, які використовуються як у класах із ООП, так і у звичайних. Запропонована гіпотеза та модель дослідження угорських науковців під час експериментальної перевірки знайшла своє підтвердження, відповідно «знання вчителів про дітей з ООП, отримані в університеті, є визначальним фактором у використанні інструментів ІКТ» в інклюзивному класі, оскільки комплексні знання, які студенти отримують під час дисциплін, що викладаються в університетах підкріплюються практичними вміннями та навичками, що дозволяють ефективно взаємодіяти з такими дітьми та використовувати ІКТ у навчанні на досить високому рівні [10];

– короткий огляд «Special needs education and inclusion in Germany and Sweden» дозволяє поглянути на ситуацію з інклюзивною освітою крізь призму аналізу та порівняння шведської та німецької систем шкільної освіти, їхні переваги, структуру, а також моделі реалізації інклюзії в загальноосвітній школі, окреслює розбіжності в розумінні того, як підтримати дітей із труднощами у навчанні через традиції, а також «різні способи впровадження інклюзивної освіти пов'язані з процесами категоризації та моделями фінансування». А також наголошує на паралельному існуванні спеціальних шкіл / класів, які відповідають сегрегованій моделі здобуття освіти та обмежують дітей даної категорії [11];

– крім того, на нашу думку цікавим для подальшої розробки питання впровадження інклюзії є науковий огляд проведений в Греції на тему «Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece», в якому презентовано основні позиції щодо освітньої політики для забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю на навчання, як одного із дієвих засобів «створення інклюзивного суспільства, в якому надаються рівні можливості», а також занепокоєння, стурбованість та заперечення, що «ґрунтуються на різноманітності проблем у навчанні, результатах навчання, які можуть бути отримані шляхом застосування цієї практики, та відсутності впевненості вчителів у навчанні в інклюзивному середовищі». Загалом, як показують результати даного наукового огляду, грецькі вчителі позитивно ставляться до інклюзії так само, як і українські, але подальше впровадження має відбуватися через підготовку освітян і збільшення фінансування [12];

– вивченню соціальних настроїв у суспільстві присвятили своє дослідження практики Румунії, які презентували його результати в статті «У Румунії батьки дітей з інвалідністю та без них виступають за інклюзивну освіту». Науковцями було з'ясовано, що «батьки дітей з обмеженими можливостями являються прихильниками інклюзивної освіти, мають глибше розуміння та ширші знання спеціальної освітньої термінології та спеціального законодавства», а також змогли виокремити низку «порад», які сприятимуть розбудові інклюзивної освіти. Серед них: «запровадження договорів між батьками та школою, за якими батьки стають партнерами в освітньому процесі, підготовці вчителів (наприклад, покращити підготовку вчителів-помічників; забезпечити всім вчителям базові знання про інвалідність та спеціальні освітні методи); залучення до практики із спеціальної освіти (наприклад, раннє залучення вчителя-помічника (асистента вчителя) до навчання дітей з обмеженими можливостями)», що може бути досягнуто з мінімальними втратами, в разі високої інформованості усіх учасників освітнього процесу щодо необхідних та достатніх умов підтримки та піклування про дітей з обмеженими можливостями, а також населення в цілому з даної проблеми [13];

– в ірландських реаліях впровадження інклюзивної освіти ми також можемо побачити низку явищ, які визначають проблеми, пов'язані із функціонуванням спеціальних шкіл і спеціальних класів, а саме в «протиріччях між диференціацією та універсальним дизайном для навчання в класних кімнатах». Позитивним є те, що науково-педагогічними працівниками сформульовано та озвучено «пропозиції щодо використання формуючого оцінювання в класі, більш гнучкої моделі для освітнього розміщення та більшої зосередженості на розвитку потенціалу дитини в шкільних умовах» [14].

— варто відзначити цікавий для нашої країни досвід вивчення сприйняття вчителями інклюзії в початкових і середніх класах в Іспанії та те, як це сприйняття може відрізнятись залежно від досвіду викладання, навичок, а також наявності ресурсів і підтримки [15], адже в окремих напрямках ми маємо схожі проблеми у практиці створення інклюзивного середовища, що й іспанські вчителі. А виявлення недоліків для складання плану системних заходів щодо їх усунення може стати вирішальним для подальшої роботи у цьому напрямку як у сфері освіти, законодавства, так і в інших дотичних галузях життєдіяльності; тощо.

Звичайно, даний огляд не може претендувати на статус повного та об'ємного аналізу, адже в результаті нам мали можливість розкрити сутність лише незначної кількості наукових, науково-дослідних та науково-практичних досліджень, теоретичних та інших оглядів, які стосуються питань інклюзивної освіти, підтримки та супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

На нашу думку, кожне із проаналізованих досліджень та презентацій досвіду країн ЄС є прямим доказом, «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 інклюзивної школи в Україні. Адже, ми не перші, хто розпочав впровадження інклюзії та пошуки оптимальних рішень в освіті, для забезпечення кращих умов для навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. І, ми не останні, оскільки цей процес триває, освіта і дотичні галузі продовжують трансформуватися відповідно до потреб інклюзивного середовища, середовища різноманітності. Що відображається в багатьох педагогічних теоріях і практиках досліджуваних нами країн, які вже розробили відповідні критерії, рівні діагностики проблем інклюзивного середовища; технології та методики впровадження інклюзії, що мають позитивно вплинути на побудову стратегії соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП як у розглянутих країнах, так і в нашій країні. Звичайно ж, за умови якісного аналізу та імпліmentaції досвіду, з врахуванням менталітету та національної ідентичності, цінностей українського суспільства. Тобто, для ефективного впровадження здобутків інших країн у сфері інклюзії на теренах України необхідно врахувати: культурні, соціальні та національні характеристики, які можуть впливати на критерії та методологію, практичну реалізацію відповідних технологій в інклюзивному освітньому середовищі; змінити у відповідності до виявлених характерних ознак українського соціуму діагностичний інструментарій та визначити експериментально-дослідним шляхом актуальність для нашої освітньої галузі означених проблем, методик, технологій; які перспективи варто очікувати в процесі корекції та впровадження змін у вітчизняному освітньому просторі внаслідок застосування кращих практик ЄС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Інформація о ЕС. http://cu4eu.by/cooperation/info_eu/
- [2] van Kessel R., Steinhoff P., Varga O., Breznošćáková D., Czabanowska K., Brayne C., ... & Roman-Urrestarazu, A. (2020). Autism and education – Teacher policy in Europe: Policy mapping of Austria, Hungary, Slovakia and Czech Republic. *Research in Developmental Disabilities*, 105, 103734.
- [3] Safrankova A. P., & Hrbáckova K. (2016). Teachers' Beliefs About Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 738-747.
- [4] Kratochvílová J. (2015). Learning Conditions – Part of the Support System for Pupils in an Inclusive Classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 637-643.
- [5] Karin H., Evelien, C., Mieke H., & Katja P. (2012). Don't pull me out!? Preliminary findings of a systematic review of qualitative evidence on experiences of pupils with special educational needs in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1709-1713.
- [6] Meehan A., de Almeida S., Bäckström B., Borg-Axisa G., Friant N., Johannessen Ø. L., & Roman M. (2021). Context rules! Top-level education policies for newly arrived migrant students across six European countries. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100046.

- [7] Laura Tozer, Kathrin Hörschelmann, Mary Doyle-Kent, Yuliana Lazova. Diversity and Inclusion Working Group: Raising the Profile of Diversity and Inclusion in IFAC. IFAC-PapersOnLine 12 November 2021 Volume 54, Issue 13 (Cover date: 2021) Pages 576-581.
- [8] Robinson D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164-178.
- [9] Terziev V. (2014). Analysis of educational needs assessment methodology of children with special educational needs in Bulgaria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 47-54.
- [10] Magyar A., Krausz A., Kapás I. D., & Habók A. (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon*, 6(5), e03851.
- [11] Sansour T., & Bernhard D. (2018). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter*, 12(3), 127-139.
- [12] Pappas M. A., Papoutsis C., & Drigas A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social sciences*, 7(6), 90.
- [13] Gliga F., & Popa M. (2010). In Romania, parents of children with and without disabilities are in favor of inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4468-4474.
- [14] Howe C., & Griffin C. (2020). Is Ireland at a Crossroads of Inclusive Education?. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 33(1), 44-56.
- [15] Chiner E., & Cardona M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?. *International journal of inclusive education*, 17(5), 526-541.
- [16] Kent M. D., Chowdhury F. N., Costello O., O'Neill B., Organ J., Kopacek P., & Stapleton L. (2020). TECIS Inclusion and Diversity working group vision. *IFAC-PapersOnLine*, 53(2), 17415-17420.

SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN A DIVERSE ENVIRONMENT: EU EXPERIENCE

Kolosova Olena Viktorivna

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Pre-School Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine
innavisnjuk@gmail.com

Kronivets Tetiana Mykolaivna

PhD in Law, Associate Professor, Acting Head of the Department of Fundamental and Private Legal Disciplines, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-5506-3418
tetiana.kronivets@vspu.edu.ua

Khilya Anna Viktorivna

candidate of pedagogical sciences (PhD), Senior Lecturer, Department of Primary Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-1287-2901
anika.line@gmail.com

Annotation. The scientific review concerns the experience of the European Union countries in the implementation of inclusive education, in particular in the provision of psychosocial support for children with disabilities, expanding the scope of such assistance with the issues that may accompany special educational needs.

Thus, referring to the statistics of the deployment of research presentations of each of the EU countries, we had the opportunity to highlight and emphasize those aspects, problems, searches and solutions that are relevant for individual EU countries. This brief review allowed us to note similar, in our opinion, issues of implementation and organization of inclusive education in such countries as Austria, Belgium, Bulgaria, Great Britain, Hungary, Germany, Greece, Ireland, Spain, the Netherlands, Romania, Czech Republic, Sweden, and also to outline the range of issues in search of solutions which we can refer to those developed countries, which are geographically close to Ukraine and can serve as examples for finding effective solutions to implement both public policy in education, and the state.

Thus, among the main theses which are worth noting today, both for researchers, teachers, and the executive authorities, is the need to create a survey, questionnaires or other types of research on the attitude of the participants of the educational process to inclusion itself, to the material and technical parameters of inclusive education and universal design conditions, quality and level of interaction between all participants of the inclusive education process, as well as the impact of each particular group of people with special educational needs.

Keywords: socio-pedagogical support, inclusion, diversity environment, children with disabilities, children with special educational needs, EU experience.

References (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Informacija o ES. Retrieved from http://cu4eu.by/cooperation/info_eu/
- [2] van Kessel R., Steinhoff P., Varga O., Breznoščáková D., Czabanowska K., Brayne C., ... & Roman-Urrestarazu, A. (2020). Autism and education – Teacher policy in Europe: Policy mapping of Austria, Hungary, Slovakia and Czech Republic. *Research in Developmental Disabilities*, 105, 103734.
- [3] Safrankova A. P., & Hrbáková K. (2016). Teachers' Beliefs About Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 738-747.
- [4] Kratochvílová J. (2015). Learning Conditions – Part of the Support System for Pupils in an Inclusive Classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 637-643.
- [5] Karin H., Evelien C., Mieke H., & Katja P. (2012). Don't pull me out!? Preliminary findings of a systematic review of qualitative evidence on experiences of pupils with special educational needs in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1709-1713.
- [6] Meehan A., de Almeida S., Bäckström B., Borg-Axisa G., Friant N., Johannessen Ø. L., & Roman M. (2021). Context rules! Top-level education policies for newly arrived migrant students across six European countries. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100046.
- [7] Laura Tozer, Kathrin Hörschelmann, Mary Doyle-Kent, Yuliana Lazova. Diversity and Inclusion Working Group: Raising the Profile of Diversity and Inclusion in IFAC. IFAC-PapersOnLine12 November 2021 Volume 54, Issue 13 (Cover date: 2021). Pages 576-581.
- [8] Robinson D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164-178.
- [9] Terziev V. (2014). Analysis of educational needs assessment methodology of children with special educational needs in Bulgaria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 47-54.
- [10] Magyar A., Krausz A., Kapás I. D., & Habók A. (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon*, 6(5), e03851.
- [11] Sansour T., & Bernhard D. (2018). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter*, 12(3), 127-139.
- [12] Pappas M. A., Papoutsis C., & Drigas A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social sciences*, 7(6), 90.
- [13] Gliga F., & Popa M. (2010). In Romania, parents of children with and without disabilities are in favor of inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4468-4474.
- [14] Howe C., & Griffin C. (2020). Is Ireland at a Crossroads of Inclusive Education?. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 33(1), 44-56.
- [15] Chiner E., & Cardona M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?. *International journal of inclusive education*, 17(5), 526-541.
- [16] Kent M. D., Chowdhury F. N., Costello O., O'Neill B., Organ J., Kopacek P., & Stapleton L. (2020). TECIS Inclusion and Diversity working group vision. IFAC-PapersOnLine, 53(2), 17415-17420.