

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
Навчально-науковий інститут психології та соціальної роботи
Кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук

Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня «магістр»

на тему

**«Організація освітньої діяльності зі шкільною молоддю
з особливими освітніми потребами
з формування юридичної грамотності»**

Виконав:

здобувач вищої освіти, 63 групи
спеціальності 011 Освітні,
педагогічні науки
Іваненко Максим Олександрович

Науковий керівник:

кандидат пед. наук, доцент
Карпова Ірина Гораціївна

Чернігів – 2025

Роботу подано до розгляду « ___ » _____ 20__ року.

Здобувач _____

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Науковий керівник _____

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на засіданні кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук

Протокол № _____ від « _____ » _____ 20__ року.

Здобувач допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Завідувач кафедри _____

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ ШКІЛЬНОЮ МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ З ФОРМУВАННЯ ЮРИДИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ.....	7
1.1.Поняття та сутність юридичної грамотності в сучасних наукових дослідженнях.....	7
1.2.Психолого-педагогічна характеристика шкільної молоді з особливими освітніми потребами.....	14
1.3.Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду роботи з формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами.....	25
РОЗДІЛ 2	
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ ШКІЛЬНОЮ МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ З ФОРМУВАННЯ ЮРИДИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ.....	33
2.1. Форми та методи організації освітньої діяльності з формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами.....	33
2.2. Емпіричне дослідження методики організації освітньої діяльності з формування юридичної грамотності зі шкільною молоддю з особливими освітніми потребами на базі комунального закладу «Березнянський навчально-реабілітаційний центр».....	40
2.3. Практичні рекомендації для педагогічних працівників щодо організації освітньої діяльності з формування юридичної грамотності зі шкільною молоддю з особливими освітніми потребами.....	48
ВИСНОВКИ.....	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	59
ДОДАТКИ.....	66

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується посиленням уваги до проблем правової освіти та виховання дітей і молоді як важливого чинника формування громадянської свідомості, відповідальності та активної позиції. Особливого значення набуває формування юридичної грамотності школярів із особливими освітніми потребами, адже саме ця категорія дітей є однією з найбільш уразливих у соціально-правовому середовищі. Недостатнє розуміння власних прав та обов'язків, складнощі в орієнтації у правових нормах та інституціях, обмеженість доступу до якісної освітньої інформації створюють ризики соціальної ізоляції та підвищують імовірність порушення їхніх прав.

В умовах реформування освітньої системи України та впровадження інклюзивної освіти важливою стає організація таких освітніх процесів, які сприяють не лише засвоєнню базових знань, а й формуванню компетентностей, необхідних для повноцінного життя в демократичному суспільстві. Юридична грамотність виступає одним із ключових інструментів соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, адже забезпечує їхню здатність орієнтуватися в соціально-правових відносинах, захищати власні права, виконувати обов'язки та брати активну участь у житті громади.

Водночас аналіз практики свідчить про недостатній рівень системності в організації освітньої діяльності, спрямованої на формування правових знань у школярів із особливими освітніми потребами. Існує потреба у створенні та впровадженні ефективних методичних підходів, освітніх програм і технологій, які враховують як індивідуальні особливості цієї категорії дітей, так і соціально-педагогічний контекст інклюзивного середовища.

Таким чином, дослідження організації освітньої діяльності зі шкільною молоддю з особливими освітніми потребами з метою формування їхньої юридичної грамотності є актуальним як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Воно відповідає сучасним викликам розвитку освіти, спрямованої на

забезпечення рівних можливостей, формування соціально відповідальної та правосвідомої особистості.

Теоретичні підходи до розуміння юридичної грамотності та правової компетентності дітей і молоді розкрито у працях вітчизняних дослідників, які аналізують правове виховання, правову культуру та громадянську компетентність. А. Гетьман, О. Данильян, В. Тацій розглядають правове виховання як цілісний процес формування знань про право, умінь правомірної поведінки та ціннісного ставлення до закону; О. Проць, О. Радкевич і Н. Уханова зосереджуються на розвитку правової культури педагогів і молоді, рівні правової обізнаності та готовності діяти в правовому полі.

Питання формування правової компетентності та юридичної поінформованості учнів і студентів розробляють Н. Бакланова й О. Попадич, які показують можливості інтеграції правового змісту в освітні програми різних рівнів і обґрунтовують методика формування правової компетентності, тоді як А. Дем'яненко та Я. Турчиняк аналізують організаційно-педагогічні умови правового виховання підлітків і роль діяльнісних форм роботи та співпраці з громадськими об'єднаннями.

У площині інклюзивної освіти та забезпечення права на освіту для дітей і шкільної молоді з особливими освітніми потребами ключовими є напрацювання В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Литовченко, О. Таранченко, які розглядають доступність змісту, командну взаємодію фахівців та підтримку в умовах загальноосвітньої школи. Соціально-педагогічний супровід інклюзивного навчання та специфіку роботи команди супроводу (учитель, асистент, психолог, соціальний педагог) висвітлюють С. Сапіга та С. Шевченко.

Правове забезпечення освітніх прав дітей з особливими освітніми потребами, механізми реалізації права на освіту та захист від дискримінації аналізують Н. Лінник і Л. Руснак, питання безбар'єрного освітнього середовища – Л. Прохоренко, а проблему комунікативної доступності для осіб із порушеннями слуху – С. Кульбіда з колегами. У ширшому контексті освіти

для демократичного громадянства та прав людини, де юридична грамотність розглядається як складова громадянської й соціальної компетентностей, працює О. Овчарук.

Таким чином, формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами перебуває на перетині кількох напрямів наукового пошуку: правового виховання й правової культури молоді, інклюзивної освіти, соціально-педагогічного супроводу та освіти у сфері прав людини. Недостатня розробленість проблеми організації освітньої діяльності саме з формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами підтверджує актуальність обраної теми дослідження: ***«Організація освітньої діяльності зі шкільною молоддю з особливими освітніми потребами з формування юридичної грамотності».***

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та практично перевірити особливості організації освітньої діяльності зі шкільною молоддю з особливими освітніми потребами, спрямованої на формування їхньої юридичної грамотності.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність поняття «юридична грамотність», проаналізувати наукові підходи до проблеми її формування у шкільної молоді з особливими освітніми потребами та узагальнити зарубіжний і вітчизняний досвід роботи з формування юридичної грамотності в інклюзивному освітньому середовищі.
2. Дослідити психолого-педагогічні особливості шкільної молоді з особливими освітніми потребами.
3. Розглянути форми, методи організації освітньої діяльності з формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами та емпірично перевірити методiku організації такої діяльності.

4. Розробити рекомендації для педагогічних працівників щодо організації освітньої діяльності зі шкільною молоддю з особливими освітніми потребами з формування юридичної грамотності.

Об'єкт дослідження – освітній процес шкільної молоді з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження – організація освітньої діяльності зі шкільною молоддю з особливими освітніми потребами з формування юридичної грамотності.

Для досягнення поставленої мети та завдань використано комплекс таких **методів дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових праць та нормативно-правових документів з питань інклюзивної освіти й формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами;

- *емпіричні*: педагогічне спостереження, анкетування шкільної молоді, ситуаційні (кейсові) завдання, бесіди з учасниками освітнього процесу, аналіз діяльності учнів.

Результати дослідження було апробовано на Міжнародній науково-практичній конференції «Наука, освіта і суспільство в умовах змін: виклики та інновації» 10 жовтня 2025 року в місті Кременчук, Україна.

Результати дослідження висвітлено в таких публікаціях:

1. Іваненко М. О. Юридична грамотність учнів з особливими освітніми потребами // Наука, освіта і суспільство в умовах змін: виклики та інновації: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Кременчук, 10 жовтня 2025 р.). Кременчук: ЦФЕНД, 2025. С. 59-62.

Структура кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (усього 69 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 77 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ ШКІЛЬНОЮ МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ З ФОРМУВАННЯ ЮРИДИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ

1.1. Поняття та сутність юридичної грамотності в сучасних наукових дослідженнях

У вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці поступово сформувалося ціле коло взаємопов'язаних понять, що описують ставлення особистості до права: правова освіта, правова обізнаність, правова культура та юридична грамотність. Правова освіта традиційно розуміється як цілеспрямований процес засвоєння системи правових знань у межах навчальних предметів, спецкурсів та позакласної роботи; вона визначає зміст, тематику, форми та засоби навчання про право, його галузі й інститути [5; 37].

Правова ж обізнаність є більш вузьким і, по суті, інформаційним рівнем: шкільна молодь знає основні права, терміни та окремі норми, але не завжди розуміє механізми їх реалізації. А от правова культура, на відміну від зазначених категорій, включає не лише знання, а й ціннісні орієнтації, установки, емоційно-вольові якості, готовність дотримуватися закону й відстоювати справедливість у щоденних ситуаціях [7; 42; 53].

Юридична грамотність у цьому ряду займає особливе місце, оскільки поєднує інформаційний і ціннісний компоненти з чітко вираженим діяльнісним виміром. Якщо правова обізнаність відповідає на запитання «Що я знаю про свої права і обов'язки?», а правова культура – «Як я ставлюся до права й чому вважаю його важливим?», то юридична грамотність фокусується на «Що і як я роблю у правовій ситуації?».

У сучасних дослідженнях, присвячених громадянській компетентності, підкреслюється, що знання норм і інституцій повинні переходити в уміння розв'язувати життєві завдання правовими способами, а ціннісні установки – у

внутрішню готовність діяти відповідно до закону й поважати права інших [12; 38; 45; 54]. У цьому сенсі юридична грамотність є «операційним ядром» ширшої громадянської компетентності шкільної молоді.

У європейських рамкових документах громадянські та правові компетентності розглядаються як ключові для успішної соціалізації молоді та функціонування демократичного суспільства. У Рекомендації Європейського Союзу щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя наголошено, що громадянська компетентність поєднує знання про демократичні інститути й права людини, навички участі, критичного мислення, вміння вирішувати конфлікти ненасильницькими засобами та готовність брати відповідальність за власні рішення [25].

Рамка компетентностей для демократичної культури Ради Європи окреслює комплекс складників, серед яких знання про право, ставлення до справедливих процедур, вміння діяти за правилами й захищати права – фактично ті елементи, які наповнюють зміст юридичної грамотності шкільної молоді [43]. Таким чином, у міжнародному дискурсі юридична грамотність розглядається не ізольовано, а у зв'язку з громадянською, соціальною та міжкультурною компетентністю.

Спираючись на ці підходи, у вітчизняній науці дедалі частіше наголошується, що юридична грамотність не може зводитися до засвоєння окремого курсу «Правознавство» або серії профілактичних заходів. Натомість вона формується як комплексна властивість особистості шкільної молоді, що передбачає: знання власних прав і обов'язків, розуміння механізмів шкільного самоврядування, вміння орієнтуватися в нормативно-правових актах, здатність користуватися доступними інструментами захисту прав, а також певний стиль мислення й поведінки, який ґрунтується на принципі верховенства права [37; 49; 51; 54].

Важливо, що юридична грамотність завжди проявляється у конкретних діях: подати заяву, аргументувати свою позицію, скористатися процедурою

оскарження, звернутися до відповідальної інституції, підтримати іншого у правовій ситуації.

У цьому дослідженні юридична грамотність шкільної молоді з особливими освітніми потребами розуміється як інтегрована характеристика, котра має щонайменше три взаємопов'язані виміри:

- Когнітивний вимір охоплює знання про основні права дитини та молоді в освіті, правила внутрішнього розпорядку, механізми участі, процедури звернення й оскарження, а також базові уявлення про органи, які забезпечують захист прав.
- Діяльнісний вимір стосується вмінь застосовувати ці знання до типових шкільно-соціальних ситуацій: розпізнати порушення права, задокументувати факти, послідовно виконати алгоритм звернення, підтримати конструктивний діалог із педагогами, адміністрацією, представниками служб.
- Ціннісно-мотиваційний вимір включає внутрішню готовність діяти правомірно, повагу до гідності інших, неприйняття насильства і дискримінації, довіру до справедливих процедур і усвідомлення власної відповідальності за наслідки власних дій [38; 45; 55].

Саме взаємодія цих трьох вимірів дозволяє говорити про сформовану юридичну грамотність, а не лише про формальну поінформованість.

Особливого значення набуває питання юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами. Для цієї категорії здобувачів освіти важливі не тільки зміст правових знань, а й способи їх подання та закріплення. Вітчизняні дослідники інклюзивної освіти підкреслюють, що доступність інформації, зрозуміла мова, візуалізація алгоритмів, опора на досвід самої дитини та її сім'ї є обов'язковими умовами успішного формування ключових компетентностей, у тому числі правових [19; 30; 46].

Юридична грамотність у даному випадку повинна враховувати не лише абстрактні вимоги законодавства, а й конкретні життєві ситуації шкільної молоді з особливими освітніми потребами: взаємодія з асистентом учителя,

користування адаптаціями, реагування на випадки булінгу або стигматизації, отримання підтримки від фахівців та служб.

Важливий внесок у розуміння сутності юридичної грамотності шкільної молоді здійснює компетентнісний підхід, який задає орієнтир на вимірювані, життєво релевантні результати навчання. У Рекомендації Європейського Союзу наголошено, що компетентність – це не просто сума знань і вмінь, а здатність діяти ефективно в реальних ситуаціях, інтегруючи когнітивний, соціальний та етичний компоненти [25].

У дослідженнях українських авторів компетентнісний підхід розглядається як методологічна основа Нової української школи, де громадянська й правова компетентність є наскрізними [32; 45]. Застосовуючи цей підхід до аналізу юридичної грамотності, можемо стверджувати, що йдеться про здатність шкільної молоді самостійно розв'язувати правові задачі, брати участь у прийнятті рішень, використовувати процедури захисту прав і відповідально ставитися до власних обов'язків.

Діяльнісний підхід поглиблює попередні міркування, наголошуючи, що правомірна поведінка не формується лише через пояснення норм, а потребує організації специфічного досвіду. Класичні ідеї досвідного навчання (*learning by doing*) акцентують на тому, що нові способи дії засвоюються під час виконання значущих завдань і подальшого осмислення власного досвіду [10; 65; 66].

На практиці це означає, що формування юридичної грамотності шкільної молоді має включати моделювання реалістичних ситуацій (конфлікт у класі, кібербулінг, порушення правил безпеки), опрацювання конкретних кейсів, рольові ігри, у яких відпрацьовується послідовність кроків: від фіксації факту до звернення по допомогу. Такий формат навчання сприяє переходу від декларативного «я знаю, що так не можна» до операційного «я вмію і реально застосовую інший, правомірний спосіб дії».

Суттєвий внесок у розуміння механізмів формування юридичної грамотності шкільної молоді робить соціально-когнітивний підхід, зокрема

концепція самоефективності А. Бандури. Дослідник показав, що віра людини у власну здатність успішно виконати завдання має не менше значення, ніж реальні навички, й формується на основі чотирьох джерел: досвіду успіху, спостереження за моделями, словесної підтримки та інтерпретації власних емоційних станів [59].

У площині нашої теми це означає, що шкільна молодь буде частіше ініціювати правомірні дії тоді, коли:

- 1) матиме досвід «малих перемог» (успішно написане звернення, вдале звернення по допомогу до вчителя чи соціального педагога);
- 2) бачитиме позитивні приклади однолітків і дорослих;
- 3) отримуватиме не абстрактні похвали, а конкретний зворотний зв'язок за кроками алгоритму; по-четверте, навчиться сприймати тривогу чи хвилювання як сигнал до застосування засвоєних стратегій, а не до відмови від дій [59].

Для шкільної молоді з особливими освітніми потребами це особливо важливо, адже відчуття власної неспроможності може бути посилене попереднім негативним досвідом у навчанні чи спілкуванні з дорослими.

У цьому контексті особливого значення набувають механізми саморегуляції навчання, які також описані в межах соціально-когнітивного підходу. Дослідження показують, що учні, які вміють ставити конкретні цілі, планувати кроки, моніторити власний поступ і рефлексувати помилки, досягають більшої стійкості до труднощів і частіше доводять розпочаті дії до результату [59; 61; 65].

У площині юридичної грамотності це означає, що педагог має не лише «дати алгоритм», а й допомогти шкільній молоді опанувати прості інструменти саморегуляції: формулювання власної мети («після цієї вправи я знатиму, як крок за кроком звернутися по допомогу»), користування візуальними підказками («якщо... то...»), самоперевірка за чек-листом. Такі кроки створюють не тільки знання про процедурні вимоги, а й внутрішній

досвід «я можу з цим упоратися», який є ключовим для реального застосування правових алгоритмів.

Значущим для нашого дослідження є також конструктивістський підхід, у межах якого знання розглядаються не як готовий «продукт», що передається від вчителя до здобувача освіти, а як результат активного конструювання смислів у взаємодії з соціальним і культурним середовищем [61; 62].

Стосовно правової тематики це означає, що шкільна молодь осмислює поняття «право», «обов'язок», «відповідальність», «справедливість» через власний досвід у школі, сім'ї, громаді, через мову, якою з ними говорять дорослі, та через ті «правила гри», які реально діють у закладі освіти. Якщо шкільна молодь бачить розрив між задекларованими правами та практикою (наприклад, заявлена заборона булінгу і фактична бездіяльність у конфліктних ситуаціях), то її внутрішні уявлення про право можуть сформуватися як недовіра або відчуженість. Конструктивістська оптика підштовхує до висновку: для формування юридичної грамотності недостатньо створити «правильні» тексти – важливо, щоб реальна практика школи підтримувала ті смисли, які декларуються.

Ще одну важливу групу ідей становлять інклюзивно-педагогічний підхід і універсальний дизайн у навчанні. Їхня сутність полягає в тому, що навчальне середовище з самого початку проєктується як доступне для різних категорій шкільної молоді, а індивідуальна підтримка виступає не заміною якісного викладання, а його доповненням.

У контексті формування юридичної грамотності це означає необхідність багатомодального подання матеріалу (поєднання тексту, інфографіки, схем, усних пояснень, відеофрагментів), можливість демонструвати результат різними способами (усна відповідь, заповнення шаблону звернення, участь у рольовій грі, презентація мініпроєкту), чітку структурування завдань і прозорі критерії оцінювання. Особливої ваги набуває принцип справедливого оцінювання, коли перевіряється саме компетентність діяти правомірно, а не побічні навички (швидкість читання, обсяг письмового тексту) [18; 21; 29].

Нарешті, важливою теоретичною рамкою є освіта в галузі прав людини, яка пропонує алгоритм «навчання про права, через права і для прав» [24; 28].

У площині нашого дослідження це означає, що:

- 1) шкільна молодь повинна отримати системні знання про свої права й обов'язки в освіті;
- 2) освітній процес має бути організований так, щоб у ньому реально поважалися права всіх учасників (безпека, участь, недискримінація);
- 3) результатом навчання має стати готовність шкільної молоді користуватися правами і застосовувати правові процедури, а не лише декларувати загальні цінності [33; 57; 63].

Для шкільної молоді з особливими освітніми потребами ця логіка набуває особливої ваги, оскільки надає чіткі орієнтири для створення безбар'єрного освітнього середовища.

Отже, у сучасній педагогічній науці юридична грамотність шкільної молоді розглядається як інтегрований результат поєднання правової освіти, правової обізнаності й правової культури з діяльнісними та ціннісно-мотиваційними компонентами. Вона спирається на компетентнісний, діяльнісний, соціально-когнітивний, конструктивістський, інклюзивно-педагогічний підходи та підходи освіти з прав людини, що разом створюють цілісну методологічну основу нашого дослідження. Наступний підрозділ буде присвячено психолого-педагогічній характеристиці шкільної молоді з особливими освітніми потребами, аналізу особливостей освітнього процесу шкільної молоді з особливими освітніми потребами, які визначають конкретні умови й обмеження для формування їхньої юридичної грамотності в інклюзивному середовищі.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика шкільної молоді з особливими освітніми потребами

Окреслення загальних психологічних і освітніх особливостей шкільної молоді з особливими освітніми потребами є необхідною передумовою добору адекватних педагогічних рішень та форматів правопросвітницької роботи.

У когнітивній сфері для цієї групи нерідко типовиміє: уповільнений темп переробки інформації, знижений обсяг робочої пам'яті, труднощі довірливої уваги й виконавчих функцій – планування, утримання послідовності, самоконтролю. Такі характеристики ускладнюють опрацювання абстрактних понять і багатоступеневих інструкцій та вимагають чіткого структурування змісту, скорочення «кроків» у завданні й регулярної вербалізації очікуваних результатів.

Педагогічно виправданими є попередні «анонсування» теми, поділ заняття на смислові блоки короткими підсумками, багаторазове повернення до ключових термінів у різних контекстах. Саме така логіка відповідає сучасним підходам інклюзивної освіти, де зміст і процес навчання від початку проєктуються з урахуванням різноманітних когнітивних профілів учнів [21; 27].

Мовленнєвий розвиток нерідко має нерівномірний профіль: поряд із фонетико-фонематичними порушеннями трапляються обмежений активний словник, труднощі розуміння складних синтаксичних конструкцій і побудови зв'язних висловлювань. У реальному класі це проявляється у повільнішому темпі відповідей, потребі в додаткових уточненнях і перефразуванні інструкцій, зниженій толерантності до «перевантажених» текстів.

Ефективність підвищується, коли ключові поняття подаються простою і точною мовою, супроводжуються візуальними моделями, а усні інструкції підкріплюються «картками-підказками». Там, де це доцільно, результативними є альтернативні та додаткові засоби комунікації, що знімають частину бар'єрів у розумінні й вираженні, – від піктограм і схем до

жестової підтримки та підготовлених мовленнєвих формул для звернень [21; 29].

Сенсорні та моторні особливості – підвищена або знижена чутливість до звуку й світла, швидка втомлюваність, незграбність дрібної моторики – прямо впливають на навчальний темп і витривалість. До педагогічних наслідків належать необхідність зниження «фонових перешкод», організація робочих місць з урахуванням освітленості, можливість коротких «пауз відпочинку» та зміни виду діяльності без втрати цілі уроку. Універсальний дизайн у навчанні пропонує закладати такі параметри в сам проєкт заняття: варіативність подання інформації, кілька способів демонстрації результату та гнучке оцінювання, що не карає за сенсорні обмеження, а фіксує досягнення змістової мети [2; 21].

Емоційно-вольова сфера підлітків із особливими освітніми потребами часто позначена підвищеною тривожністю, чутливістю до новизни, труднощами саморегуляції й подолання фрустрації. Для зниження ризиків ефективними є передбачувана структура уроку, прозорі правила взаємодії, «м'які входи» у складні теми, а також дозволи на коротке «відступлення» без втрати участі. У безпечному класному кліматі зменшується страх помилки, підвищується готовність ставити уточнювальні запитання і звертатися по допомогу, що особливо важливо для тем прав і відповідальності, де сором чи напруга легко блокують участь. Такі умови корелюють із підходами «дружньої до дитини школи», у якій безпека, повага та участь розглядаються як базові параметри середовища, а не додаткові «опції» [4].

Соціально-комунікативні труднощі можуть стосуватися розпізнавання невербальних сигналів, підтримання теми спілкування, дотримання правил взаємодії й черговості висловлювань. Водночас характерними ресурсами є наочне мислення, схильність до алгоритмів і уважність до зразка. Педагогічно доцільно трансформувати ці сильні сторони в опори: опрацьовувати короткі, реалістичні ситуації; пропонувати чіткі рольові сценарії взаємодії; закріплювати мовленнєві формули ввічливого запиту й заперечення;

поступово ускладнювати соціальні кейси, переходячи від двоходових до багатокрокових. Саме так інклюзивна практика досягає стійкого перенесення «моделі на плакаті» у реальні дії підлітка [27; 32].

Типові навчальні бар'єри для цієї групи пов'язані з надмірною абстрактністю подачі матеріалу, перевантаженою термінологією, довгими інструкціями без крокової логіки та домінуванням репродуктивного оцінювання. Подолання таких бар'єрів забезпечують спрощена й структурована мова, візуальні схеми, поетапні алгоритми дій та формувальне оцінювання, що фіксує насамперед здатність застосовувати знання у стандартних шкільно-соціальних ситуаціях. Доцільно заздалегідь узгоджувати з учнями критерії успіху «зрозумілою мовою» та повертатися до них наприкінці заняття; це знижує відчуття невизначеності й підсилює внутрішній локус контролю у навчанні правової тематики [21; 49].

З огляду на вікові закономірності підліткового періоду важливо поєднувати знання про права з досвідом їх застосування у безпечних, педагогічно спроектованих умовах. Замість наголосу на запам'ятовуванні визначень пріоритет надається вправам, що відтворюють шкільні й позашкільні ситуації з чіткою логікою адресації, фіксації факту й способів звернення. Такий перехід від «знати» до «вміти діяти правомірно» узгоджується з компетентнісними орієнтирами сучасної освіти, де результатом визнається практична спроможність безпечно й законно діяти у типових контекстах взаємодії [25; 63].

Нарешті, індивідуальні освітні траєкторії потребують командної взаємодії фахівців – учителя, асистента, практичного психолога, соціального педагога та, за потреби, фахівця з альтернативної комунікації. Спільне планування дозволяє поєднати адаптації змісту, темпу й способів оцінювання з емоційною безпекою та реалістичними каналами звернень усередині школи й поза нею. Така координація мінімізує фрагментарність впливів і підвищує шанси на те, що правові поняття стануть не словником термінів, а дієвими

алгоритмами повсякденної поведінки підлітків із різними освітніми потребами [26; 55].

Розуміння особливостей інклюзивного освітнього середовища є передумовою цілеспрямованого формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами. Йдеться не лише про організацію доступу до змісту навчальних предметів, а й про побудову таких педагогічних і управлінських рішень, які забезпечують можливість засвоєння правових знань та їх подальшого застосування в реальних шкільно-соціальних ситуаціях [18; 20].

В українському нормативному полі інклюзія визначається як системна безбар'єрність освітнього простору й послуг, що має охоплювати кілька взаємопов'язаних вимірів. У документах державної освітньої політики йдеться про те, що безбар'єрність розглядається не лише як усунення фізичних перешкод, а як створення умов для реальної рівності можливостей усіх учасників освітнього процесу [16; 17; 21; 23]. Українські науковці підкреслюють, що інклюзивна освіта передбачає не адаптацію окремих елементів середовища «під дитину», а цілісну зміну освітнього простору, де безбар'єрність стає базовою характеристикою організації навчання, виховання та соціалізації [19; 27].

Передусім йдеться про фізичну доступність: будівлі та території закладів освіти мають бути спроектовані й облаштовані так, щоб шкільна молодь з різними видами порушень могла безпечно пересуватися, користуватися приміщеннями та обладнанням, брати участь у всіх видах шкільної активності. До цього належать наявність пандусів, ліфтів або підйомників, поручнів, тактильних покажчиків, контрастної візуальної навігації, адаптованих санітарних кімнат, спеціально організованих робочих місць і зон відпочинку. У працях вітчизняних дослідників інклюзивної освіти фізична безбар'єрність розглядається як необхідна умова реального включення дітей і молоді з особливими освітніми потребами у спільне освітнє середовище, а не як «додатковий сервіс» для окремих категорій здобувачів освіти [17; 18; 41].

Не менш значущою є інформаційна доступність. Вона означає, що навчальні матеріали, правила внутрішнього розпорядку, інструкції щодо дій у надзвичайних ситуаціях, алгоритми подання звернень і скарг подаються у формах, зрозумілих для всієї шкільної молоді. Це передбачає використання доступної мови, читабельних шрифтів, інфографіки, піктограм, візуальних схем, озвучених матеріалів, а за потреби – шрифту Брайля чи спрощених текстів. У дослідженнях безбар'єрності освітнього простору наголошується, що саме інформаційна доступність створює підґрунтя для юридичної грамотності, адже без прозорого й зрозумілого викладу правил та процедур шкільна молодь фактично позбавлена можливості користуватися своїми правами в освітньому середовищі [17; 21; 32].

Окремий вимір – комунікаційна доступність, що пов'язана з організацією спілкування між усіма учасниками освітнього процесу. Для шкільної молоді з особливими освітніми потребами це може означати використання української жестової мови, альтернативних і додаткових засобів комунікації, візуальних підказок, спрощених мовленнєвих конструкцій, а також достатнього часу для формулювання відповіді. Сучасні українські дослідження комунікативної доступності освітнього середовища доводять, що від якості організації спілкування залежить не лише успішність навчання, а й відчуття суб'єктності та включеності молоді людини, її готовність звертатися по допомогу й повідомляти про порушення прав [32].

Зрештою, важливою складовою є процедурна доступність, яка стосується того, наскільки зрозумілими, передбачуваними та виконуваними є шкільні правила і механізми захисту прав здобувачів освіти. Ідеться про чітко окреслені алгоритми: як подати усне чи письмове звернення, до кого звертатися у випадку булінгу, дискримінації або порушення безпеки, у які строки та в якій формі має надаватися відповідь, як фіксується та розглядається кожен випадок. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року підкреслює значення прозорих і зрозумілих процедур участі та оскарження для всіх громадян, а освітні

дослідження конкретизують ці вимоги щодо шкільного середовища, зокрема в контексті інклюзивної освіти [4; 18; 23; 45]. У такій конфігурації інклюзія дійсно поєднується з завданнями виховання поваги до прав і свобод людини та формування правомірної поведінки шкільної молоді.

Для юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами безбар'єрність означає, зокрема, прозорі й зрозумілі правила та процедури в школі, доступні алгоритми звернення й оскарження, наявність підтримки під час комунікації з дорослими та владними інституціями, а також передбачувані механізми захисту від насильства і дискримінації [23; 26; 55].

Важливою характеристикою освітнього середовища виступає універсальний дизайн у навчанні, який задає принципи проектування змісту та діяльності від початку з урахуванням різноманітності освітніх потреб шкільної молоді [19; 26; 30; 46].

У контексті правової та громадянської тематики універсальний дизайн у навчанні передбачає, зокрема:

- багатомодальні подання інформації: поєднання тексту, візуалізацій (схем, таблиць, піктограм), аудіосупроводу, іноді – відео чи жестової мови, що дає змогу охопити різні канали сприйняття й підтримати розуміння змісту;
- кілька способів дії й висловлення результату: можливість обрати усну відповідь, письмове завдання, участь у рольовій грі, моделювання звернення чи правової ситуації, підготовку мініпрезентації або заповнення зразка документа – за умови, що всі ці форми є рівноцінними за змістовими вимогами;
- поетапне структурування навчального матеріалу: поділ складного правового змісту на логічні блоки, подання чітких інструкцій, використання алгоритмів і «крок за кроком» завдань, що знижує когнітивне навантаження і допомагає послідовно просуватися від простіших до складніших понять;

- підтримку залученості через безпечні сценарії взаємодії: продумані правила обговорення конфліктних чи чутливих тем, використання кейсів, які не травмують учасників, створення можливості для добровільної участі у певних видах діяльності, якщо вони емоційно складні;
- адаптацію темпу та обсягу завдань: надання додаткового часу, можливість виконувати завдання частинами, використання проміжних підказок та опорних матеріалів, що дозволяє шкільній молоді з особливими освітніми потребами засвоювати матеріал у комфортному для себе режимі.

Завдяки такому підходу правові поняття подаються більш зрозуміло, зменшується ризик перевантаження, кожна молода людина має шанс увійти в тему на доступному рівні узагальнення, а ймовірність того, що знання будуть інтегровані у практичні дії, суттєво зростає [21; 30; 41].

Саме завдяки універсальному навчанню абстрактний правовий зміст (норми, процедури, інституції) набуває наочної форми: схеми «куди звертатися», покрокові інструкції, прості мовні конструкції для звернень, зразки письмових заяв, які шкільна молодь може адаптувати до власних потреб.

Ще однією системотворчою умовою інклюзивного освітнього середовища є індивідуальна програма розвитку, що забезпечує персоніфікацію цілей і способів їх досягнення в межах обов'язкового змісту. Для формування юридичної грамотності індивідуальна програма розвитку виконує роль своєрідної «зв'язувальної ланки» між загальношкільними правилами, конкретними правовими компетентностями та реальними життєвими потребами шкільної молоді з особливими освітніми потребами.

У програмі можуть бути визначені пріоритетні правові теми (безпечна комунікація, протидія булінгу, цифрова безпека, алгоритми внутрішньошкільної медіації), очікувані результати у когнітивному, діяльнісному та ціннісно-мотиваційному вимірах, а також конкретні адаптації подання матеріалу й способів оцінювання. Така персоніфікація

співвідноситься з європейськими підходами до інклюзії, де поєднуються загальношкільні політики, індивідуальна підтримка й система супроводу [16; 19; 68].

У вітчизняних дослідженнях підкреслюється, що ефективна інклюзія неможлива без командної взаємодії фахівців. С. Шевченко й Л. Прохоренко наголошують, що спільна робота вчителя, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, логопеда та інших спеціалістів дає змогу узгодити цілі, методи й засоби підтримки шкільної молоді з особливими освітніми потребами у різних видах діяльності [26; 41; 50].

У контексті формування юридичної грамотності така команда забезпечує не лише доступність змісту, а й безпечне «входження» молоді у правові ситуації, де можливими є емоційна напруга, страх перед авторитетом дорослого чи недовіра до інституцій. Саме узгоджені дії фахівців допомагають перетворити правові алгоритми на зрозумілі кроки, які шкільна молодь може реально засвоїти й повторити [18; 55].

Розгортаючи логіку системного супроводу, варто підкреслити, що ядром командного підходу є узгоджені процедури спільного планування, супроводу та рефлексії.

На етапі планування вчитель формулює цілі у площині юридичної грамотності доступною для шкільної молоді мовою; асистент учителя пропонує способи зниження когнітивного навантаження та варіанти багатомодальних завдань; практичний психолог визначає емоційно чутливі зони (насильство, дискримінація, конфлікти) й продумує правила безпечної дискусії; соціальний педагог і, за потреби, представники служб у справах дітей з'ясовують контекст сім'ї і потенційні бар'єри доступу до зовнішньої допомоги [18; 41; 50]. Саме спільне проектування запобігає фрагментарності, забезпечує наступність від заняття до заняття та дозволяє «вмонтувати» в освітній процес конкретні алгоритми дій, що й становлять сутність юридичної грамотності.

Під час проведення занять команда реалізує розподіл функцій як засіб підтримуючого входження шкільної молоді в правові ситуації, а саме:

- вчитель структурує матеріал, демонструє приклади, пояснює критерії успіху; асистент учителя перетворює загальні інструкції на покрокові підказки, пропонує альтернативні форми вираження результату (усне пояснення, заповнений зразок звернення, короткий відеозапис), стежить за темпом роботи;
- практичний психолог модерує емоційно напружені обговорення, підтримує розвиток навичок саморегуляції та асертивного спілкування, допомагає шкільній молоді «перекладати» власні переживання у конструктивні правові дії;
- соціальний педагог і, за потреби, фахівці з соціальної роботи демонструють реалістичні канали взаємодії зі службами допомоги, пояснюють, як працюють процедури звернення, супроводжують перші спроби таких звернень.

Особливе значення має документація і моніторинг поступу шкільної молоді з особливими освітніми потребами. Команда супроводу може розробляти короткі «маршрути дії» під найбільш ризикові ситуації (наприклад, свідчення кібербулінгу, порушення конфіденційності персональних даних, дискримінаційні висловлювання в класі) та фіксувати рівень самостійності на кожному етапі алгоритму. Це дозволяє побачити, де саме молоді людині потрібна додаткова підтримка (візуальна опора, повторне пояснення, емоційна стабілізація), і відповідно коригувати навчальні завдання [49; 55].

Такого роду циклічність, «ціль – дія – рефлексія – корекція», відповідає компетентнісному підходу й сприяє тому, що правові поняття стають функціональними: шкільна молодь не лише називає право і відповідну інституцію, а й демонструє здатність послідовно виконати процедуру звернення чи скарги [38; 43; 63; 68].

Психолого-педагогічна характеристика шкільної молоді з особливими освітніми потребами неможлива без аналізу особливостей оцінювання їхніх досягнень. У правовій тематиці бар'єрами можуть бути складні тексти нормативних актів, спеціалізована термінологія, багатоступеневі інструкції та високі вимоги до читання й письма. Перекодування навчальних матеріалів у зрозуміліші формати, використання простих мовних конструкцій, інфографіки й схем, поступове ускладнення кейсів, а також можливість демонстрації результату різними способами створюють умови для більш справедливого оцінювання [2; 19; 21; 32].

Важливим є те, що оцінювання зосереджується на перевірці саме компетентності діяти правомірно, а не другорядних академічних умінь. Відповідно правила та критерії оцінювання мають бути заздалегідь відомі, викладені доступною мовою і візуально підтримані, щоб шкільна молодь могла самостійно відстежувати свій прогрес.

Безпечний та передбачуваний шкільний клімат підсилює всі перелічені компоненти, оскільки середовище виступає «тренажером» правомірної поведінки. Якщо процедури врегулювання конфліктів, реагування на булінг і дискримінацію, подання звернень і скарг справді працюють та є доступними, шкільна молодь набуває досвіду взаємодії з правилами як з ресурсом захисту гідності, а не лише формальною вимогою [4; 24; 28; 33; 42; 56; 63].

Отже, педагогічна культура ненасильницької комунікації, чіткі межі й послідовні наслідки порушень, доброзичливе тлумачення правил і підтримка в складних ситуаціях створюють підґрунтя для того, щоб юридична грамотність ставала частиною повсякденної поведінки. У такому середовищі шкільна молодь з особливими освітніми потребами має можливість не лише «знати про права», а й відчувати, як право реально працює в житті.

Нарешті, важливим психологічним і соціальним ресурсом для шкільної молоді з особливими освітніми потребами є співпраця сім'ї та школи. Така взаємодія не обмежується епізодичними зустрічами, а передбачає системну роботу, зокрема:

- регулярне інформування батьків про права дитини в освіті, можливі форми підтримки, зміст індивідуальної програми розвитку та зміни в освітній траєкторії;
- узгодження очікувань між сім'єю та школою щодо навчальних результатів, поведінкових норм, участі шкільної молоді в житті класного і шкільного колективу;
- спільне обговорення алгоритмів дій у разі порушення прав дитини (до кого звертатися, які кроки здійснювати, як фіксувати ситуацію, які служби можуть бути залучені);
- залучення батьків до правопросвітницьких заходів, тренінгів, консультацій, де роз'яснюються особливості інклюзивної освіти та механізми захисту прав;
- координацію дій сім'ї та школи під час взаємодії з зовнішніми інституціями – службами у справах дітей, центрами безоплатної правової допомоги, психологічними та соціальними службами;
- підтримку ініціатив самої шкільної молоді (участь у гуртках, учнівському самоврядуванні, проєктах), коли батьки й педагоги виступають партнерами, а не лише контролюючими дорослими [18; 20; 41; 49; 50; 54].

Налагодження зв'язків зі службами у справах дітей, центрами безоплатної правової допомоги, молодіжними просторами та громадськими організаціями розширює для шкільної молоді можливі «карти дій» поза межами закладу освіти [4; 6; 20; 56; 57]. Разом усі вищеназвані аспекти безпосередньо впливають на психолого-педагогічний портрет молодої людини: зростає відчуття захищеності, належності до спільноти, віри у власну здатність впливати на ситуації правовими способами.

Таким чином, психолого-педагогічна характеристика шкільної молоді з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі освіти охоплює не лише індивідуальні особливості розвитку, а й параметри освітнього середовища, командної роботи фахівців, системи оцінювання, шкільного клімату та взаємодії з родиною. Усі ці чинники є важливими для розуміння

того, в яких умовах шкільна молодь спроможна не просто засвоювати правові знання, а й формувати стійку юридичну грамотність. Врахування зазначених особливостей слугуватиме фундаментом для подальшого конструювання педагогічних умов і моделей організації освітньої діяльності, що будуть розкриті у наступних підрозділах.

1.3. Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду роботи з формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі

Порівняння зарубіжного та українського досвіду дає змогу побачити, у яких моделях освітньої практики юридична грамотність шкільної молоді не залишається «додатком» до навчального плану, а стає реальною складовою шкільного життя [37].

У зарубіжних джерелах частіше використовується поняття «правова освіта», «освіта з прав людини», «правосвітницька діяльність», але за змістом йдеться саме про формування здатності молодої людини розпізнавати правові проблеми й діяти в межах закону. В українській науковій традиції підкреслюється, що правосвітницька робота з дітьми і молоддю має поєднувати інформаційну, виховну й профілактичну функції та бути інтегрованою в загальну систему виховної роботи закладу освіти [51; 52].

У даному підрозділі пропонуємо використовувати термін «робота з формування юридичної грамотності», маючи на увазі всі названі напрями, але з акцентом саме на практичній здатності шкільної молоді, у тому числі з особливими освітніми потребами, діяти правомірно в типових життєвих ситуаціях.

Суттєвий вплив на розвиток правосвітницьких практик у Європі справили програми Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти в галузі прав людини. У посібниках *Compass* і *Compasito* запропоновано велику кількість сценаріїв занять, побудованих на аналізі життєвих ситуацій,

групових обговореннях, рольових іграх, дебатах і рефлексії, де права людини виступають не лише предметом вивчення, а й «правилом гри» під час організації освітнього процесу [28; 33]. Такі матеріали демонструють, що юридична грамотність молоді формується тоді, коли вона має можливість «програти» різні ролі, спробувати алгоритми правомірної відповіді, обговорити наслідки своїх рішень.

Досвід упровадження цих ресурсів в українських школах показує, що більшість вправ потребують адаптації для шкільної молоді з особливими освітніми потребами: спрощення мовлення, чіткішої поетапної структури завдання, використання візуальних схем і підтримки з боку асистента вчителя [29; 33]. Саме такий підхід дозволяє поєднати європейські методичні орієнтири з принципами універсального дизайну у навчанні, описаними в роботах А. Колупаєвої та О. Таранченко [27].

Окремим напрямом зарубіжного досвіду є програми типу Street Law, у яких вихідною точкою виступають не абстрактні правові норми, а повсякденні проблеми підлітків. Логіка цих курсів полягає в переході «від життєвої ситуації – до правового алгоритму дій»: шкільна молодь аналізує конфлікт чи іншу подію, визначає, які права порушені, шукає відповідні норми й крок за кроком вибудовує процедуру звернення або захисту [58; 67]. Дослідження засвідчують зростання не лише правових знань, а й відчуття власної спроможності діяти відповідно до закону.

Українські аналоги таких програм з'являються у форматі факультативів «Практичне право», шкільних курсів «Права дитини», тренінгових модулів, які реалізуються спільно з місцевими правозахисними організаціями [39]. При цьому в інклюзивних класах виникає потреба у додаткових адаптаціях: коротші та чіткіші інструкції, більше наочності, більше часу на програвання ролей, готові шаблони звернень, а також спеціально організований емоційний супровід для молоді з підвищеною тривожністю або труднощами спілкування [54].

Важливу групу практик становить модель «дружньої до дитини школи», запропонована Дитячим фондом ООН. Її зміст полягає не лише у впровадженні окремих занять з прав людини, а в перебудові всієї шкільної культури на засадах поваги до гідності, участі, недискримінації та безпеки [4; 56].

У такому закладі освіти шкільна молодь залучається до прийняття рішень через органи самоврядування, працюють прозорі процедури розгляду звернень і скарг, існують зрозумілі для здобувачів освіти алгоритми реагування на випадки насильства та булінгу. Для молоді з особливими освітніми потребами цей підхід є особливо значущим, оскільки дає змогу отримати досвід реальної, а не формальної участі та побачити, як право «працює» у конкретних шкільних ситуаціях [4; 55].

Водночас зарубіжні та українські аналітичні матеріали наголошують, що дана модель потребує підтримки адміністрації школи, готовності колективу дотримуватися єдиних правил і системного підходу до роботи з усіма учасниками освітнього процесу, інакше правові декларації залишаються на рівні формальних документів [4; 37].

У країнах Європейського Союзу та рекомендаціях Європейського агентства з особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти підкреслюється, що успішні практики інклюзивної правової та громадянської освіти ґрунтуються на п'яти ключових засадах: спільному баченні включення, лідерстві, ефективному використанні ресурсів, професійному розвитку педагогів та системній взаємодії з іншими секторами [11; 63; 68].

У площині формування юридичної грамотності це означає, що школа має мати чітко артикульовану політику щодо прав дитини, реальні процедури захисту та участі, а також партнерські зв'язки із зовнішніми правовими інституціями. Українські дослідники інклюзивної освіти підкреслюють, що адаптація вищезгаданих європейських рамок можлива лише за умови узгодження їх із національними нормативними документами і реальними ресурсами громад, насамперед малих і сільських [17; 18].

Український досвід формування юридичної грамотності шкільної молоді розвивається на тлі загальної реформи шкільної освіти та впровадження компетентнісного підходу. Монографічні дослідження О. Овчарук показують, що освіта для демократичного громадянства й освіта в галузі прав людини поступово інтегруються в зміст загальної середньої освіти через міжпредметні зв'язки, окремі курси та шкільні політики [35; 36].

Разом з тим соціологічні опитування та аналітика засвідчують, що рівень правової культури й юридичної обізнаності молоді залишається недостатнім, а уразливими групами є як шкільна молодь із соціально неблагополучних сімей, так і особи з особливими освітніми потребами [1; 52]. Це підсилює потребу в цілеспрямованих програмах, де юридична грамотність розглядається не як побічний результат вивчення історії чи громадянської освіти, а як окрема педагогічна ціль [37; 53].

Один з найбільш помітних напрямів вітчизняного досвіду – партнерство закладів загальної середньої освіти з системою безоплатної правової допомоги Мін'юсту. Фахівці центрів та бюро правової допомоги проводять у школах інформаційні зустрічі, тренінги, правопросвітницькі акції, консультують батьків, надають зразки документів і алгоритми звернень. У матеріалах Координаційного центру з надання правової допомоги наголошується, що така співпраця дозволяє школі не лише підвищити рівень правових знань молоді, а й створити реальний «місток» до інституцій, які займаються захистом прав [6; 50].

Практика показує, що це особливо важливо для шкільної молоді з особливими освітніми потребами, яка часто потребує супроводу в комунікації з офіційними структурами, більш тривалих консультацій, доступних текстів і підтримки дорослих під час першого звернення. Додатковим ресурсом можуть бути волонтерські проекти правопросвітницького спрямування, які реалізуються, наприклад, студентами-правниками у закладах інтернатного типу [49].

Перспективною формою взаємодії є співпраця шкіл з юридичними клініками закладів вищої освіти. У таких проєктах студенти-правники під керівництвом викладачів проводять цикл занять для шкільної молоді, допомагають розібратися у типових правових ситуаціях, готують адаптовані буклети, пам'ятки, зразки звернень, беруть участь у рольових іграх та моделюванні судових засідань [60; 66].

Перевагою даної моделі є її практична спрямованість, можливість спілкування з «молодими фахівцями», що часто сприймається школярами як менш формальний формат. Водночас така співпраця потребує чітких етичних рамок і обов'язкової координації з адміністрацією школи, особливо якщо йдеться про шкільну молодь з особливими освітніми потребами. Необхідно заздалегідь продумати, як забезпечити доступність матеріалів, які теми можуть бути потенційно травматичними, у який спосіб організувати супровід під час розгляду чутливих кейсів (насильство, дискримінація, сімейні конфлікти) [60].

Окремий сегмент сучасного досвіду пов'язаний з розвитком цифрових платформ, що поєднують короткі освітні модулі, інтерактивні завдання й симулятори правових ситуацій. В українському контексті йдеться про курси з цифрових прав, безпеки, медіаграмотності, взаємодії з електронними публічними послугами на базі державних та громадських ресурсів (зокрема, Diia.Education) [8; 34; 63]. Такі платформи дають змогу шкільній молоді вивчати правові теми в індивідуальному темпі, повертатися до складних фрагментів, проходити самодіагностику знань.

Для молоді з особливими освітніми потребами вони можуть стати додатковим каналом доступу до інформації за умови дотримання вимог цифрової доступності: озвучення текстів, прості інтерфейси, можливість зупиняти й переглядати фрагменти, наявність субтитрів та візуального супроводу [17; 21]. Водночас дослідники звертають увагу на ризики цифрової нерівності: не всі сім'ї мають достатній доступ до техніки, інтернету та

цифрових навичок, тому цифрові інструменти не можуть замінити очну правопросвітницьку роботу, а лише доповнювати її [34].

Синтезуючи зарубіжний і вітчизняний досвід, можна виокремити кілька інваріантних умов ефективної роботи з формування юридичної грамотності шкільної молоді в інклюзивному середовищі.

По-перше, успішні моделі завжди спираються на реальні, працюючі шкільні процедури участі й захисту прав. Якщо у школі немає чітких алгоритмів звернення, внутрішньошкільної медіації, прозорих і справедливих дисциплінарних практик, правова тематика неминуче сприйматиметься як відірвана від життя [31; 55].

По-друге, ключовою є доступність змісту і справедливе оцінювання: правові поняття подаються в різних формах (усно, письмово, візуально, через моделювання), алгоритми дій – у вигляді покрокових інструкцій, а результати можуть демонструватися різними, але рівноцінними способами (усна відповідь, рольова гра, заповнений шаблон документа, короткий відеозапис) [64; 68].

По-третє, помітну роль відіграють міжсекторальні партнерства: школи, органи місцевого самоврядування, центри безоплатної правової допомоги, університетські юридичні клініки, молодіжні простори та громадські організації мають розглядатися як елементи єдиної екосистеми підтримки правової спроможності молоді [3; 63].

Для шкільної молоді з особливими освітніми потребами всі зазначені умови доповнюються ще кількома важливими вимогами. Насамперед, це узгоджені дії команди психолого-педагогічного супроводу, яка адаптує зміст і форми правопросвітницької роботи до індивідуальних можливостей і потреб молоді людини [26; 55]. Далі – особлива увага до емоційної безпеки: обговорення випадків насильства, дискримінації чи конфліктів має відбуватися за чіткими правилами та з можливістю для шкільної молоді припинити участь, коли це занадто травматично [30; 56]. Нарешті, важливо забезпечити сталість і послідовність роботи: епізодичні заходи, навіть яскраві

за формою, не формують стійкої юридичної грамотності, якщо не підкріплені щоденною практикою шкільного життя [37; 42].

Таким чином, аналіз зарубіжних і вітчизняних підходів показує, що найбільш результативними є ті моделі, де поєднуються діяльнісні методи навчання, реальна інституційна підтримка й широке партнерство, а права дитини та принципи інклюзії проходять червоною лінією через усю освітню політику закладу [55]. Це створює методологічне підґрунтя для розроблення власної програми організації освітньої діяльності з формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами, яку буде представлено у наступному розділі [37; 63].

Отже, у першому розділі було з'ясовано, що юридична грамотність шкільної молоді з особливими освітніми потребами є інтегрованою характеристикою особистості, яка поєднує знання про права й обов'язки, уміння застосовувати правові норми у типових життєвих і шкільних ситуаціях, а також ціннісні установки, пов'язані з повагою до гідності людини й принципу верховенства права.

На відміну від правової освіти, що зосереджується на передачі знань, та правової культури, яка пов'язана зі ставленням до права і справедливості, юридична грамотність акцентує здатність діяти правомірно й послідовно. Запропонована тривимірна модель (когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний компоненти) дає можливість операціоналізувати це поняття для подальшого емпіричного дослідження та педагогічного проектування.

Психолого-педагогічна характеристика шкільної молоді з особливими освітніми потребами показала, що ефективне формування юридичної грамотності можливе лише в умовах інклюзивного й безбар'єрного освітнього середовища. Важливими чинниками виступають універсальний дизайн у навчанні, індивідуальні програми розвитку, командний супровід (учитель, асистент, психолог, соціальний педагог та інші фахівці), доступні форми комунікації та справедливе оцінювання, яке вимірює саме компетентність діяти, а не лише обсяг відтворених знань. Співпраця школи з сім'єю та

зовнішніми інституціями (служби у справах дітей, центри безоплатної правової допомоги, громадські організації) розширює «карти дій» шкільної молоді та підсилює її відчуття захищеності й суб'єктності [18; 49].

Аналіз зарубіжного та українського досвіду роботи з формування юридичної грамотності в інклюзивній освіті показав, що найуспішніші моделі поєднують діяльнісні методи навчання (кейси, рольові ігри, проєкти), реальні шкільні механізми участі й захисту прав, а також міжсекторальні партнерства. Європейські ініціативи Ради Європи, ЮНІСЕФ, Європейського агентства з особливих освітніх потреб демонструють ефективність системного підходу, де права дитини та інклюзія є наскрізними принципами освітньої політики [28; 63]. Український досвід (співпраця шкіл із системою безоплатної правової допомоги, юридичними клініками, громадськими організаціями, розвиток цифрових ресурсів) підтверджує потенціал таких партнерств за умови адаптації матеріалів до потреб шкільної молоді з особливими освітніми потребами та забезпечення емоційної безпеки [6; 34].

Узагальнення цих теоретичних і практичних засад створює підґрунтя для розроблення й апробації програми організації освітньої діяльності з формування юридичної грамотності, що стане предметом наступного розділу дослідження.

РОЗДІЛ II. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ ШКІЛЬНОЮ МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ З ФОРМУВАННЯ ЮРИДИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ

2.1. Форми та методи організації освітньої діяльності з формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами

Перехід від теоретичних положень до реальної організації освітньої діяльності вимагає чіткого розуміння, як саме форми і методи навчання можуть підтримувати формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами. Якщо у першому розділі юридична грамотність була розглянута як інтегрований результат – знань, умінь і ціннісних установок, то на практичному рівні постає завдання підібрати такі педагогічні інструменти, які дозволяють «перекласти» ці компоненти у послідовний навчальний досвід [37; 38].

Українські дослідження правового виховання й освіти з прав людини наполягають на тому, що сучасна школа має відмовитися від переважно лекційного, інформаційного формату й переходити до діяльнісних, інтерактивних форм роботи, де учні не лише слухають про права, а й тренуються застосовувати їх у змодельованих і реальних ситуаціях [51; 56].

Важливо враховувати, що для шкільної молоді з особливими освітніми потребами вибір форм і методів навчання має спиратися на принципи інклюзивної освіти та універсального дизайну: навчальний процес від початку планується так, щоб бути доступним для різних когнітивних, сенсорних, емоційно-вольових і соціальних можливостей здобувачів освіти [2; 22]. Це означає, що форми роботи мають передбачати різні способи участі, комунікації та представлення результатів, а методи – поєднувати наочність, поетапність, можливість повернення до змісту, додаткові пояснення й

емоційно безпечний формат обговорення складних тем (наси́льство, бу́лінг, дискримінація).

З огляду на вікові особливості учнів 8-9 класів та результати вітчизняних досліджень, найбільш доцільними для формування юридичної грамотності в інклюзивних класах є такі форми організації освітньої діяльності:

- урок (інтегрований або тематичний) з правознавства, громадянської освіти, історії, основ здоров'я, класної години, де правова тематика стає наскрізною;
- тренінгове заняття з елементами вправ, руханок, рольових ігор, що дозволяє відпрацювати конкретні алгоритми поведінки у правових ситуаціях;
- правова година / година спілкування, присвячена обговоренню прав дитини в школі, безпеки, відповідальності, цифрових прав;
- міні-проекти (підготовка буклетів, плакатів, коротких презентацій про права дитини, алгоритми звернення, безпечну поведінку в інтернеті);
- правові ігри та квести, побудовані на послідовному виконанні завдань, пов'язаних із пошуком інформації, аналізом ситуацій, прийняттям рішень [9; 56].

Усі ці форми можуть бути адаптовані до потреб шкільної молоді з особливими освітніми потребами за рахунок продуманої зміни структури заняття. Важливо, щоб кожне заняття мало чіткий початок, основну частину та завершення. На початку варто коротко озвучити тему, мету й очікуваний результат «простою мовою», а наприкінці – повернутися до основних тез і разом з учнями підсумувати, що вони сьогодні дізналися й чого навчилися. Таке структуроване «обрамлення» допомагає зменшити тривогу, створює відчуття передбачуваності та дозволяє краще закріпити зміст [32].

Доцільно також змінювати тривалість окремих етапів заняття. Інформаційні блоки мають бути короткими, з перервами на питання, обговорення чи прості вправи. Практичні завдання варто розбивати на кілька підкроків, кожен з яких має свою маленьку мету. Для частини шкільної молоді

з особливими освітніми потребами корисно робити короткі «паузи відпочинку» всередині заняття – зміну виду діяльності, вправу на розслаблення, переключення уваги, що дозволяє уникнути перевтоми й зниження концентрації [50].

Окрему роль відіграють додаткові візуальні опори. Доцільно постійно використовувати схеми, піктограми, таблиці, кольорові позначки, які супроводжують ключові поняття й алгоритми. Наприклад, алгоритм звернення по допомогу можна подати у вигляді «сходинок» або «маршруту», де кожен крок має своє просте позначення. Поняття прав і обов'язків можна візуалізувати через дві колонки з прикладами. Для частини учнів важливо, щоб такі наочні матеріали залишалися у класі на постійній основі, а не тільки використовувалися під час одного заняття [32].

Важливо організувати роботу в малих групах або парах, особливо коли йдеться про обговорення правових ситуацій чи виконання творчих завдань. У невеликій групі шкільній молоді з особливими освітніми потребами легше висловитися, поставити запитання, попросити про допомогу, ніж у великому колективі. Асистент учителя може допомагати розподіляти ролі, пояснювати завдання «по-іншому», підказувати послідовність дій, не замінюючи при цьому активність самих учасників. Поступово це сприяє розвитку навичок взаємодопомоги та взаємопідтримки в учнівському колективі [28; 49].

Не менш значущим є створення прогнозованого емоційного клімату. На початку навчального року або циклу занять доцільно разом зі шкільною молоддю сформулювати правила обговорення: не перебивати, не висміювати відповіді інших, не змушувати нікого ділитися особистими історіями, якщо він цього не хоче. Педагог має прямо озвучити, що учень має право сказати «мені складно про це говорити» або відповісти коротко, без деталей. Така позиція зменшує страх осуду, робить участь більш добровільною і безпечною, а отже, відкриває можливість для щирішого обговорення правових ситуацій та формування реалістичних стратегій дії [55; 56].

Практика інклюзивних закладів освіти показує, що саме поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи в межах одного заняття дозволяє підтримати увагу, знизити тривожність та забезпечити участь кожної молоді людини, навіть якщо її темп роботи відрізняється від однолітків [21; 41].

Що стосується методів навчання, то в контексті формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами пріоритетними є інтерактивні, діяльнісні й рефлексивні методи. Доцільно поєднувати:

- пояснювально-ілюстративні методи (стисле пояснення вчителя, робота з доступними текстами правових норм, перегляд коротких відеофрагментів, обговорення прикладів);
- бесіду та керовану дискусію, у межах якої учні вчать висловлювати власну думку, ставити запитання, аргументувати позицію, поважати іншу точку зору;
- аналіз життєвих ситуацій (кейс-метод), коли пропонуються описані реалістичні випадки з життя школи (булінг, порушення конфіденційності, несправедливе ставлення), а шкільна молодь має визначити, які права порушено, які є можливі дії, до кого звернутися;
- рольові ігри та моделювання (імітація звернення до вчителя, адміністрації, шкільної служби порозуміння, телефонної лінії довіри), де тренуються мовленнєві формули, послідовність кроків, уміння зберігати спокій;
- метод проєктів, коли невеликі групи розробляють продукт (пам'ятку, плакат, буклет, мініпрезентацію) щодо прав дитини, правил безпеки, алгоритмів дій у складних ситуаціях [48; 56].

Для інклюзивних класів важливо, що ці методи дозволяють варіювати рівень складності завдань і форму участі. Наприклад, на етапі обговорення кейсу одна частина шкільної молоді може формулювати правову проблему, інша – добирати можливі дії, ще інша – представляти результат у вигляді

схеми або плаката. Це дає змогу розподілити ролі відповідно до сильних сторін кожного: хтось краще читає й аналізує, хтось упевненіше говорить, хтось охочіше малює або оформлює [2; 43].

Дослідження українських авторів, присвячені впровадженню інтерактивних методів у правовій освіті, показують, що саме така гнучкість форм і методів суттєво підвищує мотивацію та рівень залученості підлітків [13; 47].

Значну роль у формуванні юридичної грамотності відіграє універсальний дизайн у навчанні, який не обмежується лише технічними адаптаціями, а стосується загальної логіки побудови заняття. У нашому дослідженні універсальний дизайн реалізується через:

- багатомодальну подачу інформації (короткий текст + схема + усне пояснення +, за можливості, відеофрагмент);
- кілька способів демонстрації результату (усна відповідь, заповнення шаблону, виконання рольової сцени, створення плаката чи колажу);
- чітке структурування заняття (оголошення теми і мети, короткий вступ, одна-дві основні діяльності, підсумок з рефлексією «що запам'яталося – що можу застосувати»);
- емоційну безпеку (правила дискусії, можливість не коментувати особистий досвід, використання нейтральних прикладів) [18].

Структурування такого роду знижує когнітивне навантаження, дає змогу кожній молодій людині «увійти» в тему з її рівнем розуміння та забезпечує поступовий перехід від простих до складніших правових понять [2].

На основі проаналізованих форм і методів нами була розроблена програма з чотирьох занять для шкільної молоді з особливими освітніми потребами у кількості 17 осіб шкільної молоді: 8 учнів 8 класу та 9 учнів 9 класу (Додаток А), що реалізовувалася у жовтні (одне заняття на тиждень, тривалість 40-45 хвилин). Програма має на меті підвищити рівень юридичної грамотності в трьох вимірах:

- когнітивному – розширити знання про права дитини в школі, механізми захисту від булінгу, основи цифрової безпеки, алгоритми звернення по допомогу;
- діяльнісному – відпрацювати послідовність дій у типових правових ситуаціях (конфлікт із однолітками, приниження, небажане поширення фото чи відео, несправедливе ставлення дорослого);
- ціннісно-мотиваційному – сформувати більш відповідальне та усвідомлене ставлення до власних прав і прав інших, готовність звертатися по допомогу правовими способами.

Зміст чотирьох занять орієнтовно структуровано так:

1. «Права дитини в школі: де вони “працюють” у моєму житті» – актуалізація знань про основні права дитини, пов’язані з освітою, безпекою, повагою до гідності; робота з конкретними ситуаціями зі шкільного життя; побудова «карти прав» у межах школи (Додаток А.1.) [9; 56].

2. «Булінг і конфлікт: як розрізнити і що робити» – відпрацювання розуміння різниці між конфліктом і булінгом, аналіз кейсів, рольові ігри, моделювання алгоритму дій у разі булінгу, з урахуванням можливостей різних учасників; ознайомлення з внутрішніми процедурами школи (Додаток А.2.) [4; 30].

3. «Цифрова безпека та мої права онлайн» – обговорення ризиків у соціальних мережах, права на приватність і захист персональних даних, аналіз прикладів небажаного поширення інформації; розробка правил безпечної поведінки онлайн (Додаток А.3.) [32; 35].

4. «До кого звернутися по допомогу: мій маршрут безпеки» – складання індивідуальних «маршрутних карт» звернення у разі порушення прав (у межах школи та поза нею), моделювання звернення до вчителя, адміністрації, шкільного психолога, служби у справах дітей, центрів безоплатної правової допомоги (Додаток А.4.) [6; 20].

Кожне заняття має чітко сформульовану мету та конкретні завдання, зрозумілі для самої шкільної молоді. На початку педагог коротко озвучує, про

що сьогодні йтиметься та що саме учасники будуть уміти наприкінці заняття. Структура побудована так, щоб поєднувати короткий, доступний інформаційний блок (5-10 хвилин), де вводяться основні поняття, з однією-двома інтерактивними вправами. Це можуть бути обговорення ситуацій, рольові ігри, робота з картками, міні групові завдання [37; 65].

Наприкінці обов'язково відводиться час на підсумкову рефлексію: учні заповнюють прості короткі «шкали вражень», відповідають на запитання «що запам'яталося?», «що можу зробити інакше?», «до кого звернуся, якщо...». Такий завершальний етап допомагає «зібрати» досвід заняття, пов'язати його зі щоденним життям і зафіксувати хоча б одну нову стратегію дії [37; 60].

Адаптації для шкільної молоді з особливими освітніми потребами стосуються як змісту, так і способу подачі завдань. Використовуються прості, короткі формулювання, без перевантаження термінами; важливі слова, алгоритми виносяться на опорні плакати, схеми, картки з ключовими поняттями. Складні інструкції розбиваються на послідовні кроки («спочатку – потім – далі»), які можна візуалізувати. Учням пропонується кілька способів відповіді: усно, одним словом, жестом, вибором картки з варіантами. Широко застосовується робота в парах і малих групах, де підтримку надають як однолітки, так і дорослі (учитель, асистент, психолог). Темп виконання завдань є гнучким: хтось може виконати повну версію вправи, хтось – скорочений варіант, але з тим самим змістовим ядром [27; 50].

Детальні плани занять із описом вправ, інструкцій, необхідних матеріалів та конкретних адаптацій подано в додатках до роботи, що дозволяє працівникам освіти відтворити або модифікувати програму з урахуванням особливостей власного класу.

Обрані форми та методи дозволяють узгодити теоретичні засади, розглянуті в першому розділі, з реальними можливостями шкільної молоді з особливими освітніми потребами та ресурсами закладу освіти. Важливо, що вони спрямовані не тільки на «донесення» правових знань, а передусім на формування досвіду правомірної дії у безпечних педагогічних умовах. У

наступному підрозділі буде представлено емпіричне дослідження ефективності запропонованої програми на базі комунального закладу «Березнянський навчально-реабілітаційний центр».

2.2. Емпіричне дослідження методики організації освітньої діяльності з формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами на базі комунального закладу «Березнянський навчально-реабілітаційний центр»

Метою емпіричного етапу дослідження було перевірити ефективність розробленої методики організації освітньої діяльності з формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Методика ґрунтувалася на теоретичних положеннях, проаналізованих у Розділі I, та включала систему занять, форм, методів і адаптацій до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Концептуально ми спиралися на підходи до організації педагогічного експерименту, представлені в працях українських дослідників громадянської та правової компетентності [39; 47].

Гіпотеза дослідження полягала в тому, що рівень юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами зростатиме за умови цілеспрямованого впровадження програми з чотирьох занять (1 раз на тиждень упродовж жовтня), побудованої на засадах універсального дизайну в навчанні, особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів, з урахуванням тривимірної моделі юридичної грамотності (когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний компоненти) [2; 26; 54]. Очікувалося, що після формувального етапу зросте частка шкільної молоді з достатнім і високим рівнем юридичної грамотності, зменшиться кількість низьких показників, а також покращаться якісні характеристики правомірної поведінки в типових шкільно-соціальних ситуаціях.

Базою дослідження став комунальний заклад «Березнянський навчально-реабілітаційний центр» Чернігівської обласної ради, який здійснює освітню діяльність в умовах інклюзивного освітнього середовища та поєднує навчально-реабілітаційну, корекційно-розвиткову і соціально-педагогічну роботу [50; 55].

У дослідженні взяли участь 17 осіб шкільної молоді: 8 учнів 8 класу та 9 учнів 9 класу. За рівнями підтримки, визначеними командою психолого-педагогічного супроводу, більшість учасників мали від 1 до 3 рівня інклюзивної підтримки (поєднання труднощів навчання, мовленнєвих порушень, порушень емоційно-вольової сфери та поведінки), одна дівчина – 4 рівень підтримки (поєднання порушень інтелектуального розвитку та мовлення)[50]. Такий склад вибірки дозволив одночасно врахувати різноманітність особливих освітніх потреб і дотримати етичних вимог, оскільки всі учасники вже перебували в умовах спеціально організованого супроводу.

Вік учасників складав у середньому 14-15 років, що відповідає підлітковому періоду – сенситивному для формування відповідального ставлення до права, норм співжиття, розуміння власних прав і обов'язків [52; 53].

Ураховуючи невелику чисельність вибірки та специфіку закладу, дослідження мало характер констатувально-формувального експерименту без виділення контрольної групи; роль контрольних показників виконували результати констатувального та контрольного зрізів у межах однієї групи. Подібна логіка зустрічається в педагогічних експериментах з формування громадянської та правової компетентності в невеликих навчальних закладах [47; 49].

Для перевірки ефективності методики було використано комплекс методів, що дозволяли оцінити всі три компоненти юридичної грамотності. По-перше, ми застосували анкети з блоку «Діагностика правової обізнаності, негативних явищ у суспільстві» з Інструментарію соціального педагога [15].

Зокрема, використовувалася анкета «Відповідальність неповнолітніх», яка дає змогу оцінити розуміння вікових меж адміністративної та кримінальної відповідальності, типових правопорушень підлітків, ставлення до дотримання правил у школі та громаді. Шкала відповідей була адаптована до можливостей шкільної молоді з особливими освітніми потребами (зменшена кількість пунктів, спрощені формулювання, використано піктограми «згоден/не згоден/вагаюся») [15].

По-друге, було використано анкету «Молодь і протиправна поведінка» (авт. М. Зайченко) з того самого психодіагностичного комплексу [15]. Її завданням було виявити установки щодо типових правових ризиків (булінг, дрібні крадіжки, псування майна, порушення правил безпеки в інтернеті), рівень толерантності до порушень, готовність звертатися по допомогу до дорослих та офіційних інституцій. Окремі запитання було модифіковано з урахуванням віку й особливостей мовленнєвого розвитку: ми уникали складних юридичних термінів і пропонували конкретні життєві ситуації, що максимально наближені до реалій навчально-реабілітаційного центру.

Третій метод – авторська ситуаційна методика оцінювання юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами, розроблена на основі тривимірної моделі юридичної грамотності та структури правової компетентності, представлена в сучасних українських дослідженнях [39; 40].

До методики увійшло 6 коротких кейсів (описів ситуацій) з життя школи та громади: булінг у класі, образливі коментарі в месенджері, пошкодження шкільного майна, порушення правил безпеки в інтернеті, відмова в доступі до участі в шкільному заході, звернення до вчителя чи адміністрації. Для кожного кейсу пропонувалися кілька варіантів дій, серед яких учасники мали обрати найбільш правомірні та пояснити свій вибір. Оцінювалися: правильність розпізнавання правової проблеми (когнітивний компонент), здатність відтворити або побудувати алгоритм дій (діяльнісний компонент), аргументація з позицій поваги до прав інших і неприйняття насильства (ціннісно-мотиваційний компонент).

Четвертим методом було цілеспрямоване педагогічне спостереження за участю шкільної молоді з особливими освітніми потребами в обговоренні правових ситуацій та виконанні практичних завдань у межах програми. Було розроблено карту спостереження, що містила індикатори: активність у висловлюванні думок щодо правової проблеми; здатність самостійно або з допомогою асистента сформулювати запит до дорослого; дотримання правил безпечної комунікації; готовність відстоювати власну позицію без агресії; вміння приймати наслідки власних дій. Подібний підхід до поєднання кількісних та якісних даних рекомендується в дослідженнях правової компетентності та громадянської активності [49].

Експериментальна робота проводилася впродовж жовтня та містила три послідовні етапи. На констатувальному етапі (перший тиждень жовтня) було здійснено початкову діагностику рівня юридичної грамотності за допомогою анкет М. Зайченко, а також першої версії ситуаційних завдань. Результати цього етапу дозволили окреслити «стартовий рівень» групи та уточнити зміст і акценти формульованого впливу.

Формувальний етап охоплював чотири заняття тривалістю 40-45 хвилин, розроблені й описані в підрозділі 2.1. Кожне заняття мало чітку тему, мету та структуру, включало вправи на актуалізацію знань, опрацювання кейсів, рольові ігри, роботу в малих групах, рефлексивне обговорення. Важливо, що усі завдання мали кілька рівнів складності й різні канали подання інформації, що відповідало принципам універсального дизайну в навчанні [2].

На контрольному етапі (останній тиждень жовтня) було повторно проведено анкетування та ситуаційне тестування, а також організовано підсумкове групове інтерв'ю, де учасники мали можливість описати, що саме змінилося в їхньому розумінні прав і способах дії.

Для оцінювання результатів було виділено три критерії юридичної грамотності, узгоджені з теоретичними положеннями Розділу I та сучасними підходами до структурування правової компетентності [40; 49].

- обсяг і системність знань про основні права дитини та учня, вікові межі відповідальності, типові правові ситуації шкільного життя, базові алгоритми звернення по допомогу – когнітивний критерій;
- здатність застосовувати знання в ситуаціях, описаних у кейсах: обирати правомірні стратегії дії, відтворювати послідовність кроків звернення чи скарги, аргументувати вибір – діяльнісний критерій;
- ставлення до дотримання правил, готовність звертатися по допомогу замість вирішувати конфлікти силою, неприйняття протиправних практик, усвідомлення власної відповідальності – ціннісно-мотиваційний критерій.

За кожним критерієм було виділено чотири рівні сформованості: низький, середній, достатній, високий. Розподіл за рівнями здійснювався на основі узагальнених показників анкет, результатів ситуаційних завдань та даних педагогічного спостереження.

Результати констатувального етапу показали, що більшість учасників демонструють недостатню системність правових знань і несформованість стратегій правомірної поведінки. У цілому по групі 7 осіб (41,2 %) мали низький рівень юридичної грамотності (фрагментарні знання, труднощі у виділенні правової проблеми, переважання імпульсивних або унікальних стратегій дії), 9 осіб (52,9 %) – середній (окремі знання про права дитини та відповідальність, але нестійке застосування в ситуаціях), лише 1 особа (5,9 %) – достатній рівень (здатність назвати основні права та запропонувати загалом правомірний алгоритм дій за підтримки дорослого). Високого рівня на початку дослідження не зафіксовано. При цьому в учасників із 3-4 рівнем підтримки частіше спостерігалися труднощі розуміння інструкцій та утримання послідовності дій, що підтвердило необхідність адаптацій програми.

Такі результати можна вважати загалом закономірними. Передусім вони відображають те, що правова тематика в освітньому процесі шкільної молоді з особливими освітніми потребами зазвичай має фрагментарний, епізодичний характер і рідко вибудовується як цілісна, поетапна система [37; 51]. Через це

окремі відомості про права й відповідальність не переходять у стійкі уявлення та не поєднуються з конкретними алгоритмами дій.

Додатковим чинником є недостатня адаптація значної частини навчальних матеріалів: тексти часто перевантажені термінами, інструкції не розкладені на послідовні кроки, візуальні опори використовуються обмежено. Для підлітків з особливими освітніми потребами це ускладнює не лише розуміння змісту, а й утримання послідовності дій у пам'яті. Впливає також попередній досвід частих невдач у навчанні та комунікації з дорослими, що зумовлює невпевненість, схильність уникати звернень по допомогу або реагувати імпульсивно, не спираючись на правила [30; 41]. У підсумку правові теми формально присутні в шкільному житті, але не забезпечують шкільній молоді з особливими освітніми потребами достатньої «карти дій» для правомірного вирішення повсякденних ситуацій.

Аналіз результатів контрольного етапу дав змогу констатувати позитивну динаміку за всіма трьома критеріями. Кількість учасників з низьким рівнем юридичної грамотності зменшилася до 2 осіб (11,8 %); ці підлітки продемонстрували певний прогрес, але все ще потребували інтенсивної підтримки у розумінні правових текстів та структурованні дій. Частка середнього рівня становила 8 осіб (47,1 %): вони вільніше оперували базовими правовими поняттями, змогли запропонувати загалом адекватні стратегії дії в більшості кейсів, хоча інколи потребували додаткових запитань-підказок.

Кількість шкільної молоді з достатнім і високим рівнем зросла до 7 осіб (41,2 %): ці учасники більш упевнено розпізнавали правові аспекти ситуацій, відтворювали алгоритм звернення по допомогу, апелювали до норм шкільного статуту та прав дитини, аргументували свої рішення з позицій поваги до гідності інших.

Особливо показовим було те, що двоє підлітків із 3 рівнем підтримки, які на початку дослідження демонстрували низький рівень юридичної грамотності, після участі в програмі досягли середнього та достатнього рівнів відповідно. Така динаміка свідчить, що навіть короточасна, але

структурована програма, побудована на послідовному відпрацюванні типових ситуацій, може суттєво змінювати не лише інформаційну поінформованість, а й практичні способи дії. Важливу роль відіграли регулярність занять, повторюваність алгоритмів у різних кейсах та підтримка з боку дорослих, яка поступово «знімалася», даючи можливість учасникам більше покладатися на власні рішення.

Якісний аналіз відповідей анкет і ситуаційних завдань засвідчив, що зміни відбулися не лише в обсязі знань, а й у характері міркувань. Якщо на констатувальному етапі у відповідях домінували загальні оцінки «справедливо/несправедливо» без конкретизації правових підстав, то наприкінці формульовального етапу частіше з'являлися посилення на «право на повагу», «право на безпеку», «право на участь», «правило звернутися до класного керівника чи психолога», «можна написати заяву директору».

У кейсах, пов'язаних із булінгом та онлайн-образами, зменшилася кількість відповідей, які пропонують «відповісти тим самим» або «промовчати, щоби не було гірше», натомість зросла готовність звертатися по допомогу до дорослих і використовувати внутрішньошкільні механізми захисту. Подібний зсув можна пов'язати з тим, що зміст програми був постійно «прив'язаний» до реалістичних ситуацій, знайомих учасникам, а правові поняття розглядалися не як абстрактні формулювання, а як інструменти розв'язання конкретних проблем [65; 66].

Повторне звернення до тих самих прав (на повагу, безпеку, участь) у різних вправах і форматах сприяло тому, що вони почали розглядатися не як «слова з підручника», а як опора для осмислення власного досвіду. Це також показує, що діяльнісні форми роботи поступово змінюють вихідні уявлення про «нормальні» способи реагування на конфлікт.

Педагогічне спостереження засвідчило також зміни в комунікативній поведінці шкільної молоді з особливими освітніми потребами. У процесі рольових ігор та обговорень значна частина учасників стала активніше брати слово, формулювати запитання до дорослих, уточнювати незрозумілі

моменти, використовувати опорні фрази для опису ситуації без агресивних оцінок. Асистенти вчителів відзначали, що підлітки частіше звертаються з проханням «пояснити, як правильно зробити», «порадити, до кого звернутися», «допомогти написати заяву», що свідчить про зміни в переживанні власної спроможності діяти правовими способами [59].

Такі зміни можна пов'язати з поступовим накопиченням досвіду «малих успіхів», коли учасники отримували підтримку не лише за «правильну відповідь», а й за спробу звернутися, уточнити, висловитися в межах правил. Крім того, чітко проговорені й підтримувані правила безпечного спілкування на заняттях знижували страх осуду, що особливо важливо для молоді з особливими освітніми потребами, яка часто має досвід негативних оцінок [56].

За один місяць повністю подолати стереотипи уникання чи силових стратегій, безумовно, неможливо, однак поява більшої кількості ініційованих звернень і запитань до дорослих може розглядатися як ознака поступового переходу від пасивної позиції до більш активної та відповідальної участі у вирішенні власних проблем.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження, можна зробити висновок, що розроблена методика організації освітньої діяльності з формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами виявилася ефективною в умовах комунального закладу «Березнянський навчально-реабілітаційний центр». Вона забезпечила зростання рівня юридичної грамотності, зокрема когнітивної поінформованості про права та відповідальність, сформованості елементарних алгоритмів правомірної дії та більш відповідального ставлення до правових норм і процедур. Отримані результати підтверджують доцільність поєднання адаптованих психодіагностичних методик, ситуаційних завдань, універсального дизайну в навчанні та командної роботи фахівців. Водночас дослідження має обмеження (невелика вибірка, відсутність контрольної групи, коротка тривалість формувального етапу), що відкриває перспективи для подальших розвідок, зокрема розширення експерименту на інші заклади

освіти та поглиблення інструментарію оцінювання юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами.

2.3. Практичні рекомендації для педагогічних працівників щодо організації освітньої діяльності з формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами

Результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження показали, що формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами є реалістичним завданням за умови цілеспрямованої, добре спланованої освітньої діяльності [37; 44]. Педагоги мають діяти не стихійно, а спиратися на певний алгоритм: від планування змісту і форм до організації безпечного середовища, співпраці з сім'єю та оцінювання результатів. Далі подано практичні рекомендації, які можуть бути використані вчителями, асистентами вчителів, практичними психологами та соціальними педагогами інклюзивних закладів освіти.

По-перше, важливо цілеспрямовано планувати зміст і цілі правової роботи. Варто виходити з тривимірної моделі юридичної грамотності (знання – дії – цінності) і при плануванні занять одразу формулювати результати за всіма трьома компонентами. Наприклад, для теми «Булінг і конфлікт» когнітивна мета може стосуватися розуміння відмінностей між цими явищами; діяльнісна – відпрацювання алгоритму звернення; ціннісно-мотиваційна – формування неприйняття насильницьких стратегій. Доцільно не обмежувати правову тематику лише уроками правознавства чи разовими «тижнями права», а інтегрувати її в години спілкування, громадянську освіту, інші предмети та виховні заходи [14; 35; 56]. У плануванні варто уникати надмірної абстрактності: формулювання типу «ознайомити з правами людини» краще замінювати на конкретні, вимірювані завдання («учень називає не менше трьох своїх прав у школі та двох дорослих, до яких може звернутися у разі порушення»).

По-друге, необхідно організувати інклюзивне, безбар'єрне освітнє середовище, яке само по собі підтримує юридичну грамотність. Це означає, що правила школи мають бути викладені простою мовою, супроводжені візуальними матеріалами (плакати, піктограми, схеми «крок за кроком»), доступні у класних кімнатах і загальних приміщеннях. Варто подбати про фізичну доступність кабінетів, коридорів, вбиралень, місць проведення заходів, адже лише тоді право на освіту та участь набуває реального змісту [18; 19; 31]. Важливу роль відіграє універсальний дизайн у навчанні: завдання мають подаватися у різних форматах (текст, схема, усне пояснення, зразок), інструкції – бути короткими й чіткими, а темп заняття – достатньо гнучким, щоб дати можливість шкільній молоді з особливими освітніми потребами опрацювати матеріал без надмірної втоми [21; 22].

Практичний досвід показує, що ефективною є командна організація роботи: учитель відповідає за зміст і загальну структуру уроку, асистент допомагає «перекласти» завдання мовою, зрозумілою конкретній молодій людині, практичний психолог стежить за емоційною безпекою, а соціальний педагог може пов'язувати шкільні заняття з ресурсами громади (служби у справах дітей, центри безоплатної правової допомоги, молодіжні простори) [26]. Для шкільної молоді з високими рівнями підтримки доцільно передбачати індивідуальний супровід під час обговорення чутливих тем, можливість перерви або зміни виду діяльності.

По-третє, важливим є обґрунтований вибір форм і методів навчання. Юридична грамотність не формується через тривалі лекції, особливо в інклюзивних класах. Найбільш результативними є інтерактивні форми: тренінгові заняття, правові години, рольові ігри, правові квести, мініпроекти (створення пам'яток, буклетів, інформаційних плакатів), обговорення відеофрагментів [9; 57]. Методи мають дозволяти учням «програти» ситуацію – від виявлення проблеми до звернення по допомогу. Для молоді з особливими освітніми потребами доцільно використовувати короткі, чітко структуровані

кейси, небагато ролей у рольових іграх, наочні опори (картки з репліками, схеми алгоритмів), щоб зменшити когнітивне та емоційне навантаження.

Доцільно комбінувати аналіз життєвих ситуацій, керовану дискусію, метод проєктів і індивідуальні завдання. Наприклад, після спільного розв'язання кейсу про булінг частина групи може підготувати плакат з алгоритмом дій, інша – скласти «словник безпечних фраз» для звернення по допомогу, третя – змодельовати діалог між учнем і вчителем чи психологом. Такий розподіл дозволяє шкільній молоді з різними освітніми потребами обирати посильний формат участі (усний, письмовий, візуальний), але при цьому досягати спільної мети [13].

Окрема група рекомендацій стосується співпраці з сім'єю та зовнішніми партнерами. Педагогам варто регулярно інформувати батьків про зміст правових тем, які опрацьовуються в школі, та про ті права дитини, що безпосередньо реалізуються в освітньому середовищі (право на повагу, безпеку, участь, доступність). Корисними є спільні зустрічі, тренінги чи консультації для батьків, де обговорюються алгоритми дій у разі порушення прав, функції різних служб, можливості отримання безоплатної правової допомоги [4]. Для сімей, які виховують молодь з особливими освітніми потребами, варто пропонувати індивідуальні консультації з практичним психологом та соціальним педагогом, щоб узгодити стратегії реагування на конфлікти, ситуації булінгу, дискримінації чи порушення цифрової безпеки. Важливо також розбудовувати партнерства з місцевими центрами безоплатної правової допомоги, ювенальною превенцією, громадськими організаціями, які працюють у сфері прав дитини: їхні фахівці можуть проводити заняття, надавати матеріали та приймати участь у відпрацюванні алгоритмів реального звернення [6].

Не менш важливою складовою є система оцінювання. Оцінювати потрібно не стільки точність відтворення формулювань норм, скільки здатність діяти правомірно в конкретній ситуації. Доцільно використовувати формувальне оцінювання: на початку теми разом з учнями обговорювати, що

буде вважатися успіхом, а наприкінці – повертатися до цих критеріїв і аналізувати, чого вдалося досягти [49]. Для шкільної молоді з особливими освітніми потребами варто передбачати кілька способів демонстрації результатів: хтось може показати вміння через усний опис алгоритму, хтось – через заповнення спрощеного бланка звернення, хтось – через участь у рольовій сценці або створення плаката. Важливо фіксувати індивідуальний прогрес: навіть невеликий крок (відповідь одним реченням, самостійно сформульоване запитання, звернення до дорослого замість агресивної реакції) має отримувати позитивне підкріплення. Корисним інструментом може бути «карта спостережень юридичної грамотності», де педагог відзначає зміни в поведінці, розумінні та ставленні до правових ситуацій.

Ще одна група рекомендацій пов'язана з професійним розвитком педагогів. Формування юридичної грамотності в інклюзивних умовах вимагає від учителів не лише знань з правознавства, а й розуміння особливостей розвитку шкільної молоді з особливими освітніми потребами, володіння техніками ненасильницького спілкування, фасилітації групових дискусій, роботи з чутливими темами. Доцільно проходити курси підвищення кваліфікації з інклюзивної освіти, громадянської освіти, прав людини, користуватися методичними матеріалами, підготовленими українськими та міжнародними організаціями (зокрема на основі підходів освіти для демократичного громадянства та прав людини) [35; 56]. У колективах доцільно створювати «банки кейсів» з реального шкільного життя та спільно обговорювати, як діяти відповідно до права і водночас підтримувати кожного учня.

Підсумовуючи, можна зазначити, що практичні кроки педагога щодо формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами зводяться до декількох ключових принципів: доступний і життєво пов'язаний зміст, діяльнісні й інтерактивні методи, безпечне та безбар'єрне середовище, командна робота фахівців, співпраця з сім'єю та партнерами, справедливе оцінювання, яке фіксує реальні стратегії правомірної дії.

Реалізація цих рекомендацій дозволяє не лише підвищити рівень юридичної грамотності, а й сформувати в шкільної молоді з особливими освітніми потребами відчуття власної гідності й спроможності впливати на ситуацію правовими способами.

Отже, у другому розділі було здійснено перехід від теоретичних засад до практичної організації освітньої діяльності з формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано форми й методи роботи, які найбільш відповідають інклюзивному освітньому середовищу: тематичні й інтегровані уроки, тренінгові заняття, правові години, рольові ігри, робота з кейсами, мініпроекти. Показано, що ефективність цих форм зростає за умови дотримання принципів універсального дизайну в навчанні, чіткої структурованості занять, поєднання різних каналів подання інформації та можливості для шкільної молоді демонструвати результат у посильній для себе формі.

Представлено емпіричне дослідження, проведене на базі комунального закладу «Березнянський навчально-реабілітаційний центр» із залученням 17 осіб шкільної молоді 8-9 класів з різними рівнями інклюзивної підтримки. На основі комплексу методів (анкетування, ситуаційні завдання, педагогічне спостереження) доведено, що впровадження чотирьохзаняттєвої програми, побудованої за тривимірною моделлю юридичної грамотності (знання – дії – цінності), сприяло зменшенню частки низького рівня та зростанню кількості учасників з достатнім і високим рівнями. Зафіксовано не лише приріст знань, а й позитивні зміни у стратегіях поведінки: більша готовність звертатися по допомогу, використання правових алгоритмів дії, зниження толерантності до насильницьких практик.

На підставі отриманих результатів сформульовано практичні рекомендації для педагогічних працівників. Наголошено на необхідності цілеспрямованого планування правового змісту, створення безбар'єрного й емоційно безпечного середовища, командної роботи фахівців (учителя,

асистента, психолога, соціального педагога), активної співпраці з сім'єю та зовнішніми партнерами. Важливим акцентом стали підходи до оцінювання, орієнтовані не на формальне відтворення норм, а на реальну здатність шкільної молоді з особливими освітніми потребами діяти правомірно в типових життєвих ситуаціях. Загалом результати розділу підтверджують, що за умови продуманої організації освітньої діяльності юридична грамотність може стати досяжним і значущим результатом інклюзивної шкільної освіти.

ВИСНОВКИ

У процесі виконання магістерського дослідження досягнуто його мети та розв'язано поставлені завдання, що дає змогу сформулювати узагальнені висновки теоретичного й практичного характеру. Уточнено зміст поняття «юридична грамотність шкільної молоді з особливими освітніми потребами» та розмежовано його із суміжними категоріями «правова освіта», «правова обізнаність», «правова культура», «правова компетентність».

Юридична грамотність розглядається як інтегрована характеристика особистості, що поєднує когнітивний компонент (знання прав, обов'язків, процедур і інституцій), діяльнісний компонент (уміння розпізнавати правові проблеми й діяти відповідно до алгоритмів захисту прав) та ціннісно-мотиваційний компонент (ставлення до права, готовність дотримуватися норм і поважати гідність інших). На відміну від правової обізнаності, яка описує переважно обсяг знань, юридична грамотність характеризує реальну здатність шкільної молоді застосовувати ці знання у типових життєвих ситуаціях.

Теоретичний аналіз дав змогу визначити методологічні засади дослідження юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами. Показано доцільність опори на поєднання компетентнісного, діяльнісного, соціально-когнітивного, конструктивістського, інклюзивно-педагогічного підходів та підходів освіти у сфері прав людини. Таке поєднання орієнтує педагогів не лише на передавання правових знань, а й на організацію досвіду реальної участі, проживання правових ситуацій, розвитку самоефективності, навичок саморегуляції та критичного мислення, що є необхідними умовами стійкої правомірної поведінки.

На основі аналізу психолого-педагогічних особливостей шкільної молоді з особливими освітніми потребами обґрунтовано, що формування їхньої юридичної грамотності можливе лише за умови цілісної безбар'єрності освітнього середовища. Фізична, інформаційна, комунікаційна та процедурна доступність взаємопов'язані й одночасно впливають на здатність молоді

людини не тільки «знати про права», а й користуватися ними на практиці. Особливе значення мають універсальний дизайн у навчанні, індивідуальна програма розвитку, командна взаємодія фахівців (учителя, асистента вчителя, психолога, соціального педагога), безпечний шкільний клімат і системна співпраця із сім'єю.

Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду роботи з формування юридичної грамотності дав змогу виокремити низку ефективних моделей, придатних до адаптації в українських інклюзивних закладах освіти. Ідеться про програми освіти для демократичного громадянства і прав людини, тренінгові формати, побудовані на аналізі життєвих кейсів, рольових іграх, групових обговореннях; моделі «дружньої до дитини школи», де права дитини інтегруються в політику й повсякденну практику закладу; курси практичного права та правопросвітницькі ініціативи за участю правозахисних організацій і системи безоплатної правової допомоги.

Показано, що такі практики потребують спеціальної адаптації для шкільної молоді з особливими освітніми потребами (спрощене мовлення, візуалізація алгоритмів, поетапні інструкції, емоційний супровід), а кількість емпіричних робіт саме в цьому напрямі поки що обмежена, що зумовлює актуальність і новизну обраної теми.

У ході дослідження визначено форми та методи освітньої діяльності, найбільш придатні для формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано доцільність використання інтегрованих уроків, тренінгових занять, правових годин спілкування, міні-проектів, правових ігор і квестів, які поєднують короткий інформаційний блок з діяльнісними, інтерактивними та рефлексивними завданнями.

Серед методів найбільшу ефективність продемонстрували аналіз життєвих ситуацій, рольові ігри й моделювання звернень по допомогу, проектна діяльність, керована дискусія, робота в малих групах. Виявлено, що поєднання цих методів із принципами універсального дизайну в навчанні

забезпечує варіативність участі, різні способи демонстрації результату та поступове ускладнення змісту без перевантаження шкільної молоді.

На основі теоретичних положень розроблено й упроваджено програму з чотирьох занять для шкільної молоді 8-9 класів з особливими освітніми потребами. Програма спрямована на розвиток когнітивного компонента (знання про права дитини в школі, булінг і конфлікт, цифрову безпеку, алгоритми звернення по допомогу), діяльнісного компонента (відпрацювання послідовності дій у типових правових ситуаціях) та ціннісно-мотиваційного компонента (формування відповідального ставлення до власних прав і прав інших).

Структура занять передбачала чітке формулювання мети, поєднання короткого доступного інформаційного блоку з однією-двома інтерактивними вправами та завершальну рефлексію. Систему адаптацій побудовано через прості мовні формулювання, опорні плакати й картки, поетапні інструкції, різні форми відповіді, роботу в парах і малих групах, гнучкий темп виконання завдань. Детальні плани занять оформлено як практичний інструментарій для педагогічних працівників.

Емпіричне дослідження, здійснене на базі комунального закладу «Березнянський навчально-реабілітаційний центр» за участю сімнадцяти представників шкільної молоді 8-9 класів з різними рівнями інклюзивної підтримки, підтвердило ефективність запропонованої методики. На констатувальному етапі виявлено переважання низького та середнього рівнів юридичної грамотності, фрагментарність знань, труднощі у виділенні правової проблеми, схильність до імпульсивних або унікальних стратегій дії. Це засвідчило епізодичний характер правової тематики в освітньому процесі та недостатню адаптацію змісту до можливостей шкільної молоді з особливими освітніми потребами.

Після реалізації програми на контрольному етапі зафіксовано зростання рівня юридичної грамотності за когнітивним, діяльнісним і ціннісно-мотиваційним критеріями: зменшилася частка учасників з низьким рівнем,

збільшилася кількість молоді з достатнім і високим рівнем; спостерігалось більш упевнене розпізнавання правових аспектів ситуацій, відтворення алгоритмів звернення по допомогу, апелювання до прав дитини та шкільних правил, аргументація рішень з урахуванням гідності інших.

Якісний аналіз відповідей та спостережень продемонстрував зміни у способі міркування та комунікативній поведінці. Учасники частіше посилалися на конкретні права, вдавалися до внутрішньошкільних механізмів захисту, виявляли більшу готовність звертатися по допомогу до дорослих замість уникати проблем чи вирішувати їх силовими методами. Зросла активність у рольових вправах, кількість запитань щодо правомірних способів дії, звернень із проханням допомогти оформити заяву чи звернення. Це свідчить не тільки про розширення обсягу знань, а й про зміну переживання власної спроможності діяти в правовому полі.

На основі отриманих даних розроблено практичні рекомендації для педагогічних працівників інклюзивних закладів освіти. Вони стосуються добору форм і методів роботи, адаптації правового змісту до індивідуальних можливостей шкільної молоді з особливими освітніми потребами, організації командної взаємодії фахівців, налагодження співпраці з батьками та зовнішніми правовими інституціями, забезпечення безпечного шкільного клімату й справедливого оцінювання результатів. Ці рекомендації можуть бути використані в практиці закладів загальної середньої освіти, навчально-реабілітаційних центрів і в системі підвищення кваліфікації педагогів.

Водночас дослідження має певні обмеження: невелику чисельність вибірки, відсутність контрольної групи, відносно коротку тривалість формувального етапу. Це відкриває перспективи для подальших наукових розвідок, пов'язаних з апробацією методики в інших закладах освіти, з різними категоріями шкільної молоді з особливими освітніми потребами, з удосконаленням діагностичного інструментарію юридичної грамотності й вивченням довготривалих ефектів правопросвітницьких програм.

Загалом результати дослідження підтверджують, що цілеспрямована організація освітньої діяльності, побудована на засадах інклюзивної освіти, універсального дизайну, діяльнісного підходу та освіти у сфері прав людини створює реальні умови для формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами та сприяє їхній соціальній включеності, захищеності й активній громадянській позиції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаркова Н. І. Педагогічні умови забезпечення соціально-правового захисту старшокласників: дис... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2005. 185 с.
2. Азін В. О., Байда Л. Ю., Грибальський Я. В., Красюкова-Еннс О. В. Доступність та універсальний дизайн : навч.-метод. посіб./ за заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. К., 2013. 128 с.
3. Бакланова Н. М. Формування правової компетентності студентів у процесі професійної підготовки. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. № 21. С. 45-52.
4. Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи «НУШ» / В. Пономаренко, Т. Воронцова, О. Сакович та ін. К.: Алатон, 2020. 64 с.
5. Бойко Д. М. Психологічні умови формування правової культури старшокласників: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2005. С. 167-189.
6. Волонтерський рух – правопросвітницька робота з вихованцями школи-інтернату. *Національна академія внутрішніх справ*, 2018. URL: <https://www.navs.edu.ua/news/volonterskij-ruh-%E2%80%93-pravoprosvitnicka-robot-a-z-vihovancyami-shkoli-internatu.html>
7. Ганзенко О. О. Формування правової культури особи в умовах розбудови правової держави Україна: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. Київ, 2003. 16 с.
8. Дем'яненко А. М. Організаційно-педагогічні умови правового виховання підлітків у громадських об'єднаннях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Мелітополь, 2021. 284 с.
9. Денисенко Л. В., Дзюбій О. А. Права людини для дітей: посібник для вчителів та тренерів. Київ: Час Друку, 2011. 260 с.
10. Д'юї Дж. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василечко. Кальварія, 2003. 84 с.

- 11.Єфімова С. М., Королюк С. В. Лідерство та інклюзивна освіта: навч.-метод. посіб. Київ: ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2022. 92 с.
- 12.Жадан І. В. Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2022. 110 с.
- 13.Журба К. О. Творчі завдання, вправи, анкети для формування громадянської компетентності учнів: методичний посібник. Київ: ШОД НАПН України, 2017. 48 с.
- 14.Загрева В. Я. Правове виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл-інтернатів: дис... канд. пед. наук: 13.00.07. К., 2002. С. 171-193.
- 15.Зайченко М. В. Інструментарій соціального педагога. К. : Шк. Світ, 2011. 128 с.
- 16.Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. Ст. 380.
- 17.Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX // Відомості Верховної Ради України. 2020. № 31. Ст. 226.
- 18.Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти : аналітичні матеріали для МОН України / за заг. ред. Л.І. Прохоренко, В.В. Засенка, Н.А. Ярмоли. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 77 с.
- 19.Засенко В. В., Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-Книга, 2008. 272 с.
- 20.Захист прав дитини в діяльності соціального педагога навчального закладу: метод. рек. / авт. кол. під ред. В.Г. Панка, Ю.А. Луценко. Київ: УНМЦ практич. психол. і соціал. роб., 2016. 73 с.
- 21.Інклюзивна освіта: навчальний посібник / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2011. 256 с.
- 22.Інклюзивне навчання в закладах освіти: основні вектори та ключові аспекти роботи. Освітній проєкт «На Урок», 2024.

- URL: <https://naurok.com.ua/post/inklyuzivne-navchannya-v-zakladah-osviti-osnovni-vektori-ta-klyuchovi-aspekti-roboti>
23. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: розпорядження КМУ від 14 квітня 2021 р. № 366-р. Київ, 2021. 46 с.
 24. Керівні принципи освіти в галузі прав людини для системи середньої школи. К.: «ВАІТЕ», 2016. 52 с
 25. Ключові компетентності для навчання протягом життя. Київ: Представництво ЄС в Україні, 2021. 16 с.
 26. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ: Видавничий дім «Самміт-Книга», 2017. 120 с.
 27. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
 28. КОМПАС. Посібник з освіти з прав людини за участю молоді: 2-ге вид., переглянута. Страсбург-Київ: Рада Європи, 2020 р. 496 с. URL: <https://www.coe.int/uk/web/kyiv/-/the-updated-council-of-europe-manual-on-human-rights-education-compass-is-available-in-ukrainian>
 29. Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: навч.-метод. посіб. / Кульбіда С. В., Адамюк Н. Б., Горова О. В., Замша А. В. Київ: ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.
 30. Литовченко С. В. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами: актуальні аспекти. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 48 с.
 31. Лінник Н. В., Руснак Л. В. Реалізація дитиною з особливими освітніми потребами права на освіту в умовах інклюзивного навчання. *Часопис Київського університету права НАН України*. 2023. № 1. С. 192-195.
 32. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах:

- метод. рек. для пед. працівників. Київ: ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2019. 64 с.
33. Навчасмо демократії: Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та прав людини для вчителів / Р. Голлоб та ін.; ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер: пер. з англ. та адапт. Л. І. Паращенко. К.: Основа, 2011. Т. 1. 164 с.
34. Носенко Ю. Г. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2013. 160 с.
35. Овчарук О. В. Теорія і практика шкільної освіти для демократичного громадянства в країнах – членах Ради Європи: монографія. Київ: ПП «Видавництво «Фенікс», 2021. 400 с.
36. Овчарук О. В. Сучасні підходи до розробки та впровадження навчальних курсів з питань демократичного громадянства. *Український педагогічний журнал*. 2015, № 4. С. 193-204.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_4_25
37. Олійник О., Солошенко О. Правова компонента сучасної середньої освіти в Україні. *Джерело педагогічних інновацій. Інноваційна діяльність учителя правознавства: від теорії до успіху*. 2023. Вип. № 3(43). С. 25-28.
38. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності в умовах реформування освіти: монографія. Київ: Освіта, 2015. 240 с.
39. Попадич О. О. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування правової компетентності учнів початкової школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2021. 40 с.
40. Попадич О. О. Формування правової компетентності учнів початкової школи. Ужгород: ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2019. 268 с.
41. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч.-метод. посіб. Київ: ТОВ «Агенція Україна», 2019. 300 с.

- 42.Проць О. Є. Правова культура молоді в Україні: загальнотеоретичне дослідження: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. Одеса, 2013. 20 с.
- 43.Рамка компетентностей для культури демократії. Том 1: Контекст, концепції та модель. Львів: Центр освітніх ініціатив ; Київ: Рада Європи, 2018. 89 с.
- 44.Радкевич О. П. Розвиток правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти: теорія і практика: монографія. Київ: Майстер Книг, 2020. 400 с.
- 45.Ремех Т. О. Сутність і структура громадянської компетентності учня Нової української школи. *Український педагогічний журнал*, 2018. № 2. С. 34-41.
- 46.Розвиток інклюзивної освіти в Україні: методичні рекомендації / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2010. 72 с.
- 47.Романишина Л. М. Методика експериментальної роботи щодо формування громадянської компетентності студентів технічних коледжів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 211. С. 314-320.
- 48.Рябовол Л. Т. Проблемне навчання правознавства: поняття та способи реалізації. *Історія та правознавство*. 2016. № 4-5. С. 7-10.
- 49.Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02. Київ, 2015. 600 с.
- 50.Сапіга С. В. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: монографія. Львів: Світ, 2017. 198 с.
- 51.Тацій В. Я., Гетьман А. П., Данильян О. Г. Правове виховання в сучасній Україні: монографія / за ред. В. Я. Тація, А. П. Гетьмана, О. Г. Данильяна. Харків: Право, 2013. 440 с.

52. Турчиняк Я. І. Правове виховання неповнолітніх: окремі аспекти теорії та практики. *Аналітично-порівняльне правознавство*. 2024. № 1. С. 136-140.
53. Уханова Н. С. Правова культура молоді в Україні. *Інформація і право*. 2019. № 2 (29). С. 156-165.
54. Цілик Л. І. Формування громадянської компетентності старшокласників у процесі вивчення суспільствознавчих предметів: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2017. 256 с.
55. Шевченко С. О. Соціально-педагогічний супровід інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: монографія. Чернігів: НУЧК ім. Т. Г. Шевченка, 2019. 220 с.
56. Школа – територія прав людини: навч.-метод. матеріали з освіти у галузі прав людини для загальноосвітніх навчальних закладів – учасників всеукраїнського експерименту. / Козорог О. В. та ін. Київ: Видавництво «Критика», 2018. 160 с.
57. Як викладати права людини в школі: посібник із вправами та іграми. Київ: Центр громадянських свобод, 2021. 120 с.
58. Arthurs S. G. Street Law: Creating Tomorrow's Citizens Today. *Lewis & Clark Law Review*. 2015. Vol. 19, No. 4. P. 925-961.
59. Bandura A. Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.
60. Brayne H., Duncan N., Grimes R. Clinical Legal Education: Active Learning in Your Law School. London: Blackstone Press, 1998. 296 p.
61. Brookfield S. D. Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. San Francisco: Jossey-Bass, 2012. 275 p.
62. Bruner J. The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 224 p.
63. Council of Europe. Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Strasbourg: Council of Europe, 2010. 21 p.

64. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Paris: UNESCO, 2015. 86 p.
65. Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. 256 p.
66. Lundeberg M. A., Levin B. B., Harrington H. L. *Who Learns What from Cases and How? The Research Base for Teaching and Learning with Cases*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. 440 p.
67. Pleasence P., Balmer N. Justice & the Capability to Function in Society. *Daedalus*. 2019. Vol. 148, No. 1. P. 140-149.
68. Rapaport A., Saavedra A. R., Garland M. *Street Law's Rule of Law for All program – Implementation and Classroom Experiences*. Los Angeles: University of Southern California, 2022. 63 p.
69. Rychen D. S., Salganik L. H. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2003. 232 p.

Програма формування юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами (8-9 класи)

Програма розрахована на шкільну молодь 8-9 класів з особливими освітніми потребами, що навчається в інклюзивних класах або в умовах навчально-реабілітаційного центру. Реалізація програми тривала чотири тижні (жовтень) з частотою одне заняття на тиждень; тривалість кожного заняття становила 40-45 хвилин. Зміст занять спрямовано на поєднання коротких інформаційних блоків, інтерактивних вправ, роботи в малих групах та підсумкової рефлексії, що відповідає віковим та індивідуальним особливостям шкільної молоді з ООП.

Метою програми є підвищення рівня юридичної грамотності шкільної молоді з особливими освітніми потребами у трьох взаємопов'язаних вимірах: когнітивному, діяльнісному та ціннісно-мотиваційному.

У когнітивному вимірі акцент робиться на розширенні знань про права дитини, відповідальність, базові правові норми й типові шкільні правові ситуації. Діяльнісний вимір передбачає відпрацювання умінь застосовувати правові знання у змодельованих та повсякденних ситуаціях, зокрема через аналіз кейсів, рольові ігри, побудову алгоритмів дій. Ціннісно-мотиваційний вимір пов'язаний із формуванням відповідального ставлення до власних прав і прав інших, зниженням толерантності до насильницьких практик, готовністю звертатися по допомогу правовими способами.

Завдання програми:

1. Актуалізувати та розширити знання про основні права дитини у школі й громаді.
2. Ознайомити з відмінністю між конфліктом і булінгом, базовими правилами безпеки офлайн та онлайн.
3. Відпрацювати алгоритми дій у типових правових ситуаціях (булінг, кібербулінг, порушення гідності, розголошення особистої інформації тощо).

4. Сформувати індивідуальні «маршрути безпеки» звернення по допомогу в разі порушення прав.
5. Підтримати позитивне ставлення до правових норм, повагу до гідності інших, готовність шукати допомогу правовим шляхом.

Реалізація програми ґрунтується на принципах інклюзивності та універсального дизайну в навчанні, діяльнісного та компетентнісного підходів, особистісної значущості змісту, емоційної безпеки, а також підтримки участі кожної молодої людини незалежно від рівня інклюзивної підтримки.

Структура програми (огляд)

- Заняття 1. «Права дитини в школі: де вони “працюють” у моєму житті».
- Заняття 2. «Булінг і конфлікт: як розрізняти і що робити».
- Заняття 3. «Цифрова безпека та мої права онлайн».
- Заняття 4. «До кого звернутися по допомогу: мій маршрут безпеки».

Заняття 1

Тема: «Права дитини в школі: де вони “працюють” у моєму житті»

Мета й очікувані результати. Перше заняття спрямоване на те, щоб актуалізувати в учасників базові уявлення про права дитини та пов’язати їх із конкретними шкільними ситуаціями.

Передбачається, що після заняття шкільна молодь зможе назвати кілька ключових прав дитини у школі (на освіту, повагу, безпеку, участь), навести власні приклади, де ці права проявляються у щоденному житті, а також розрізняти на простих прикладах право і правило. Важливим результатом є й те, що учасники долучаються до спільного обговорення, не порушуючи базових правил безпечної комунікації.

Необхідні матеріали: картки з піктограмами прав («книга» – право на освіту; «щит» – право на безпеку; «серце/люди» – право на повагу; «рука піднята» – право на участь); великий аркуш паперу/фліпчарт («Моя школа»); наліпки або стікери; маркери; опорні плакати зі спрощеними формулюваннями прав.

Структура заняття (40-45 хв)

1. Організаційний момент, налаштування (5 хв):

- Вітання, коротке нагадування про формат занять («говоримо про наші права та безпеку»).
- Повторення правил групи (на плакаті): «не перебиваємо», «не сміємося з відповідей», «можна не говорити про дуже особисте», «говоримо по черзі».
- Кожен обирає на столі одну піктограму-емоцію (радісний/спокійний/злий/втомлений смайлик) та показує, як відчувається.

Адаптації. Учні з труднощами мовлення можуть просто показати смайлик або кивнути. Правила зачитуються коротко і дублюються на плакаті з піктограмами.

2. Актуалізація досвіду: вправа «Що для мене важливо в школі?» (7-8 хв). Учасникам пропонується подумати, що робить школу комфортною або,

навпаки, важкою для них: спокійна атмосфера, відсутність криків, можливість поставити запитання, відсутність образ тощо. Учні по черзі називають одну важливу річ, а вчитель записує ці елементи на фліпчарт у вигляді списку або простих символів.

Якщо комусь складно сформулювати, педагог пропонує набір готових карток із можливими варіантами, серед яких можна обрати підходящий.

3. Міні-інформаційний блок: «Права дитини у школі» (7-8 хв)

Педагог показує 3-4 піктограми й коротко пояснює:

- право на освіту – можу навчатися, отримувати знання;
- право на повагу до гідності – не можна принижувати, обзивати;
- право на безпеку – не можна завдавати шкоди здоров'ю, небезпечні дії;
- право на участь – можу висловлювати думку, ставити питання.

Пояснюється різниця між «правом» і «правилом» (право – те, що гарантовано завжди; правило – домовленість, як поводитися в школі).

Адаптації: використовуються дуже прості формулювання, ключові слова («освіта», «безпека», «повага», «участь») вивішуються на плакаті, щоб до них можна було повертатися впродовж заняття.

4. Основна діяльність: вправа «Карта прав у моїй школі» (15 хв).

Крок 1 (5 хв). На фліпчарті малюється схема школи (клас, коридор, їдальня, спортивний зал). Учні ставяться питання: «Де в школі “працює” право на повагу? На освіту? На безпеку?»

Крок 2 (10 хв). Клас ділиться на 3-4 малі групи (або пари).

Кожна група отримує піктограму одного права та наліпки/стікери.

Завдання: приклеїти наліпки на тих місцях на схемі, де це право особливо важливе, й придумати 1-2 короткі приклади ситуацій («у коридорі не штовхають», «у класі пояснюють матеріал спокійно»).

Адаптації. Групам, де є учні з інтелектуальними порушеннями, педагог або асистент пропонує готові короткі фрази, які можна обрати і приклеїти. Можна використати картки з малюнками ситуацій (вчитель пояснює, діти

разом грають, хтось штовхається) і попросити розкласти, до якого права вони належать.

5. Рефлексивний етап: «Світлофор прав» (5-7 хв). На завершення змістовної частини обговорюється, наскільки в школі дотримуються названих прав. На дошці позначаються три кола – «червоне» (часто порушують), «жовте» (інколи порушують), «зелене» (зазвичай дотримуються). Для кожного права учні обирають позицію, розміщуючи невеликі стрілочки чи наліпки в одному з кіл. За бажанням кілька учасників пояснюють свій вибір. Такий формат дозволяє м'яко окреслити проблемні зони без переходу до обговорення конкретних осіб.

Адаптації. Учні можуть просто вийти й прикріпити стрілочку, не коментуючи усно. Для тих, хто хоче, можна дозволити написати одне слово/малюнок біля кола.

6. Підсумок (2-3 хв). Педагог коротко підсумовує: які права згадували, де вони «працюють», чому це важливо.

Домовленість: до наступного заняття кожен помічає в школі одну ситуацію, де якесь право дитини було дотримано або порушено (без обов'язку називати імена).

Заняття 2

Тема: «Булінг і конфлікт: як розрізнити і що робити»

Мета й очікувані результати. Друге заняття присвячене розмежуванню понять конфлікту та булінгу й відпрацюванню простого алгоритму дій у разі виявлення булінгу. Передбачається, що шкільна молодь навчиться відрізнити одноразову суперечку від систематичних образ чи насильства, зможе назвати не менше двох дорослих у школі, до яких можна звернутися, а також запропонувати хоча б один безпечний варіант дії у змодельованій ситуації.

Необхідні матеріали: картки «Конфлікт/Булінг» (із кольоровими позначками); короткі описані ситуації (кейси); плакат «Алгоритм дій у разі булінгу» у вигляді «сходинок»; піктограми дорослих (класний керівник, асистент, психолог, директор).

Структура заняття (40-45 хв)

1. Організаційний момент (3-4 хв). На початку заняття педагог коротко пригадає матеріал попередньої зустрічі про права дитини й пропонує учасникам за допомогою пальців (від 1 до 5) показати, як вони сьогодні себе почувають. Це дозволяє вчителю оцінити загальний емоційний фон та, за потреби, відкоригувати інтенсивність діяльності.

2. Міні-блок: «Що таке конфлікт, а що таке булінг?» (8-10 хв). Пояснення суті конфлікту та булінгу відбувається на дуже простих прикладах. Конфлікт описується як сварка чи незгода між людьми, які мають приблизно рівні позиції, і така ситуація трапляється час від часу. Булінг подається як повторювані дії, коли одну людину систематично ображають, принижують, б'ють, змушують робити те, чого вона не хоче, і вона почувається безсилою. На дошці оформлюються дві колонки «Конфлікт» і «Булінг» з відповідними піктограмами; за допомогою коротких запитань учні разом з педагогом виділяють ключові ознаки булінгу: повторюваність, сила/страх, навмисність.

Адаптації. Можна використати просту метафору: конфлікт – «іскра», булінг – «вогонь, що горить довго».

Учням із труднощами розуміння даються картки з малюнками, які педагог коротко пояснює.

3. Вправа «Розклади ситуації» (15 хв)

Крок 1 (5 хв). Кожен/кожна отримує 2-3 картки з описом ситуацій (короткі речення: «двоє посварилися через м'яч», «у чаті кожного дня пишуть, що хтось “нікому не потрібен”», «однокласник випадково штовхнув іншого» тощо).

Крок 2 (10 хв). По черзі учні зачитують ситуацію (або педагог читає), а група піднімає картку «Конфлікт» чи «Булінг».

Коротке обговорення: чому так, що тут повторюється, чи є сила/страх.

Адаптації. Для тих, хто не читає, педагог читає замість, а учень обирає картку.

Можна використати просту шкалу із смайликів («не дуже серйозно» – «дуже серйозно») для орієнтування, а потім разом визначити, де булінг.

4. Алгоритм дій: «Що робити, якщо це булінг?» (10-12 хв). Після вправи вводиться плакат із покроковим алгоритмом дій у разі булінгу. Сходинок включають:

- можливе припинення небезпечної дії шляхом відходу від місця події;
- вербалізацію незгоди («мені це не подобається», «зупинися»), якщо це безпечно;
- звернення до безпечного дорослого у школі;
- повторне звернення до іншого дорослого чи адміністрації, якщо перша спроба не дала результату.

Разом з учнями складається перелік дорослих, до яких реально можна звернутися в їхньому закладі (класний керівник, асистент, психолог, соціальний педагог, завуч, директор).

Короткі рольові сцени проводяться в парах: один учасник грає підлітка, який розповідає дорослому про проблему, інший – дорослого, що слухає. Метою є відпрацювання хоча б однієї фрази-звернення, яку потім легше використати в реальній ситуації.

Адаптації. Тим, кому складно говорити, можна дати картку з готовим текстом («Мене ображають у класі. Допоможіть, будь ласка»), яку учень просто читає або показує. Роль дорослого у сценці може виконувати педагог, асистент або активний однокласник.

5. Підсумкова рефлексія: «Світлофор дій» (5 хв). Наприкінці заняття педагог пропонує один короткий кейс і просить учнів подумки обрати, як вони вчинили б: «сказав би дорослому», «промовчав би», «відповів би тим самим». Відповідь можна позначити картокою або смайликом, а далі група разом обговорює, які варіанти є більш безпечними й правомірними.

Заняття 3

Тема: «Цифрова безпека та мої права онлайн»

Мета й очікувані результати. Третє заняття має на меті перенести розмову про права та безпеку в цифровий простір. Очікується, що шкільна молодь зможе назвати кілька поширених ризиків у соціальних мережах (образи, розголошення особистої інформації, додавання незнайомих, небажане поширення фото), зрозуміє необхідність захищати паролі та особисті дані й сформулює щонайменше два власних правила безпечної поведінки онлайн.

Матеріали: картки з зображенням телефонів/чатів; приклади «онлайн-ситуацій» (повідомлення, скріни, описані словами); плакат «Мої правила онлайн»; наліпки, маркери.

Структура заняття (40-45 хв)

1. Організаційний момент (3-4 хв). Коротке запитання: «Хто користується телефоном / соцмережами / іграми онлайн?» – відповіді підняттям руки чи карткою «так/ні».

2. Обговорення: «Що приємного й неприємного буває в інтернеті?» (7-8 хв). Разом з учнями на дошці створюються дві колонки – «приємно» і «неприємно». У першій збираються приклади позитивного досвіду (спілкування з друзями, перегляд відео, навчальний контент), у другій – неприємні ситуації (образливі коментарі, поширення фото без дозволу, погрози, обман). Такий прийом допомагає показати, що інтернет може бути корисним, але водночас містить ризики, які потребують свідомого ставлення

Адаптації. Тим, кому складно формулювати усно, можна дати готові картки з прикладами для вибору.

3. Міні-блок: «Мої права онлайн» (7-8 хв).

- Пояснюється, що в інтернеті теж діють права: право на повагу, безпеку, приватність (особисте життя), право не бути приниженим.

- Підкреслюється, що фото, відео, повідомлення – це теж особиста інформація.

Адаптації. Використовуються прості приклади: «хтось виклав твоє фото без дозволу», «хтось написав образу в чаті» і запитується, як це пов'язано з правом на повагу/безпеку.

4. Вправа «Можна / Не можна / Треба подумати» (15 хв)

Крок 1 (5 хв). На дошці три поля з піктограмами: «можна», «не можна», «треба подумати».

Крок 2 (10 хв). Учням зачитуються/показуються ситуації:

- «написати другові свій пароль від акаунта»;
- «у чаті висміяти однокласника»;
- «запитати в дорослого, чи можна додати незнайому людину в друзі»;
- «повідомити дорослому про дивне повідомлення від незнайомця»;
- «надіслати чуже фото в інший чат».

Учні визначають, у яке поле розмістити ситуацію, і коротко обговорюють чому.

Адаптації. Можна дозволити просто прикріпити картку до поля без вербального пояснення; педагог озвучує аргументи за групу.

5. Створення плаката «Мої 5 правил онлайн-безпеки» (10-12 хв)

- Клас ділиться на 3-4 малі групи.
- Кожна група формулює 1-2 правила (спрощено: «не давати пароль», «не викладати чужі фото», «просити допомоги, якщо страшно»).
- Правила записуються великими літерами й доповнюються малюнками.
- Наприкінці всі правила об'єднуються в один плакат.

Адаптації. Учні з вираженими труднощами письма можуть малювати або обирати готові наклейки/піктограми.

Заняття 4

Тема: «До кого звернутися по допомогу: мій маршрут безпеки»

Мета й очікувані результати. Четверте заняття виконує узагальнювальну функцію для всього циклу. Його метою є не лише повторення ключових прав і алгоритмів дій, а й створення індивідуальних «маршрутних карт» звернення по допомогу. Очікується, що шкільна молодь зможе назвати кількох дорослих у школі й поза нею, до яких реально готова звернутися, а також усвідомить, що прохання про допомогу є проявом відповідальної поведінки, а не «ябедництва».

Матеріали: роздруківки-«маршрути» (схема з кружечками/кроками); піктограми дорослих і служб; стікери; маркери.

Структура заняття (40-45 хв)

1. Актуалізація (5-7 хв). На початку заняття педагог запитує, що учасники запам'ятали з попередніх тем про права, булінг і цифрову безпеку. У форматі короткої гри вчитель описує кілька ситуацій, а учні називають відповідне право (на повагу, безпеку, участь), тим самим ще раз актуалізуючи основні поняття.

2. Обговорення: «Чому іноді важко просити про допомогу?» (7-8 хв). Далі група разом шукає причини, через які підліткам буває складно звернутися до дорослих: сором, страх, що не повірять, досвід негативних реакцій, небажання виділятися серед однолітків. Ці причини фіксуються на дошці. Педагог підкреслює, що такі переживання є нормальними, однак без допомоги змінити ситуацію часто неможливо. Робиться акцент на тому, що звернення по допомогу – це не скарга на когось, а захист власних прав і своєї безпеки.

Адаптації. Учням, яким складно говорити про себе, можна запропонувати відповіді у форматі «деякі підлітки бояться, що...» – знімається особиста загроза.

3. Вправа «Коло допомоги» (10-12 хв). На плакаті намальоване «коло допомоги»: у центрі – «Я», далі коло «У школі», наступне – «Поза школою».

Разом з учнями заповнюються кола піктограмами й підписами:

- у школі: класний керівник, учитель, асистент, психолог, соціальний педагог, директор;
- поза школою: батьки/опікуни, служба у справах дітей, центр безоплатної правової допомоги, телефон довіри (якщо доречно – коротко озвучується номер).

Адаптації. Використовується велика кількість наочності, максимально прості підписи. Для учнів із 4 рівнем підтримки педагог/асистент персонально пояснює кожну фігуру в колі.

4. Створення індивідуальної «Маршрутної карти безпеки» (15 хв). Кожен отримує аркуш зі схемою «маршруту» (послідовні «станції» 1-4).

Завдання:

- У клітинці 1 – записати/наклеїти, що можна зробити самостійно (відійти, сказати «стоп», заблокувати користувача тощо).
- У клітинці 2 – записати/наклеїти першого дорослого у школі, до якого звертається учень.
- У клітинці 3 – наступного дорослого чи службу у школі.
- У клітинці 4 – позашкільний ресурс (батьки, служба у справах дітей, центр безоплатної правової допомоги тощо).

Адаптації. Учні, які не пишуть, пропонується набір піктограм та готових слів на картках («вчитель», «асистент», «мама», «тато», «психолог», «служба...»). Асистент допомагає розмістити картки в правильній послідовності, але вибір робить сам учень.

5. Підсумкова рефлексія (5-7 хв). Наприкінці заняття за бажанням кілька учасників коротко презентують свою карту, називаючи хоча б одного дорослого, до якого готові звернутися. Педагог підсумовує, що впродовж чотирьох тижнів група говорила про права дитини, відмінність між конфліктом і булінгом, про безпечну поведінку онлайн і можливості отримання допомоги. Робиться висновок, що знання про права набувають реальної цінності тоді, коли людина знає, як ними користуватися й не залишається сам-на-сам із проблемою.