

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра психології

Психологічні особливості інклюзивної освіти

Дипломна робота

Рівень вищої освіти - перший (бакалаврський)

Виконала:

студентка 4 курсу, групи 403

спеціальності 053 Психологія

Томашевська Настя Костянтинівна

Керівник: кандидат психологічних наук,

доцент Андрєєва Я.Ф.

Рецензент:

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № ____

від „__” _____ 20__ р.

зав. кафедри _____ доц. Андрєєва Я.Ф.

Зміст

Вступ.....	3
Розділ I Психологічні особливості інклюзивної освіти.....	5
1.1 Поняття, принципи і завдання інклюзивної освіти.....	5
1.2 Вітчизняний і зарубіжний досвід в сфері інклюзивної освіти.....	10
Висновок до першого розділу.....	16
Розділ 2 Психологічна готовність педагога до роботи в інклюзивній освіті.....	17
2.1 Поняття «психологічної готовності» та особливості підготовки педагога до роботи в інклюзивній освіті.....	17
2.2. Емоційна готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.....	23
2.3 Психологічні особливості роботи педагога в інклюзивно-ресурсному центрі для дітей і юнаків із особливими потребами	29
Висновок до другого розділу.....	35
Розділ 3 Психологічний супровід психолога-практика учнів та студентів з особливими освітніми потребами.....	36
3. 1. Психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами у закладах середньої освіти.....	36
3.2. Формування та розвиток толерантного ставлення до дітей з особливими потребами в інклюзивно-освітньому середовищі.....	40
Висновок до третього розділу.....	44
Загальний висновок.....	46
Список використаної літератури.....	48

Вступ

Актуальність дослідження. Одним із пріоритетним напрямків України є створення інклюзивного освітнього середовища, надання освітніх послуг усім категоріям дітей, як нормотиповим так і з нозологіями «особливим». Слід зазначити, що кожна дитина має свої унікальні особливості. Деякі діти відомі як "особливі" не з метою виділити їх особливість, але для того, щоб вказати на їх особливі потреби, які відрізняють їх від інших. Незалежно від стану здоров'я (фізичного, ментального) кожна дитина має право на освіту. Для того, щоб забезпечити якісну освіту педагог повинен бути не тільки професійно, а й психологічно готовим. Відповідно до цього постає необхідність дослідження даного аспекту. Враховуючи вищезазначену актуальність та недостатньо проаналізовано проблематику нами обрану дану тему дослідження.

Об'єкт дослідження: інклюзивна освіта

Предмет дослідження: психологічна готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Гіпотеза дослідження: емоційна складова є провідною в загальному складі психологічної готовності педагога до роботи в інклюзивному середовищі.

Мета дослідження: теоретично дослідити та обґрунтувати особливості психологічної готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Для досягнення мети нами визначено такі **завдання:**

1. Проаналізувати принципи та завдання інклюзивної освіти.
2. Теоретично дослідити психологічні особливості інклюзивної освіти у вітчизняних та зарубіжних працях.
3. Здійснити сутнісно-змістовий аналіз поняття «психологічна готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами».
4. Проаналізувати психологічні особливості роботи педагога в ресурсному центрі.

Методологічну основу дослідження становлять такі наукові підходи: аксіологічний, системний, компетентнісний та принципи: рівноправності, демократичності, системності.

Теоретичною основою дослідження є праці *вітчизняних науковців*: Головань Л. П. (2012), Гладуш В. А. (2017), Колупаєва А. А. (2009), Кузава І. Б. (2013), Придатченко П. М. (2007), Софій Н. З. (2007), Ярмошук І. В. (2009) та *зарубіжних дослідників*: Гарнер П. (2013), Деніелс Х. (2013), Кук Б. Г. (2003), Мессіу К. (2017), Морінья А. (2017).

Для досягнення мети, вирішення зазначених завдань використано комплекс **теоретичних наукових методів дослідження**: аналіз, порівняння, класифікація, систематизація психологічної та педагогічної літератури, нормативно-законодавчих документів з метою визначення та вивчення освітніх тенденцій і поглядів учених на досліджувану проблему; структурно-змістовий аналіз – для визначення змісту психологічної готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Наукова новизна та теоретична значущість результатів дослідження полягає в тому, що: *вперше здійснено комплексний аналіз особливостей психологічної інклюзивної освіти, а саме психологічної готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.*

Структура й обсяг роботи. Курсова робота складається зі вступу, трьох розділів, висновку, списку використаних джерел (66 найменувань, з яких 8 – іноземною мовою). Загальний обсяг становить 54 сторінок, обсяг основного тексту складає 46 сторінок.

Розділ 1 Психологічні особливості інклюзивної освіти

1.1 Поняття, принципи і завдання інклюзивної освіти

Поняття «інклюзивна освіта» аналізують у вузькому та широкому значенні. Так під даним поняттям у широкому значенні розуміють можливість всіх здобувачів освіти відвідувати навчальні заклади свого району, в яких їх радо приймають у звичайних класах, які відповідають їхньому віку, і отримують підтримку в навчанні, сприянні та участі в усіх аспектах життя закладу освіти. Таким чином інклюзивна освіта допомагає забезпечити доступ до якісної освіти для всіх учнів шляхом ефективного задоволення їхніх різноманітних потреб у спосіб, який є чуйним, прийнятним, поважним і підтримуючим.

У вузькому значенні під «інклюзивною освітою» розуміємо не тільки потребу дитини в освітніх послугах, а й потребу в підтримці, яка допомагає зменшити та усунення бар'єри та перешкоди, які можуть призвести до відчуження, замкненості «особливої» дитини; забезпечення позитивного клімату, сприяння почуття приналежності та забезпечення розвитку дитини до відповідних особистих, соціальних, емоційних цілей.

Інклюзивна освіта реалізовується в загальному освітньому середовищі; тобто освітнє середовище, де учні з різного походження та з різними здібностями навчаються разом. Звичне навчальне середовище використовується для більшості звичайних навчальних годин дітей і може включати класи, бібліотеки, тренажерний зал, театри, музичні кімнати, кафетерії, ігрові майданчики.

Варто наголосити, що звичайне освітнє середовище – це не місце, де учні з інтелектуальними вадами чи іншими особливими потребами навчаються ізольовано від однолітків, а це середовище, яке призначене для всіх здобувачів освіти, в якому: чуйно реагують на індивідуальні потреби в навчанні, надають достатній рівень підтримки та застосовують практики та принципи навчання, орієнтовані на дитину.

Інклюзивна освіта ставить перед собою ряд завдань, зокрема:

1. забезпечити рівне *право на освіту* для усіх дітей;
2. створити доступне середовище (наприклад, пандуси для колісних-крісел, візуальні та слухові альтернативи змісту уроку для учнів з порушеннями слуху, зору);
3. жодна дитина не повинна бути відокремлена від основних груп на основі дискримінації;
4. плануючі будь-які освітні заходи необхідно врахувати особисті потреби кожного учня;
5. підтримка повинна надаватися всім дітям, щоб допомогти їм і дозволити повністю розкрити свій потенціал та соціалізуватися.

Для реалізації вищезазначених завдань в інклюзивній освіті є ряд ***принципів***:

Принцип різноманітність у класі збагачує та зміцнює освіту.

Трактуючи даний принцип розуміємо, що кожна дитина унікальна, і кожна група дітей відрізняється. Різноманітність у школах є даністю. Учні мають різний досвід, культуру, вірування та цінності. З цим розмаїттям стикаються всі вчителі. Для того, щоб реалізувати даний принцип, варто поставити два питання:

- Як школи та вчителі можуть створити приємне та цілеспрямоване середовище, яке залучає, мотивує та ставить виклик усім учням?
- Чи вчителі мають високі очікування щодо навчання, залученості для всіх своїх учнів?

Інклюзивні педагогі – це ті, хто спирається на знання та досвід своїх учнів. Вони ставлять під сумнів власні переконання щодо навчання учнів. Вони гнучкі та готові до виклику. І найбільше, вони сприймають та забезпечують різноманітність у своєму класі.

Принцип посиленості та персонізації навчальної програми. Підходи, що ґрунтуються на силі, є ключовим принципом інклюзивної освіти. Вони визнають, що кожен учень має сильні сторони та таланти.

Ці сильні сторони, а також особливі потреби учня повинні бути поставлені в центр планування та реалізації навчального плану. Це оптимізує можливості для навчання як вчителів, так і дітей.

Індивідуальна навчальна програма, заснована на посиленості, покращує:

- залучення дітей,
- мотивацію,
- результати навчання.

Цей підхід відзначає різноманіття та відмінності та створює можливості для персоналізованого навчання.

Принцип третій залучення дітей, на основі свободи волі та вибору.

Пошук точок зору дітей гарантує, що вони роблять вагомий внесок у своє навчання та освітній досвід. Здатність мати право голосу впливає як на участь дитини, так і на свободу волі. Ролі дітей в освітньому середовищі часто консультативні, а не активні, навіть якщо справи безпосередньо стосуються їх. Ключ до того, щоб добре слухати, полягає в тому, щоб вірити в здібності учнів і розвивати стосунки довіри та поваги. Важливим є те, що це не одностороннє: учні також повинні довіряти своєму вчителю.

Варто наголосити, що коли учням надається платформа, щоб поділитися своїм голосом, школи отримують внутрішні знання та краще розуміють досвід учнів. Це надсилає чітке повідомлення про те, що залучення дітей є важливим.

Для того, щоб реалізувати даний принцип ми підібрали декілька порад:

1. Сприяти різноманітним способам, щоб діти були почутими, незалежно від їхніх здібностей.
2. Розгляньте такі інструменти, як малювання, письмо, розмова, картини, фотографії та відео, щоб висловити свою діяльність.
3. Попросіть учнів, як найважливіших зацікавлених сторін, визначити показники того, як виглядає інклюзивна школа, і порівняти школу з ними.

Ще одним не менш важливим принципом для реалізації ефективної інклюзивної освіти вважаємо ***принцип четвертий: взаємодія з усіма зацікавленими сторонами.***

Інклюзивна освіта – це освіта, де всі учні з будь-якими здібностями мають можливість розвиватися та вчитися. Це означає надання кожному учневі та батькам доступу до точної інформації про їх навчання через постійне формувальне та підсумкове оцінювання прогресу кожного учня.

Заклади освіти також можуть моделювати позитивну поведінку та зворотній зв'язок, водночас пропонуючи сфери вдосконалення. Наприклад, низьку впевненість у читанні можна змінити, поділившись позитивними історіями про успіхи в школі, де учні досягли кращих чи прогресуючих результатів. Згодом такий підхід створює позитивне сприйняття школи у суспільстві та підвищує обізнаність про позитивну шкільну культуру.

Важливим вважаємо **принцип п'ятий: інклюзивним вчителям потрібні зобов'язання, знання та практичні навички.**

Реалізацію даного принципу пропонуємо розглянути крізь призму схеми рис.1.

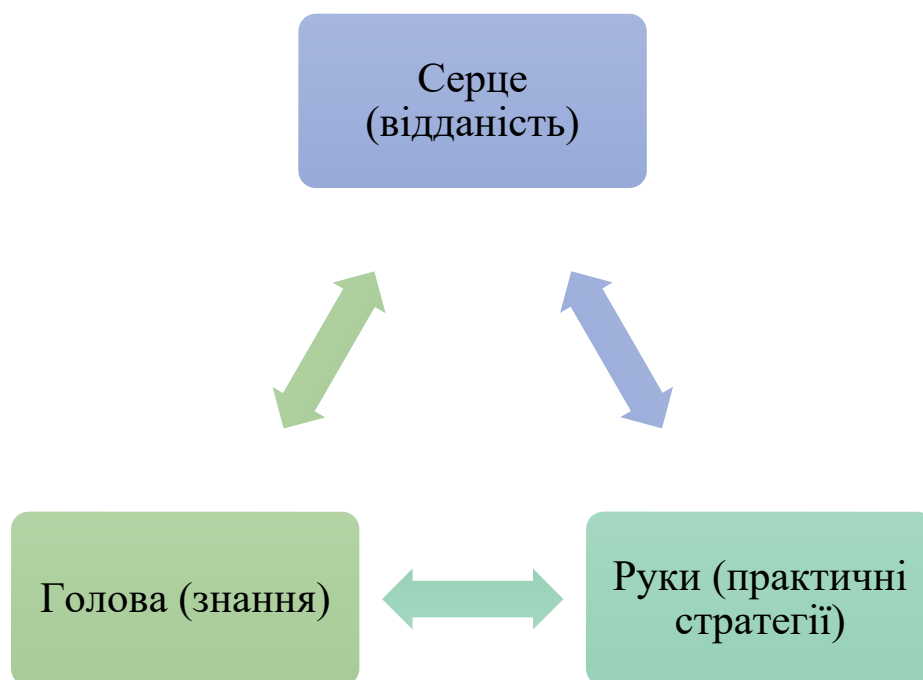


Рис. 1. Реалізація п'ятого принципу: інклюзивним вчителям потрібні зобов'язання, знання та практичні навички.

Таким чином, навчання в інклюзивних класах вимагає від вчителів поєднання: серця (відданість), голови (критичні знання) і рук (практичні

стратегії). Вчителі повинні бути повністю відданими залученню всіх учнів. Вони повинні розуміти, що інклюзивна практика приносить користь усім учням, незалежно від того, чи є у них особливі освітні потреби.

Інклюзивна освіта приносить користь і вчителям. Використовуються стратегії, які роблять класні кімнати більш привабливими, і це може призвести до підвищення професійного задоволення.

Інклюзія вимагає від учителів набуття критичних знань і навичок, щоб навчати учнів, які відрізняються за своїми здібностями та стилями навчання. Це не вимагає, щоб вчителі ставали надлюдьми, але вони вимагають, щоб вони знали деякі з найпотужніших стратегій навчання.

Учитель із «серцем», «головою» та «руками» інклюзивного вчителя буде реалізовувати ефективний освітній процес для всіх учнів, а не лише для тих, хто потребує додаткової підтримки та має особливі освітні процеси.

Важливим залишається підтримка вчителя з боку керівництва школи для використання та підтримки інклюзивних практик.

Для розкриття означеного поняття «інклюзивна освіта» важливим залишається аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду, який ми здійснили в 2 параграфі 1 розділу.

1.2 Вітчизняний і зарубіжний досвід в сфері інклюзивної освіти

Ряд вітчизняних та зарубіжних науковців, психологів та педагогів активно працюють над реалізацією завдань та досягнення мети інклюзивної освіти. Вважаємо, що особливої уваги варто приділити таким вітчизняним дослідженням:

- Бондар В. (2004) «Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи»,
- Колупаєва А. (2007) «Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади»,
- Будяк Л. (2010) «Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі»,
- Василенко О. (2010) «Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі»,
- Захарчук М. (2013) «Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США».

Зокрема, В. Бондар зазначає, що: «інклюзивна освіта - це спільне перебування і навчання осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, з їхніми здоровими однолітками» [4, с. 26]. Також В. Бондар в своїх працях досліджував проблему модернізації спеціальної освіти в Україні підкреслюючи, що: «негативною тенденцією сьогодення є стихійність, поспішність, а часом і волонтаризм у збільшенні кількості учнів, охоплених інклюзивним навчанням, без одночасного створення і впровадження спеціальних програм, спеціальних методик викладання, розширення діапазону спеціальних освітніх послуг та процедур переходу до інклюзії» [4, с. 26]. Важливою для нашого дослідження є праця Л. Будяк «Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями

психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі» в якій автор аналізує навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах сільської школи, з урахуванням сучасних можливостей. Важливість дослідження автора для нашої роботи полягає в тому, що він проводить аналіз взаємозв'язків між методами інклюзивного навчання та конструктивними та деструктивними факторами соціуму. Л. Будяк розглядає: «можливість інтегрування та соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку в сільській соціум існує за умови роботи компонентів, спрямованих на реалізацію загальнопедагогічних, корекційно-розвивальних, профілактичних, оздоровчих, реабілітаційних соціалізуючих завдань і на досягнення позитивних результатів» [6, с. 15].

А. Колупаєва досліджує інклюзивну освіту крізь призму організації навчально-виховної роботи інклюзивної школи, автор наголошує на важливості співпраці з сім'ями, дітей, що навчаються в інклюзивних класах [18, с. 188].

Не менш цінним є дослідження О. Василенко та М. Захарчук, в якому науковці акцентують увагу на соціально-педагогічних умовах, які допомагають адаптувати дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу в закладі освіти, визначають: «адаптацію як процес і результат активного пристосування дитини з особливими потребами до шкільного життя». [14, с. 16].

Вартим уваги є дослідження І. Малишевської, які присвячені впровадженню інклюзивної освіти в Україні. Науковиця здійснює аналіз проблеми інклюзивної освіти, крізь призму демократичного перетворення у країні. Характерною особливістю, на думку авторки, є: «реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення у країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей з особливими освітніми потребами, рівня і діапазону їх освітніх потреб» [23, с. 206].

Авторка обґрунтовує власне визначення інклюзивної освіти. Під ним вона розуміє: «перший крок на шляху створення доступного суспільного

середовища, робочих місць для людей з обмеженими можливостями, на шляху розвитку і виховання гармонійного, дружнього, чуйного покоління» [23, с. 206].

Проблему інклюзивної освіти аналізує Т. Ілляшенко, яка зазначила: «Запровадження інклюзивного навчання потребує створення відповідного освітнього середовища, забезпечення науковометодичного супроводу, створення навчальних програм тощо. Розвиток інклюзивного навчання – процес складний, багатогранний, який зачіпає наукові, методологічні й адміністративні ресурси. Педагоги, які прийняли ідею інклюзії, особливо гостро потребують допомоги в організації педагогічного процесу, налагодженні механізму взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу, де центральною фігурою виступає дитина» [16, с. 27].

Важливий аспект інклюзивної освіти, а саме особливості взаємин нормотипових дітей з дітьми з особливими освітніми потребами висвітлює в своїх працях О. Чопік, яка визнає, що: «такі стосунки залежать від багатьох факторів, серед яких: індивідуальні особливості психофізичного розвитку кожного учня – учасника інклюзивного колективу, ставлення до проблеми інклюзивного навчання нормотипових дітей та їхніх батьків, робота класного керівника та вчителів-предметників, рівень співпраці фахівців. Наразі проблема формування колективу в інклюзивному класі є актуальною через недостатню компетентність педагогів. Варто звернути особливу увагу вчителів і класних керівників на формування позитивних взаємин дітей, створення сприятливої атмосфери в колективі шляхом залучення дітей до спільної позашкільної діяльності, ретельну розробку індивідуального навчального плану для дітей із особливими освітніми потребами» [32, с. 14].

Варто наголосити, що становлення та розвиток інклюзивної освіти нашої країні операється на досвід зарубіжних країн. Одними із перших зарубіжних дослідників, хто системно проаналізував та звернув увагу на необхідність соціалізації дітей з вадами розвитку була Б. Ауне (2010). Так, у праці «Поведінкові рішення для інклюзивного класу» показано, що: «інклюзія

поступово стає нормою в системі загальної освіти, більшість шкільних систем і громад тепер мають інклюзивні класи» [35].

Б. Берт і Р. Дженнаро в своїй роботі спробували висвітлити, як слід діяти у випадку, коли у дитини виявляється нестандартна поведінка в школі, особливо в інклюзивному класі. Шляхом аналізу різних життєвих ситуацій, вони прийшли до висновку, що: «можливо пристосувати навчання до особистісних відмінностей і підтримувати сприятливі умови для всіх учнів, студентів, з різними моделями поведінки» [35].

Ф. Армстронг і М. Мур у своєму дослідженні провели аналіз стратегій, факторів та умов, які сприяють успішному включенню різноманітних груп представників, таких як етнічні меншини, включаючи біженців та людей, що шукають притулку, діти з аутизмом, студенти-гомосексуалісти, діти з проблемною поведінкою, студенти з важкими навчальними труднощами, а також практики маргіналізації в освіті дорослих [36]. Вони дослідили різні підходи та способи, які сприяють створенню інклюзивного середовища та розкрили ключові чинники, що впливають на успішне включення цих груп.

Автори дослідження "Найкращі практики для інклюзивного класу" працювали над створенням "практичного, дружнього для користувача, крок за кроком посібника" для педагогів загальної та спеціальної школи [37]. Цей посібник містить науково обґрунтовані навчальні стратегії для різних предметних галузей, таких як читання, письмо і орфографія, математика, наука і соціальні дослідження. Зазначається, що лише спільна робота вчителів, батьків і фахівців школи може забезпечити успіх для всіх дітей у гетерогенному середовищі. Відзначається, що ключовими умовами для встановлення співпраці між учнем та вчителем є ефективна комунікація, стратегії спільного навчання, обмін досвідом, взаємне навчання навичкам, етична поведінка, довіра та повага в колективі співпраці [37].

Дуже цікавою для нас є робота «Навчання різноманітності в китайському класі». У цій студії детально описана інклюзивна освіта в Азії, концепції інтеграції та культурного розмаїття з точки зору азійської аудиторії, і як ці

підходи відрізняються від західних інтерпретацій. Крім того, робота включає аналіз освітніх та соціально-емоційних потреб дітей в інклюзивних класах, враховуючи різноманітні гетерогенні групи учнів та педагогічну роботу з ними [21].

Деякі вчені, такі як Д. Джонсон, Р. Джонсон і Г. Віггінс, поставили під сумнів медичний підхід до психолого-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами, які розглядалися як хвороби. Вони запропонували інтегрувати дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх класів, де має бути створене сприятливе навчальне середовище для їхнього розвитку і виховання. Для досягнення цієї мети необхідно враховувати деякі вимоги, такі як аналіз освітніх потреб і можливостей дітей з особливими освітніми потребами, розробка адаптованої навчальної програми і підвищення кваліфікації вчителів. Дотримання цих вимог сприятиме реалізації комплексного підходу до освітнього процесу для дітей з особливими потребами. Подібна ідеологія стала основою для розвитку інклюзивної освіти в інших країнах.

Також серед канадських дослідників, таких як Г. Банч, Т. Лореман, У. Мак Кей, Д. Мітчел, А. Окоін, Н. Персауд і Б. Холл, було вивчено розвиток інклюзії, принципів інклюзивної освіти і концепції інклюзивної школи. Вони також обговорювали розробку чіткої термінології моделі інклюзивної освіти у національному дослідженні 2003 року. За словами Т. Лоремана: «визначення інклюзивної освіти дає шкільним радам підстави для класифікації середовища, де розміщуються учні з особливими освітніми потребами, як сегреговане, при умові, що перевага надається інклюзивному середовищу, але воно ще не було обрано». Дослідник наголошує на ключовій меті інклюзії, яка полягає в тому, щоб кожний освітній заклад не лише прийняв, але й допоміг дитині з особливими потребами соціалізуватися.

Отже, в Україні і за кордоном було накопичено значний досвід в сфері інклюзивної освіти. Національні та міжнародні дослідники проводили численні

дослідження, спрямовані на розуміння та впровадження інклюзивної освіти у різних контекстах.

У вітчизняному досвіді інклюзивна освіта набула значного розвитку в останні десятиліття. Україна прийняла законодавчі акти, які забезпечують право на отримання якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхньої фізичної, психологічної або соціальної особливості. Зроблено кроки у напрямку створення інклюзивних середовищ у загальноосвітніх навчальних закладах, де діти з особливими потребами можуть навчатися разом зі своїми однолітками.

Зарубіжний досвід також має велике значення у розвитку інклюзивної освіти. Різні країни розробили свої підходи та моделі, спрямовані на забезпечення доступної освіти для всіх дітей. Наприклад, в деяких країнах використовуються моделі повної інтеграції, де діти з особливими потребами навчаються разом зі звичайними учнями, отримуючи необхідну підтримку та індивідуальне навчання. Інші країни застосовують моделі часткової інтеграції або спеціальних класів, де діти з особливими потребами мають можливість навчатися окремо, але включаються в загальношкільне середовище для деяких активностей.

Важливим аспектом інклюзивної освіти є співпраця між вчителями, батьками, фахівцями та іншими зацікавленими сторонами. Успіх інклюзивної освіти залежить від створення сприятливого навчального середовища, підтримки учнів з особливими потребами, розробки індивідуальних навчальних програм та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу.

Загальна мета інклюзивної освіти полягає в тому, щоб кожен учень мав можливість отримати якісну освіту та розвиватися відповідно до своїх потреб і здібностей. Інклюзивна освіта сприяє соціалізації дітей з особливими потребами та підготовці їх до повноцінного життя в суспільстві.

Отже, вітчизняний та зарубіжний досвід в сфері інклюзивної освіти є цінним джерелом знань та практик, які сприяють створенню рівних можливостей для всіх дітей у навчанні та розвитку.

Висновок до першого розділу

Вивчення психологічних особливостей інклюзивної освіти вказує на значимість цього підходу у сфері освіти. Інклюзивна освіта спрямована на забезпечення рівних можливостей навчання для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та потреб. Вона позитивно впливає на розвиток психологічних аспектів учнів з особливими потребами, а також на загальний клімат у освітньому закладі.

Одним із головних психологічних переваг інклюзивної освіти є створення сприятливого середовища для розвитку соціальних навичок та емоційного благополуччя всіх учнів. Учні з особливими потребами мають можливість взаємодіяти зі своїми однолітками без обмежень, що сприяє формуванню позитивного самовідчуття та відчуття приналежності до спільної групи.

Крім того, інклюзивна освіта сприяє розвитку педагогічної толерантності та відкритості серед вчителів та інших фахівців освітнього процесу. Вона вимагає від педагогів гнучкості, вміння адаптувати навчальний матеріал та методику до потреб кожного учня, щоб сприяти розвитку їхніх професійних компетенцій та підвищувати якість навчання.

Необхідно також зазначити, що успішна інклюзивна освіта вимагає плідної співпраці між учнями, вчителями, батьками та іншими учасниками освітнього процесу. Включення батьків в освітній процес сприяє підтримці та залученню учнів з особливими потребами, що сприяє їхньому успішному навчанню та соціальній адаптації.

Отже, на основі аналізу психологічних особливостей інклюзивної освіти можна зробити висновок, що цей підхід є ефективним та ефективним у забезпеченні рівних можливостей для всіх учнів, завдяки їхньому психологічному розвитку, формуванню соціальних навичок та позитивного самовідчуття. Інклюзивна освіта вимагає співпраці та взаємодії різних учасників освітнього процесу для досягнення успіху та підвищення якості освіти.

Розділ 2 Психологічна готовність педагога до роботи в інклюзивній освіті

2.1 Поняття «психологічної готовності» та особливості підготовки педагога до роботи в інклюзивній освіті

Інклюзивна освіта була визнана на міжнародному рівні як філософія досягнення рівності, справедливості та якісної освіти для всіх дітей, особливо для тих, хто традиційно був виключений із загальної освіти через особливі освітні потреби.

Основи розвитку потенціалу інклюзивної освіти

1. Підвищення обізнаності та змін ставлення в інклюзивній освіті.
2. Підготовка кваліфікованих педагогічних працівників.
3. Розвиток наявних людських ресурси: навчання без відриву від роботи та професійний розвиток.

Зосередимось та більш детально проаналізуємо другий аспект.

Поняття «психологічної готовності» в контексті підготовки педагога до роботи в інклюзивній освіті означає наявність в нього необхідних психологічних компетенцій та ставлення, які сприяють успішній та ефективній роботі з учнями з особливими потребами. Основні особливості підготовки педагога в цьому напрямку можна виділити наступним чином:

1. Емпатія та розуміння: Педагог повинен мати розвинуту здатність сприймати та розуміти почуття, думки, потреби та особливості учнів з особливими потребами. Важливо відчувати їхні емоції, бути відкритим до їхнього досвіду та враховувати їхні індивідуальні потреби у навчанні та соціальній взаємодії.

2. Гнучкість та адаптація: Педагог повинен бути готовим до гнучкого адаптування навчального процесу та методик до потреб кожного учня. Це включає здатність швидко змінювати стратегії та підходи, використовувати різноманітні навчальні матеріали та методи, щоб забезпечити оптимальні умови для навчання та розвитку кожного учня.

3. **Культура взаємодії та співпраці:** Педагог повинен володіти навичками ефективної комунікації та співпраці з батьками, колегами та іншими фахівцями. Важливо створювати атмосферу взаєморозуміння, довіри та підтримки, сприяти активній взаємодії та спільному плануванню для досягнення навчальних цілей учнів.

4. **Психологічна стійкість та саморефлексія:** Робота в інклюзивній освіті може бути викликом, оскільки педагог зіткнеться з різними складнощами та ситуаціями. Педагог повинен мати психологічну стійкість, здатність до саморефлексії та вміння управляти стресом. Важливо відкрито визнавати свої успіхи та помилки, розвивати свою професійну компетентність та постійно вдосконалюватися.

5. **Культура толерантності та поваги:** Педагог повинен мати розуміння та повагу до різних культур, ідентичностей, особливостей та потреб учнів з особливими потребами. Важливо створювати безпечне та відкрите навчальне середовище, де кожен учень відчуває себе прийнятим, цінним та рівноправним учасником навчального процесу.

Розуміння та розвиток цих особливостей є важливими компонентами підготовки педагога до роботи в інклюзивній освіті. Це дозволяє створювати оптимальні умови для навчання та розвитку кожного учня, підтримувати ефективну взаємодію з батьками та співпрацю з іншими фахівцями.

У той час як інклюзивна освіта була успішно впроваджена в багатьох країнах, інші країни все ще знаходяться в процесі досягнення цієї мети. З обмеженими можливостями, надає передумови та більш загальний вступ до інклюзивної освіти. Сучасний контекст, у якому працюють вчителі, швидко змінюється, загалом усі сфери освіти змінилися протягом останніх десятиліть, із серйозними змінами в ролі вчителів разом із запровадженням нових підходів до освітньої програми та оцінювання. Крім того, законодавством та навчальними програмами змінилось те, як труднощі в навчанні концептуалізуються від особливих освітніх потреб до додаткової підтримки в процесі навчання. Ці зміни спричинили розвиток нового розуміння

інтерактивної природи потреб дітей і зсув фокусу від питання «Що не так з дитиною?» на «Що потрібно дитині для підтримки свого навчання?»

Такі зміни суттєво вплинули на професійну ідентичність, а також на роль та обов'язки учителів. Це також впливає на те, як вчителі навчаються та підтримують свій професійний розвиток.

Таким чином, це більш конкретно відбувається зосередженість на тому, як підготувати вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Вчителі є критично важливим компонентом для створення інклюзивних класів, які дозволяють дітям з особливими освітніми потребами навчатися та розвиватися. Тому пильна увага до підготовки вчителів є обов'язковою, якщо ми хочемо й надалі забезпечувати доступ особливим дітям до освітніх послуг.

Аналізуючи зарубіжний досвід, щодо готовності вчителя до роботи в інклюзії нами виділено ряд завдань, що допоможуть підвищити психологічну готовність та професійну компетентність педагога, зокрема:

1.Посилити роль вчителів, працюючи над покращенням їх статусу та умов праці, а також вдосконалити механізмів зарахування асистентів вчителів.

2.Навчання вчителів, озброївши їх відповідними навичками та матеріалами, щоб навчати різних груп учнів і задовольняти різноманітні освітні потреби різних категорій учнів за допомогою таких методів, як професійний розвиток на шкільному рівні, підготовка з питань інклюзії та навчання з увагою до розвиток і сильні сторони особистості учня.

3.Підтримувати стратегічну роль вищої освіти у професійній підготовці вчителів з практик інклюзивної освіти шляхом надання належних ресурсів.

4.Заохочуйте інноваційні дослідження в процесах викладання та навчання, пов'язаних з інклюзивною освітою.

5.Озброїти шкільну адміністрацію навичками, щоб ефективно реагувати на різноманітні потреби всіх учнів і сприяти інклюзивній освіті у своїх школах.

6.Захист учасників освітнього процесу (учнів, учителів, батьків) під час конфлікту.

Незважаючи на те, що вищевказані завдання визначають ключові сфери майбутнього розвитку, вони також порушують важливі питання, які необхідно вирішити, щоб майбутні розробки були значущими та сталими для інклюзивної освіти.

Важливим для нашого дослідження є зазначити, що глобальні відмінності в наданні освіти, відмінності в педагогічній освіті, кваліфікації вчителів усередині та між країнами посилюють нерівність у можливостях отримання освіти. Але в той час як форма та структура педагогічної освіти може відрізнятись від однієї країни до іншої, деякі загальні проблеми та виклики у забезпеченні якісної базової освіти для всіх залишаються здебільшого невирішеними.

Інклюзивна освіта представляє сферу професійних знань учителів, яка є законною сферою турботи про освіту вчителів, незалежно від національних відмінностей у формі чи структурі. Під егідою інклюзивної освіти реформа педагогічної освіти може стати не лише питанням типу чи рівня кваліфікації, тому що інклюзивна освіта для всіх і про кожного.

Щоб інклюзивна освіта була успішною, життєво важливо, щоб вчителі, директори та інші зацікавлені сторони освіти підтримували позитивне ставлення до інклюзії. Вони повинні бути твердо переконані в перевагах, які інклюзивна практика приносить усім дітям.

Навіть якщо інклюзивна освіта передбачена законом, вона ніколи не досягне успіху без ентузіазмової підтримки її практиків. Отримання такої підтримки передбачає зміну поведінки та ставлення, що не є швидким або легким процесом.

Існує кілька способів здійснити такі зміни, і нами наведено ряд прикладів, заходів і стратегій, які вважаємо були б використані успішно:

1. Організувати навчальні семінари для педагогів та загалом для усіх учасників освітнього процесу щодо загальних методів інклюзивної освіти, особливо тих, які висвітлюють, як такі методи можуть принести користь усім дітям шляхом підвищення загальної якості навчання.

2. Інтегрувати обізнаність про інклюзивну освіту в регулярні заходи професійного розвитку шкіл.

3. Інтегрувати знання про переваги інклюзивної освіти в програми початкової підготовки студентів-викладачів у коледжах та університетах.

4. Розробити інформації та матеріали для засобів масової інформації, які підкреслюють цінність інклюзивної освіти.

Підвищення обізнаності про інклюзивну освіту покращує впевненість вчителів у їхній здатності навчати учнів із різноманітними навчальними потребами.

Підвищення обізнаності про численні переваги інклюзивної освіти через взаємодію освітян і ключових членів громади з людьми з обмеженими можливостями, адже посилення взаємодії сприяє розвитку взаєморозуміння та поваги.

Вважаємо, важливо людей з обмеженими можливостями також слід заохочувати та допомагати їм самим стати підготовленими вчителями.

Підвищення кваліфікації включає підвищення кваліфікації вчителів, які вже працюють у класі. Крім розвитку навичок професіоналів перед початком роботи, важливо, щоб вчителі, які вже викладають, отримали навички та методи інклюзивної освіти.

Аналізуючи закордонний досвід вчителів в багатьох країнах зобов'язані щорічно або регулярно підвищувати свої професійні навички, щоб підвищити ефективність викладання. Програми підвищення кваліфікації пропонують вчителям тематичне навчання з інклюзивної освіти особливо ефективну стратегію покращення якості всієї освітньої системи для всіх дітей, незалежно від їхніх потреб.

Незалежно від того, чи країни прийняли інклюзивну освіту як національний обов'язок чи все ще перебувають на пілотній стадії, цей тип навчання матиме позитивний вплив на всіх учасників освітнього процесу.

Отже, психологічна готовність та особливості підготовки педагога до роботи в інклюзивній освіті відіграють важливу роль у створенні успішного та

ефективного навчального середовища для дітей з особливими потребами. Інклюзивна освіта передбачає індивідуальний підхід до кожного учня, з урахуванням його особливостей, затребувань та потреб. Педагог повинен мати високий рівень емпатії та розуміння, щоб успішно сприймати та адаптуватися до потреб кожного учня.

Підготовка педагога до роботи в інклюзивній освіті має бути комплексною і охоплювати різноманітні аспекти, які включають здобуття знань про особливості розвитку та навчання дітей з особливими потребами, розуміння інклюзивних підходів та стратегій, а також навичок взаємодії та співпраці з батьками та іншими фахівцями.

Особлива увага має приділятися розвитку навичок адаптації та гнучкості, що дозволять педагогу ефективно реагувати на змінюючіся потреби учнів і використовувати різноманітні методики та стратегії навчання. Крім того, важливо створювати підтримку та мотивацію для дітей з особливими потребами, а також розвивати вміння співпрацювати з батьками та іншими учасниками навчального процесу.

Педагогічна робота в інклюзивній освіті потребує постійного саморозвитку та професійного росту педагога. Він повинен бути відкритим до нових досліджень, методик та підходів, а також брати участь у професійних тренінгах та навчальних програмах. Взаємодія з колегами та обмін досвідом також сприятимуть постійному вдосконаленню роботи педагога в інклюзивному навчальному середовищі.

Таким чином, психологічна готовність та підготовка педагога до роботи в інклюзивній освіті є важливими чинниками успішної та ефективної інклюзивної практики. Ці аспекти сприяють створенню оптимальних умов для розвитку та навчання дітей з особливими потребами, сприяють взаємодії та співпраці з іншими учасниками навчального процесу та сприяють розвитку саморозвитку та професійного росту педагога в інклюзивному середовищі.

2.2. Емоційна готовність педагога, до роботи з дітьми, з особливими освітніми потребами

Аналізуючи педагогічну та психологічну літературу, ми з'ясували, що емоції вчителя, є основою навчання та мають значний вплив на освітній процес. Хоча протягом десятиліть дослідження педагогічної освіти були зосереджені виключно на раціональність та когнітивність.

Емоції - це дуже невловимі конструкції, які важко як науково визначити, так і емпірично охопити. Відповідно до більшості дослідників емоцій, ми розглядаємо емоції як інтерфейс між людиною та її оточенням, який постійно є посередником між подіями та соціальними контекстами та реакціями та досвідом людини. Ми приймаємо багатокomпонентне визначення, пропонуючи, що емоції можна розуміти як синхронізовані, узгоджені імпульси центральної нервової та периферичної фізіологічної реакції, які відображаються в тенденціях дій та міміці, голосі та жестах, які інтегровані в суб'єктивні переживання.

Наприклад, у момент гніву людина буде відчувати сильне негативне збудження та бажання «боротися» з стимулом, який пробуджує її гнів, хмуричись і роблячи загрозливі жести. Таким чином, емоції мають важливе мотиваційне значення, оскільки вони можуть стимулювати та підтримувати цілеспрямовану діяльність.

Ще один концептуальний аспект, який варто розглянути в контексті емоцій, полягає в тому, що їх можна розуміти або вздовж вимірів, або як окремі сутності. Розмірні підходи класифікують емоції відповідно до їх валентності, розрізняючи неприємні/негативні та приємні/позитивні емоції. Деякі дослідники додатково розглядають вимір збудження (від спокою до настороженості).

Підходи до дискретних емоцій стверджують, що такі емоції, як радість, страх, гнів або смуток, слід розглядати окремо, оскільки вони є унікальними емпіричними станами, які передбачають різні фізіологічні та експресивні

реакції та тенденції дій. Ця частина літератури також пропонує ідею певної обмеженої кількості дискретних емоцій як «базових», що означає, що вони присутні від народження та дуже універсальні в різних культурах.

У літературі про емоції вчителів дослідники використовують як вимірний, так і дискретний підходи до емоцій. Той факт, що тривожності приділялося відносно мало уваги в дослідженні емоцій вчителів, може мати коріння як у змістовних, так і в методологічних причинах. Учні постійно оцінюють у школі, що може пояснити високий потенціал тривоги щодо досягнень, який виникає через постійну ймовірність невдачі. Навпаки, вчителів оцінюють не так часто. Коли вчителів оцінюють, це часто відбувається з менш екстремальними наслідками невдач (однак це змінюється завдяки суворішому оцінюванню в деяких країнах, наприклад у США, щодо стандартизованих результатів тестів). Як наслідок, досвід тривоги справді може бути не таким помітним серед вчителів, як серед учнів. Методологічно вчителі можуть більш неохоче, ніж учні, повідомляти про свої тривоги через соціальну бажаність або самообман.

Під час професійної діяльності педагоги відчують різноманітні емоції, які можуть вплинути на засвоєння ними професійних знань і педагогічних навичок, на їх розуміння та відданість професії вчителя, а також на благополуччя в професійній діяльності.

Вивчення емоційних переживань вчителів може сприяти розумінню того, як вони викладають та загалом реалізують мету освітнього процесу в роботі з усіма учасниками освітнього процесу і звичайно ж із дітьми з особливими освітніми потребами.

Враховуючи складну природу емоцій, вичерпне визначення емоцій учителя ще не досягнуто. У дослідженнях ми зустрічаємо різне тлумачення поняття «емоції педагога», оскільки дослідники прийняли різні теоретичні точки зору, наприклад: з соціокультурної розглядаються емоції вчителя як соціально сконструйовані, особисто встановлені способи буття, які виникають із свідомих та/або несвідомих суджень щодо уявних успіхів у досягненні цілей

або підтримці стандартів чи переконань під час транзакцій як частини соціально-історичного контексту.

Емоційні потреби, праця та робота, які вимагаються від вчителів, є значними та негативно впливають на самопочуття вчителів, а також на викладацьку робочу силу. Сучасна професія вчителя характеризується високим рівнем емоційного виснаження та вигорання.

Згідно з моделлю емоцій вчителя *Фріда* емоції вчителя поєднують внутрішньо-особистісні та міжособистісні аспекти через п'ять функцій:

- інформування (надання інформації про себе та оточення, таким чином сприяючи трансформації переконань, ідентичності та особистості вчителя),
- мотивація (служить джерелом волі та впливають на особисту мотивацію),
- надання якості досвіду (суб'єктивні переживання емоцій, наприклад, повторювана невідповідність між внутрішнім досвідом і зовнішнім вираженням емоцій може призвести до емоційного виснаження та вигорання вчителя),
- впливаючи на пізнання (наприклад, негативні емоції можуть послабити робочу пам'ять),
- регулюючий (наприклад, регулюйте емоції інших).

Ці п'ять функцій, окремо чи в поєднанні, дозволяють емоціям учителя покращувати або гальмувати викладання та навчання учнів. Крім того, здатність учителів регулювати свої емоції має вирішальне значення для підвищення якості навчання та полегшення емоційного виснаження чи вигорання.

Емоційна готовність вчителів і розвиток професійної ідентичності нерозривно пов'язані, інформуючи одне одного та переосмислюючи інтерпретації одне одного. Попередні дослідження дійшли висновку, що емоції вчителя можуть формувати їхню професійну ідентичність і відображати процес розвитку.

Вважаємо, що реалізуючи педагогічну діяльність вчитель вибудовує сильну емоційну прив'язаність між учасниками освітнього процесу, оскільки вони постійно взаємодіють, забезпечуючи опору та турботу. Ці позитивні емоції сприяють становленню ідентичності як вчителя так і дітей, зокрема і дітей з особливими освітніми потребами.

Існуючі дослідження емоцій, професійної ідентичності вчителів та готовності педагога до роботи з дітьми з особливими потребами переважно приймають якісну парадигму, використовуючи такі інструменти, як напівструктуровані інтерв'ю, роздуми та спостереження тощо. Хоча дані, зібрані за допомогою цих вимірювань, можуть не забезпечити глибоке, ретельне та чітке розуміння теми, результати важко узагальнити за межами залучених учасників, особливо коли дві конструкції, емоції та ідентичність, чутливі до контексту. Тому вважаємо за доцільне проаналізувати наступні інструменти, які допоможуть вчителю емоційно підготуватися до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Зокрема, щоб оцінити емоції вчителя використовують інструменти самозвіту. Шкали емоцій вчителів вимірюють лише три окремі емоції, здаються недостатніми для охоплення різноманітних емоційних переживань вчителів. Хоча *Фрід* включає більше емоцій, він бере до уваги інституційні, соціальні, культурні та політичні чинники, які безпосередньо не пов'язані з емоційним досвідом педагогів під час навчання в університеті. *Опитувальник емоцій учителя Buric та ін. (2018)*, який зосереджується на емоціях учителів щодо викладання в класі, він складається з шести емоцій, а саме радості, гордості, любові, гніву, безнадії та виснаження, що може запропонувати більш повне розуміння емоційних переживань педагогів.

Вважаємо, що емоції як індикатор і каталізатор розвитку професійної ідентичності, адже емоції педагогів слугують показником, що пояснює невидимий процес розвитку професійної особистості.

Важливим є те, що вчитель може відчувати негативні емоції, які не просто применшують професійну ідентичність педагог. Негативні емоції

виникають, коли педагоги стикаються з проблемами в професійній діяльності, що активує побудову або реконструкцію професійної ідентичності. Виникає почуття розгубленості, коли педагог розмірковує над тим, у що вірити і що робити. Сильна тривога виникає, коли педагог намагається розробити та вдосконалити свої плани уроків, а розчарування викликають незадоволені результати в дизайні уроку та ефективності мікрОВикладання після тривалого періоду підготовки. Педагоги повинні розуміти, як їхні емоції впливають на якість їх навчання та побудову професійної ідентичності, і навчитися використовувати емоційну інформацію для сприяння своєму професійному розвитку.

Стикаючись із вимогливим батьками учнями зі складними нозологіями багато педагогів відчувають тривогу та сумніви в собі. Поінформовані негативними емоціями вчителі помічають невідповідність між реальністю та їхніми цілями, що провокує їх свободу волі, керовану внутрішньою потребою системи ідентичності узгодити реальність із стандартами ідентичності, у цьому випадку цілями. Завдяки сильній відданості вони мають високу мотивацію навчатися та проявляти свободу волі. Вони активно використовують досвід і ресурси, щоб змінити свою реальність і узгодити її зі своїми цілями, що може пом'якшити і навіть перетворити їхні попередні негативні емоції на позитивні

Таким чином, емоційна готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та професійна ідентичність принципово переплетені та взаємодіють один з одним.

На основі аналізу вищезазначених джерел, ми визначили декілька рекомендацій:

- педагогам, коли вони відчувають розгубленість у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами варто брати участь у групових дискусіях або рефлексивних заходах. Маючи можливість поміркувати над своїми емоціями та ідентичністю, освітяни можуть краще усвідомлювати зміни та напруження у своїй професійній роботі,

- педагогам варто пам'ятати, що емоцій є дуже важливі у професійній роботі, як позитивні так і негативні, головне ділитися ними з колегами, спеціалістами,
- вважаємо, що педагогам швидко справлятися з інтенсивними негативними емоціями потрібно розвивати усвідомлення регулярних рефлексій над емоційними переживаннями і навчитися, як використовувати орієнтовані на емоції стратегії подолання, щоб зменшити інтенсивність негативних емоцій протягом короткого часу,
- варто створити осередок заспокоєння куди може піти дитина чи педагог для того, щоб заспокоїтись, відновитись,
- рекомендуємо виражати свої емоції, як дітям так і вчителям через мистецтво,
- для того, щоб справлятися з загальним емоційним фоном класу вчителю варто створити атмосферу довіри та підтримки, щоб всі діти в класі, звісно і діти з особливими освітніми потребами відчували себе в безпеці, комфорті,
- вважаємо однією з найважливіших рекомендацій педагогам говорити про свої емоції про емоційну готовність зі спеціалістами, психологами, не залишатися самим, коли виникають труднощі.

Отже, підводячи підсумок, ми можемо сказати, що емоційна готовність до професійної роботи педагога з дітьми з особливими освітніми потребами є надзвичайно важливою. Адже педагог, який емоційно готовий до роботи з особливими дітьми вміє підтримувати душевний спокій, необхідний для здоров'я, і розвитку почуття розуміння відповідальності за власні дії.

2.3. Психологічні особливості роботи педагога в інклюзивно-ресурсному центрі для дітей і юнаків із особливими потребами

Вважаємо, за доцільне спочатку розкрити поняття «інклюзивно-ресурсний центр».

Інклюзивно-ресурсний центр – це організація, яка спрямована на реалізацію прав дітей з особливими освітніми потребами для здобуття освіти в різних освітніх закладах (зокрема дошкільних), віковий період дітей, які працюють з центром від 2 до 18 років.

Інклюзивно-ресурсний центр має ряд напрямків діяльності, серед яких:

1. Організаційно-аналітичний:

- вивчення потреб освітніх закладів у створенні безбар'єрного середовища;
- вивчення та визначення характеру особливих освітніх потреб учнів з особливими потребами;
- проведення психолого – педагогічних та соціологічних досліджень ставлення груп суспільства до інклюзії осіб з особливими потребами в освітній процес.

2. Навчально-методичний:

- розроблення локальних документів, що регламентують діяльність щодо супроводу дітей з особливими освітніми потребами;
- розробка бази навчальних матеріалів для учнів з особливими освітніми потребами;
- надання рекомендацій, щодо удосконалення змісту програм підготовки педагогічних працівників з урахуванням умов інклюзії.

3. Науково – дослідницький:

- розробка науково-методичних основ інклюзивної освіти, практико-орієнтованих технологій психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти;

- створення бази даних діагностичних, корекційно-розвиткових методик та рекомендацій щодо їх впровадження;
- науково-методичне забезпечення апробації та впровадження інноваційних форм і технологій, ефективних методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, у тому числі цифрового формату;
- організація науково-практичних семінарів і конференцій, круглих столів, майстер-класів, тренінгів регіонального та національного міжнародного рівня.

4. Консультативно-просвітницька:

- ресурсне забезпечення інклюзивної освіти на всіх рівнях освіти;
- узагальнення та популяризація досвіду інклюзивної та спеціальної освіти;
- організація та проведення заходів, спрямованих на підтримку та розвиток системи інклюзивної освіти.
- поширення ідеї інклюзії та створення толерантного освітнього середовища для осіб з особливими потребами.

Проаналізуємо деякі вищезазначені завдання. Так, одними з пріоритетних завдань інклюзивно-ресурсного центру є здійснювати психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, надання психолого-педагогічної допомоги та забезпечування супроводу учнів (дошкільників) спеціалістами необхідної кваліфікації. Тому, інклюзивно-ресурсний центр визначає особливі освітні потреби школярів і консультують, як з ними працювати вчителям також надають рекомендації батькам.

Варто наголосити, що інклюзивно-ресурсні центри працюють лише за міжнародно визнаними методиками діагностики та психолого-педагогічної оцінки. Щоб спостерігати за дитиною під час освітнього процесу, до закладу освіти можуть приходити представники та навчати персонал.

До інклюзивно-ресурсних центрів можуть звернутися батьки, які турбуються про розвиток дитини віком від 2 місяців до 18 років, незалежно від наявності у дитини нозологій. Комплексна психолого-педагогічна оцінка та

інші послуги можуть надаватися лише за заявою батьків. Жодна послуга інклюзивно-ресурсного центру не може надаватись у примусовому порядку чи на замовлення третіх осіб (вчителів, вихователів тощо).

Завданнями інклюзивно-ресурсного центру є:

1. Проведення комплексного оцінювання для визначення особливих освітніх потреб дитини.
2. Розробка рекомендацій щодо освітньої програми для дитини з особливими освітніми потребами.
3. Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг.
4. Консультації та методична допомога вчителям і вихователям щодо організації інклюзивного навчання.
5. Проведення консультацій з батьками або законними представниками дітей з особливими освітніми потребами щодо зарахування до освітніх закладів.
6. Бесіди з батьками (законними представниками) дітей з особливими освітніми потребами та надання психологічної допомоги.
7. Інклюзивно-ресурсні центри надають психолого-педагогічні послуги, які включають групові та індивідуальні заняття з метою розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Корекційно-розвивальні послуги, які надає інклюзивно-ресурсний центр, також включають групові та індивідуальні заняття. Вони спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення.

Також, інклюзивно-ресурсний центр надає психолого-педагогічні та корекційно-розвиваючі послуги, які спрямовані на: соціалізація дітей з особливими освітніми потребами, розвиток їх самостійності.

Варто зазначити, що окрім індивідуальної роботи, важливою є групова робота, яка допомагає соціалізуватися дитині з особливими освітніми потребами. Для реалізації такої роботи в інклюзивно-ресурсному центрі:

- створюється середовище, як фізичне, так і емоційне, де кожен запрошується брати участь, скільки хоче, і до кожного ставляться з повагою та добротою,
- реалізовується взаємодія через діалог, відповідати на дитячі запитання з простою, відкритою чесністю та заохочувати відкритий діалог про вади (і здібності) серед дітей (і батьків),
- допомога дітям почуватися комфортно один з одним і розвивати дружбу на основі спільних інтересів,
- реалізовується взаємодія через гру між дітьми з різними здібностями, особливо якщо дитині з особливими потребами важко спілкуватися так, щоб інша дитина могла її зрозуміти,
- створюється відчуття спільності в класі, де кожна людину цінують як унікальну особистість, де кожен відповідає за турботу один про одного,
- надається дітям свободи досліджувати свої ідеї щодо обмежених можливостей через гру та розмову, водночас скеровуючи їх усвідомлювати та поважати почуття та точку зору дитини з особливими потребами.

Педагогічна робота в інклюзивно-ресурсному центрі для дітей і юнаків із особливими потребами має свої психологічні особливості. Ось декілька ключових аспектів, які варто враховувати:

1. Сприйняття та розуміння: Педагог в інклюзивно-ресурсному центрі повинен проявляти високу рівень емпатії та розуміння потреб дітей і юнаків із особливими потребами. Він має здатність сприймати їхні індивідуальні особливості, затребування та потреби, а також враховувати їх у процесі планування та проведення навчальних занять.

2. Адаптація та гнучкість: Педагог повинен бути готовим до адаптації свого підходу та методик навчання відповідно до потреб кожного окремого

учня. Це включає здатність до гнучкого переключення між різними методами, стратегіями та матеріалами навчання залежно від індивідуальних можливостей та особливостей учнів.

3. Підтримка та мотивація: Педагог повинен створювати підтримуючу та мотивуючу атмосферу для дітей і юнаків із особливими потребами. Він має бути вмілим у створенні сприятливого середовища для їхнього навчання, підтримувати їх в розвитку навичок, стимулювати досягнення та підвищувати їх самооцінку.

4. Співпраця та комунікація: Педагог має бути вмілим комунікатором та співпрацівником. Важливо встановлювати ефективну співпрацю зі співробітниками центру, батьками чи законними представниками учнів, а також з іншими фахівцями, що працюють з дітьми з особливими потребами. Спілкування повинно бути відкритим, довірчим та спрямованим на досягнення спільних цілей.

5. Самозростання та професійний розвиток: Педагог повинен бути відкритим до постійного самозростання та професійного розвитку. Він повинен стежити за новітніми дослідженнями та методиками в інклюзивній освіті, брати участь у професійних семінарах та тренінгах, а також обмінюватися досвідом з колегами.

Врахування цих психологічних особливостей допоможе педагогу ефективно працювати в інклюзивно-ресурсному центрі, створюючи оптимальні умови для розвитку та навчання дітей і юнаків із особливими потребами.

В педагога, який працює в інклюзивно-ресурсному центрі можуть виникнути труднощі та він може бути психологічно не готовим до роботи, позаяк, поряд з освітньою діяльністю він має виконувати ряд і інших завдань, серед яких:

- формує позитивне ставлення до інклюзії та до дітей з особливими потребами та їхніх родин,

- слідує за якістю повсякденного досвіду всіх дітей у групі і та забезпечує оперативний зворотний зв'язок і консультує на основі його/її спостережень,
- чуйний до постійного ставлення та поглядів усіх батьків дітей у кімнаті, втручаючись у вирішення можливих проблем, перш ніж вони стануть повномасштабними проблемами,
- надає підтримку, наприклад, «допоміжного» співробітника, щоб допомогти колегам, коли виклики стають особливо складними,
- шукає корисні громадські ресурси та професіоналів і гарантує, що вчителі та батьки мають можливість спілкуватися з ними та використовувати їх,
- створює можливості для дітей і батьків пізнати одне одного в невимушеній сімейній атмосфері, щоб стосунки могли будуватися на основі схожості, а не відмінності.

Отже, підсумовуючи вищезазначене вважаємо, що педагогу, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивно-ресурсному центрі, окрім професійних знань, які він здобуває в закладі вищої освіти шляхом формального навчання чи самостійно в межах неформальної освіти варто зосередитись і на власному особистісному зростанні та на відновленні, поповненні власного ресурсу з метою не тільки ефективно виконувати професійні обов'язки, а й отримувати позитивні емоції, адже робота педагога, психолога, чи іншого спеціаліста в інклюзивно-ресурсному центрі надзвичайно складна, але вона дуже цінна як для дитини з особливими освітніми потребами так і для спеціаліста, який працює з такою категорією дітей.

Висновок до другого розділу

Психологічна готовність педагога до роботи в інклюзивній освіті є фактором успішного здійснення цього підходу. Вона включає в себе не тільки знання і розуміння особливостей учнів з особливими потребами, але й психологічну готовність до праці з цією групою учнів.

Перш за все, педагог повинен мати відкрите та толерантне ставлення до різних індивідуальних особливостей учнів. Це означає бути відкритим до розуміння та прийняття різноманітності, а також мати здатність до ефективної комунікації з учнями з великими потребами.

Психологічна готовність також включає емпатію та сприйнятливості відчувати та розуміти потреби учнів з особливими потребами. Педагог повинен мати здатність до сприйняття та врахування емоційної сфери учнів, їхніх потреб і проблем. Це також створює сприятливу і підтримуючу атмосферу для навчання та розвитку учнів.

Крім того, педагог повинен мати професійні компетенції, що стосуються роботи з учнями з особливими потребами. Він повинен володіти знаннями про спеціальні педагогічні підходи, методики та стратегії, які сприяють успішному навчанню цієї групи учнів. Педагог повинен бути готовим до постійного професійного розвитку та оновлення своїх знань.

Успішна робота в інклюзивній освіті також вимагає від педагога саморефлексії та вміння оцінювати свою роботу. Педагог повинен бути відкритим до самокритики, готовим до постійного вдосконалення своїх навичок та практик, із забезпеченням якісного навчання для всіх учнів.

Отже, психологічна готовність педагога до роботи в інклюзивній освіті є комплексним і багатоаспектним явищем. Вона включає в себе відкритість, толерантність, емпатію, професійні компетенції та саморефлексію. Ці фактори сприяють успішній роботі педагога в інклюзивному середовищі та забезпечують якісну освіту для всіх учнів.

Розділ 3 Психологічний супровід психолога-практика учнів та студентів з особливими освітніми потребами

3. 1. Психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами у закладах середньої освіти

Освіта є одним із основних прав людини, і кожен учень має право на якісну освіту незалежно від своїх індивідуальних особливостей. У закладах середньої освіти, де навчаються учні з особливими освітніми потребами, важливе значення має психолого-педагогічний супровід. Цей розділ присвячений аналізу і розгляду психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами у закладах середньої освіти.

Перш за все, слід розглянути, що розуміють під поняттям «особливі освітні потреби». Учні з особливими освітніми потребами включають у себе дітей з різними фізичними, психічними або інтелектуальними особливостями, які потребують спеціальної підтримки та адаптації для успішного навчання. Серед них можуть бути учні з вадами слуху, зору, розумовими відхиленнями, аутизмом, дислексією та іншими особливостями.

Психолого-педагогічний супровід є системою заходів, спрямованих на забезпечення успішного навчання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Він має на меті створення сприятливих умов для їхнього інтеграції в загальноосвітнє середовище, підвищення їхньої самооцінки та розвитку особистості.

Психологи та педагоги, що займаються психолого-педагогічним супроводом, працюють разом з учнями, їхніми батьками та вчителями, створюючи індивідуальні навчальні плани, впроваджуючи спеціальні методики та технології, які враховують особливості кожного учня.

Психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами має ряд важливих завдань. По-перше, це виявлення та діагностика особливих освітніх потреб учня. На початку навчального процесу необхідно

визначити, які саме спеціальні підходи та підтримка будуть необхідними для успішного навчання.

Друге завдання полягає у розробці індивідуального навчального плану для кожного учня. Цей план повинен враховувати особливі потреби та можливості учня, а також встановлювати конкретні цілі і завдання, які необхідно досягти.

Третє завдання полягає у впровадженні спеціальних педагогічних методик та технологій. Педагоги разом з психологами розробляють та використовують індивідуальні підходи до навчання, адаптуючи програми та матеріали до особливих потреб учня.

Крім того, психолого-педагогічний супровід включає також підтримку учнів у соціальній інтеграції. Педагоги сприяють створенню безбар'єрного середовища, де учні з особливими освітніми потребами можуть взаємодіяти зі своїми однолітками, розвивати соціальні навички та формувати позитивне самовизначення.

Роль психолога та педагога у психолого-педагогічному супроводі учнів з особливими освітніми потребами є надзвичайно важливою і визначальною. Обидва спеціалісти мають свої функції та завдання, які спрямовані на створення оптимальних умов для навчання та розвитку цієї категорії учнів.

Психолог в психолого-педагогічному супроводі відіграє ключову роль. Він проводить діагностику психологічного стану учня, виявляє його потреби, здібності та особливості. Це дозволяє зрозуміти, які саме підходи, методи та стратегії необхідні для успішного навчання та розвитку учня з особливими освітніми потребами. Психолог також сприяє формуванню позитивної самооцінки та психологічної стійкості учня. Він надає психологічну підтримку як самому учневі, так і його батькам, сприяючи їхньому розумінню та прийняттю особливостей дитини.

Педагог, з свого боку, відіграє також важливу роль у психолого-педагогічному супроводі. Він розробляє та реалізовує індивідуальні навчальні плани для учня з особливими освітніми потребами. Це включає в себе

адаптацію навчальних програм та методик до потреб та можливостей учня. Педагог забезпечує підтримку та мотивацію учня під час навчання, допомагає усвідомлювати його прогрес та досягнення. Він використовує спеціальні педагогічні підходи та методики, спрямовані на розвиток навичок самостійності, саморегуляції та соціальної адаптації учня. Педагог також співпрацює з батьками, надаючи їм необхідну інформацію, поради та підтримку щодо навчання та розвитку їхньої дитини.

Роль психолога та педагога у психолого-педагогічному супроводі полягає не лише у вирішенні поточних проблем та труднощів учня, але й у розвитку його потенціалу та формуванні позитивної самооцінки. Спільна робота психолога та педагога з учнем та його батьками є ключовим фактором успішного навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Співпраця з батьками в психолого-педагогічному супроводі відіграє важливу роль у досягненні успіху учнів з особливими освітніми потребами. Педагоги та психологи впевнені в тому, що батьки є ключовими партнерами у процесі навчання та розвитку дитини, і спільна робота з ними має значний вплив на її прогрес та самовизначення.

Психолог та педагог повинні забезпечити відкритість та взаємодію з батьками. Це може включати регулярні зустрічі, батьківські збори, індивідуальні консультації та спільну роботу над індивідуальним навчальним планом. Важливо створити атмосферу взаємної довіри і співпраці, де батьки почуваються вільними ділитися своїми спостереженнями, запитаннями та проблемами, пов'язаними з навчанням та розвитком дитини.

Психолог та педагог повинні активно слухати батьків, розуміти їхні побої та очікування, а також враховувати їхні знання та досвід щодо дитини. Вони мають пояснювати батькам особливості освітнього процесу та методик, які використовуються, а також розкривати потенційні можливості та досяжні цілі для дитини.

Педагоги та психологи також повинні сприяти активній участі батьків у навчанні та розвитку дитини. Це може включати рекомендації щодо

домашнього завдання та вправ, які підтримують навчальні цілі, а також надання матеріалів і ресурсів для розвитку дитини вдома. Заохочення батьків до активної участі у шкільних заходах та спільних проектах також є важливим елементом співпраці.

Співпраця з батьками включає також взаємну обмін інформацією. Педагоги та психологи повинні регулярно оновлювати батьків щодо прогресу дитини, успіхів та труднощів, які вона зустрічає. Важливо надавати конкретну та зрозумілу інформацію, а також поради щодо підтримки дитини вдома.

Необхідно враховувати, що кожна родина має свої особливості та потреби. Педагоги та психологи повинні проявляти гнучкість та адаптуватися до індивідуальних умов кожної родини. Вони мають створювати інклюзивну та сприятливу атмосферу, де кожен батько відчуває себе важливим і задоволеним із співпраці зі школою.

Співпраця з батьками є невід'ємною складовою психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами. Вона вимагає взаємної відкритості, співпраці та взаємодії між психологом, педагогом та батьками. Ефективна співпраця сприяє досягненню успіху учнів, їхньому розвитку та самореалізації.

Психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами є важливою складовою середньої освіти. Він сприяє створенню рівних умов навчання для учнів з різними особливостями та потребами. Педагоги та психологи разом з батьками працюють над створенням сприятливого середовища, де кожен учень може розвиватися і досягати успіхів. Забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу вимагає відповідної підготовки та професійності педагогічного колективу, а також системної підтримки з боку управління освітою. Тільки завдяки спільним зусиллям всіх учасників навчального процесу можна забезпечити розвиток та самореалізацію кожного учня, незалежно від його особливих освітніх потреб.

3.2. Формування та розвиток толерантного ставлення до дітей з особливими потребами в інклюзивно-освітньому середовищі

Вважаємо за доцільне розпочати із аналізу поняття «толерантність».

Аналізуючи термінологічні та психологічні словники, ми з'ясували, що толерантність - це ставлення, яке виявляється у повазі, розумінні та прийнятті різниці, включаючи різницю в переконаннях, культурі, етнічному походженні, гендерній ідентичності, та особистих здібностях.

Толерантність вимагає відкритості до інших, вміння бачити цінність різноманітності та володіння комунікативними навичками, що сприяють спілкуванню та співпраці з людьми.

Толерантність передбачає готовність слухати думки та погляди інших, несхильність до переконань інших людей та вміння сприймати різні точки зору. Вона побудована на повазі до прав та свобод кожної людини і включає у себе відмову від дискримінації, стереотипів та упереджень.

Толерантність відіграє важливу роль у суспільстві, сприяючи будівництву гармонійних міжкультурних відносин, спільної роботи та співіснування різних груп індивідів. Вона сприяє створенню відкритого та інклюзивного середовища, де кожна людина має можливість бути визнаною, прийнятою та поважною.

Толерантність - це відкрите, прийнятне ставлення до різниці, включаючи різницю в здібностях, навчальних потребах та особливостях дітей. Інклюзивна освіта передбачає забезпечення рівних можливостей для навчання та розвитку всіх дітей, незалежно від їхньої фізичної, психологічної чи соціальної особливостей.

Формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами в інклюзивно-освітньому середовищі є важливою задачею. Таке ставлення сприяє створенню атмосфери поваги, розуміння та прийняття різниці. Воно допомагає уникнути соціальної відчуженості та стигми, що можуть виникати навколо

дітей з особливими потребами. Крім того, толерантне ставлення сприяє соціальній інтеграції та розвитку всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей.

Важливим для нашого дослідження є аналіз факторів, які впливають на формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами. Нижче розглянемо деякі з них:

Освіта та інформованість: Освіченість та розуміння особливих потреб дітей можуть сприяти формуванню толерантного ставлення. Знання про різні види особливих потреб, їхні причини та варіативність можуть допомогти усвідомити необхідність прийняття та підтримки цих дітей.

Культурний контекст: Культурні установки та цінності можуть впливати на ставлення до дітей з особливими потребами. Деякі культури можуть мати традиції, які підтримують толерантне ставлення, тоді як інші можуть виявляти схильність до виключення або стигми. Розуміння культурних відмінностей та праця над їхнім подоланням можуть сприяти формуванню толерантності.

Роль батьків та сім'ї: Батьки виступають важливими моделями для дітей у формуванні ставлення до інших. Якщо батьки виявляють толерантність та прийняття різниці, це може передаватися на їхніх дітей. Родинне середовище, в якому панує позитивне ставлення до особливих потреб, може впливати на формування толерантного ставлення у дітей.

Спілкування та соціальна взаємодія: Взаємодія з ровесниками та іншими дітьми з особливими потребами може допомогти розвивати толерантність. Спілкування та спільна діяльність в ігровій та навчальній ситуації дають можливість зрозуміти і прийняти інших, незважаючи на їхні особливості.

Освітнє середовище: Створення інклюзивного навчального середовища, де діти з особливими потребами мають рівні можливості для навчання та спілкування, може сприяти формуванню толерантного ставлення. Педагогічні підходи, які підтримують інклюзію та розуміння різних потреб дітей, є важливими факторами у формуванні толерантності.

Медіа та суспільство: Медіа та суспільне оточення можуть впливати на ставлення до дітей з особливими потребами. Позитивне відображення таких

дітей у ЗМІ та суспільних обговореннях може сприяти формуванню толерантного ставлення, тоді як стигма та негативні стереотипи можуть ускладнити цей процес.

Усі ці фактори взаємодіють та впливають один на одного. Шлях до формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами вимагає спільних зусиль педагогів, батьків, суспільства та усіх учасників освітнього процесу. Лише шляхом розуміння, прийняття та співпраці ми можемо створити справедливе та толерантне середовище для всіх дітей.

Для формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами педагоги можуть застосовувати різні стратегії. Наприклад, розповідь про різні типи особливих потреб та розуміння їхнього впливу на життя дітей. Важливо також активно включати дітей у спільні навчальні та позаурочні заходи, де вони можуть спілкуватися, співпрацювати та підтримувати один одного.

Створення психологічної підтримки та позитивної атмосфери є важливими складовими формування толерантного ставлення. Педагоги повинні надавати дітям можливість висловлювати свої думки та почуття, сприяти розвитку емпатії та вмінню розуміти інших. Крім того, важливо створювати умови для успіху кожної дитини, незалежно від її особливих потреб.

Партнерство з батьками грає важливу роль у формуванні толерантного ставлення до дітей з особливими потребами. Педагоги повинні включати батьків у процес прийняття рішень та планування навчально-виховної роботи. Спільна робота з батьками сприяє розумінню особливостей та потреб дитини, а також сприяє взаємному довірі та підтримці.

Вадливими для нашого дослідження є методи оцінки толерантного ставлення до дітей з особливими потребами, які відіграють важливу роль у визначенні ефективності програм та заходів, спрямованих на формування та розвиток толерантного ставлення в інклюзивно-освітньому середовищі. Ці методи дозволяють здобути об'єктивну інформацію про ставлення учнів, педагогів та інших учасників освітнього процесу до дітей з особливими

потребами і визначити ефективність використовуваних педагогічних підходів та стратегій.

Один з найбільш поширених методів оцінки толерантного ставлення є анкетування. Анкети можуть бути розроблені для різних груп учасників освітнього процесу, включаючи учнів, педагогів, батьків та інших працівників школи. Анкети можуть містити запитання, спрямовані на вимірювання рівня розуміння, прийняття та підтримки дітей з особливими потребами. Наприклад, учасникам можуть бути запропоновані запитання щодо їхньої готовності спілкуватися, співпрацювати та допомагати дітям з особливими потребами.

Спостереження є ще одним ефективним методом оцінки толерантного ставлення. Педагоги та спостерігачі можуть спостерігати за взаємодією між учнями в різних ситуаціях, таких як уроки, перерви, спільні заходи тощо. Спостереження дозволяють виявити конкретні прояви толерантного або нетолерантного ставлення, такі як взаємне поважання, співпраця, допомога чи, навпаки, висміювання, виключення та інші прояви негативного ставлення.

Групові діагностичні методи, такі як фокус-групи та дискусійні групи, можуть бути використані для оцінки толерантного ставлення до дітей з особливими потребами. Учасники групи обговорюють та обмінюються своїми думками, поглядами та досвідом щодо інклюзії та толерантного ставлення. Цей метод дозволяє отримати більш глибоке розуміння ставлення та переконань учасників та виявити фактори, які сприяють або перешкоджають формуванню толерантного ставлення.

Використання портфоліо може бути корисним методом оцінки толерантного ставлення. Учні можуть вести портфоліо, в якому вони документують свої дії, відношення та досягнення у контексті інклюзивного середовища. Педагоги можуть оцінювати портфоліо з урахуванням критеріїв толерантного ставлення, таких як взаємодія з різними учнями, участь у спільних проектах та ініціативах, розуміння та прийняття різних потреб тощо.

Важливим етапом методів оцінки толерантного ставлення є аналіз отриманих результатів. Це дозволяє зробити висновки щодо ефективності

заходів, спрямованих на формування толерантного ставлення, та внести корективи до подальшої практики. Результати оцінки можуть бути представлені у формі звітів, діаграм або графіків для зручності сприйняття та аналізу.

Отже, методи оцінки толерантного ставлення до дітей з особливими потребами є важливим інструментом у визначенні ефективності педагогічних практик та програм, спрямованих на формування та розвиток толерантного середовища в інклюзивній освіті. Використання різноманітних методів, таких як анкетування, спостереження, групові діагностичні методи та портфоліо, дозволяє отримати комплексну інформацію та зробити об'єктивні висновки щодо толерантного ставлення учасників освітнього процесу. Аналіз результатів оцінки надає підґрунтя для подальшого вдосконалення педагогічних стратегій та розвитку інклюзивного середовища, що сприяє успішному навчанню та розвитку всіх дітей, незалежно від їхніх особливих потреб.

Відстеження прогресу та впливу заходів на формування толерантного ставлення включає систематичне спостереження, аналіз результатів та залучення учасників освітнього процесу до оцінки. Педагоги можуть використовувати різні інструменти, такі як портфоліо, звіти та бесіди, для відстеження прогресу та виявлення змін у ставленні.

Формування та розвиток толерантного ставлення до дітей з особливими потребами в інклюзивно-освітньому середовищі є важливою задачею. Це вимагає розуміння, підтримки та співпраці з боку педагогічного колективу, батьків та учнів. Створення позитивної та толерантної атмосфери сприяє успішному розвитку та соціальній інтеграції всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей.

Висновок до третього розділу

Психологічний супровід психолога-практика для учнів та студентів з особливими освітніми потребами є надзвичайно важливим і корисним. У цьому процесі психолог забезпечує спеціалізовану підтримку та допомогу учням та студентам з різними освітніми потребами, включаючи тих, які мають фізичні, розумові або емоційні обмеження.

Психологічний супровід має на меті забезпечити позитивне навчання та розвиток учнів і студентів, створюючи сприятливе навчальне середовище.

Психолог, співпрацюючи з учнями, їх батьками, вчителями та іншими фахівцями, створює індивідуалізовані плани підтримки, що враховують унікальні потреби та можливості кожного учня.

У психологічному супроводі психолог може проводити діагностику та оцінку освітніх потреб учнів, сприяти їх соціальній адаптації, надавати консультативну та психологічну підтримку. Він також може сприяти розвитку самооцінки та самодостатності учнів, допомагати вирішувати конфліктні ситуації, розвивати соціальні та міжособистісні навички.

Психологічний супровід забезпечує безпечну та невід'ємну частину освітнього процесу, покликану забезпечити повноцінний розвиток кожного учня та студента. Він сприяє створенню інклюзивного середовища, де кожна особа має можливість розкрити свій потенціал та досягти успіху.

Отже, психологічний супровід психолога-практика для учнів та студентів з особливими освітніми потребами є невід'ємною складовою успішного навчання та розвитку. Він сприяє створенню сприятливого навчального середовища, розкриває можливості кожного учня та студента та сприяє їх загальному розвитку та соціалізації.

Загальні висновки:

Здійснений в роботі теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, відповідно до вищезазначених завдань дозволив сформулювати наступні висновки:

1. Під «інклюзивною освітою» розуміємо не тільки потребу дитини в освітніх послугах, а й потребу в підтримці, яка допомагає зменшити та усунути бар'єри, які допомагають дитині соціалізуватися. Інклюзивна освіта ставить перед собою ряд завдань: забезпечити рівне право на освіту для усіх дітей; створити доступне середовище, жодна дитина не повинна бути відокремлена від основних груп на основі дискримінації, плануючі будь-які освітні заходи необхідно врахувати особисті потреби кожного учня, підтримка повинна надаватися всім дітям, щоб допомогти їм і дозволити повністю розкрити свій потенціал та соціалізуватися.

Для реалізації вищезазначених завдань в інклюзивній освіті є ряд принципів: різноманітність у класі збагачує та зміцнює освіту; посиленості та персонізації навчальної програми; принцип четвертий: взаємодія з усіма зацікавленими сторонами; інклюзивним вчителям потрібні зобов'язання, знання та практичні навички.

2. Відповідно до другого завдання дослідження ми теоретично дослідити психологічні особливості інклюзивної освіти у вітчизняних та зарубіжних працях. Підґрунтям для нашої роботи стали праці таких вітчизняних дослідників: Бондар В., Колупаєва А., Будяк Л., Василенко О., Захарчук М. та зарубіжних: Б. Берт і Р. Дженнаро Д. Джонсон.

3. Здійснено сутнісно-змістовий аналіз поняття «психологічна готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами». Нами виділено ряд нами виділено ряд завдань, що допоможуть підвищити психологічну готовність та професійну компетентність педагога, щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Також розкриваючи зміст поняття «психологічна готовність педагога», ми проаналізували поняття «емоційна готовність вчителів». Відповідно до цього ми визначили висновок, що психологічна та емоційна готовність педагога і розвиток професійної ідентичності нерозривно пов'язані, інформуючи одне одного та переосмислюючи інтерпретації одне одного.

Отже, психологічна, емоційна та професійна готовність педагога до роботи з дітьми з особливими потребами впливає одна на одну та є нероздільними та однаково цінними для реалізації освітньої мети в закладах освіти.

4. Відповідно до четвертого завдання нашого дослідження нами було проаналізовано поняття «інклюзивно-ресурсний центр», виокремлено та охарактеризовано завдання роботи центру. Також ми визначили завдання педагога при роботі в інклюзивно-ресурсному центрі.

Проведене нами дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Вважаємо, що до подальших напрямів наукових пошуків за доцільно віднести:

1. взаємодію педагога з асистентом вчителя та асистентом дитини при реалізації інклюзивної освіти,
2. особливості роботи педагога, психолога в інклюзивно-ресурсному центрі в зарубіжних країнах.

Список використаної літератури:

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua> (дата звернення: 15.04.2023).
2. Балабан, М. (2014). Консультації з інклюзивного навчання. *Освіта України*. 7, 8–9.
3. Бариш О. (2019). Розвиток і перспективи інклюзивної освіти в Україні. *Дидактика*, 19, 102–104.
4. Березанська, І. (2019). Інклюзивна освіта в трактуванні вітчизняних дослідників. *Н*
5. *Наукові записки з української історії*. 45, 130–143.
6. Берегова, М. І., Савінова, Н. В., & Борулько, Д. М. (2019). *Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку*. Навчально-методичний посібник. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 166 с.
7. Бойчук, Ю. Д. (2013). Інклюзивна компетентність педагога. *Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта*. 1. Харків : Харківська академія неперервної освіти. С. 18– 23.
8. Бондар, В. (2004). Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід)*, 25–29.
9. Будник, О. (2015). *Інклюзивна освіта*, 152 с.
10. Будяк, Л. (2010). *Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ, 23 с.
11. Вавіна, Л. В. (2001). Український дефектологічний словник. К.: Милосердя України. С. 132.
12. Василенко, О. (2010). *Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганськ, 20 с.

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с. 45.
14. Волкова, Н. П. (2005). *Професійно-педагогічна комунікація*. К. : ВЦ «Академія». 256 с
15. Гевко, І. (2019). *Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку*, 150 с.
16. Головань, Л. (2012). *Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами*. Бористен, 10. 14–17.
17. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. 376 с.
18. Гладуш, В. (2014). Інклюзивний освітній процес і волонтерство: досвід співпраці. *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання*. Дата звернення: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=220
19. Гладуш, В. (2016). До питання професійної підготовки педагога системи інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 32, 44–48.
20. Гладуш, В. (2017). Кроки запровадження інклюзивної освіти в Україні. *Актуальні проблеми педагогіки*. 4, 39–46.
21. Давиденко, Г. В. (2015). *Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу*. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД». 314 с.
22. Давиденко, Г. В. (2015). *Умови впровадження інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах Європейського Союзу (психолого-ментальний, організаційний та соціальний аспекти)*. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД». 102 с.
23. Дефектологічний словник: навчальний посібник (за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова). Київ: МП Леся, 2011. 528 с.
24. Дичківська, І. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. К. : Академвидав. 352 с.

25. Дятленко, Н. М., Софій, Н. З., Мартинчук, О. В., & Найда, Ю. М. (2015). *Асистент вчителя в інклюзивному класі*. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди». 250 с.
26. Євтух, М. Б., & Волощук, І. С. (2008). Забезпечення якості вищої освіти - важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. *Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України*. 1. С. 70-74
27. Засенко, В. (2014). Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 20–29.
28. Захарчук, М., & Закаулова, Ю. (2014). Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*, 12, 21–28.
29. Єсіна, В. (2017). Інклюзивна освіта як механізм соціалізації дітей з особливими потребами. *Нова парадигма*, 133, 111–122.
30. Ілляшенко, Т. (2009). Інтеграція дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. *Соціальний педагог*, 5, 26–35.
31. Кабанець, М. (2012). Інклюзивна освіта як шлях до демократизації суспільства. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 29, 209–214.
32. Колупаєва, А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Київ: Самміт. Книга, 272 с.
33. Концепція розвитку інклюзивного навчання (Наказ МОН № 912 від 01.10.10 року). Дата звернення 18 квітня 2023р. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
34. Корнієнко, С. (2012). Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям державної політики України у сфері освіти дітей з інвалідністю. *Вісник Нац. акад. держ. упр. при Президентові України*. 2. С. 226-231.

35. Крикун, А. (2013). Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу в сучасній інклюзивній освіті. *Рідна школа*. 11. С. 77-80.
36. Кузава, І. Б. (2009). Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: збірник наукових праць*. Луцьк: ВНУ.20. С. 35- 38.
37. Лалак, Н. (2013). Підготовка майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи* (с. 234–240). Львів: Львівський нац. ун-т ім. Івана Франка.
38. Логвін, Т.В. Роль асистента вчителя у навчально-виховному просторі дитини з особливими освітніми потребами. URL:<https://naurok.com.ua/rol-asistenta-vchitelya-u-navchalno-vihovnomuprostori-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-31824.html> (Дата звернення: 17.03.2023).
39. Логвиненко, Т. (2014). Інклюзивна освіта Данії, Норвегії, Швеції у сучасному європейському вимірі. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка*. Соціальна робота, 30, 86–89.
40. Лупарт, Дж. (2010). Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, 6–11.
41. Малишевська, І. (2016). Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 13, 205–211.
42. Нижник, Л. (2004). *Допомога дітям з особливими потребами*. Київ: Ред. загальнопед. газет, 120 с.
43. Панок, В. (2012). Інклюзивна освіта та завдання діяльності психологічної служби. *Мультидисциплінарний підхід як методологічна основа інклюзивного навчання*, 14–23.
44. Рассказова, О. (2014). *Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Луганськ, 44 с.

- 45.Самойлова, І. В. (2014). Основні напрями професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів у вищому навчальному закладі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 38. С. 543-548.
- 46.Софій, Н. & Найда Ю. (2007). *Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління*. К., 128 с.
- 47.Таранченко, О. (2011). Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*, 1, 19.
- 48.Хохліна, О. (2000). Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти *Дефектологія*. 2. С. 11-16.
- 49.Федорович, Л. О. (2012). Концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у вищих навчальних закладах в умовах інтеграції в Європейський освітній простір. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 21. С. 286-290.
- 50.Удич, З. (2015). *Основи інклюзивної освіти*. Тернопіль : Прінт-Офіс, 380 с.
- 51.Чайка, В. М. (2011). *Основи дидактики*. Київ: Академвидав. 240с.
- 52.Черніченко, Л. (2016). Інклюзивна освіта як сучасна освітня інновація. *Молодий вчений*, 12, 537–541.
- 53.Чорнобой, Е. & Красюкова-Еннз, О. (2012). *Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта: посібник*: Київ. 32 с.
- 54.Чопік, О. (2013). *Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ, 18 с.

55. Шевців, З. М. (2014). Визначення готовності майбутніх учителів до корекційної роботи в умовах навчання молодших школярів у загальноосвітній школі загального типу. Рівне: О. Зень. С. 95–96.
56. Шевців, З. (2019). Основи інклюзивної педагогіки. Львів: Новий світ – 2000, 264 с.
57. Шеремет, М. К. (2011). Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 17(1). С. 7-11.
58. Ярмошук, І. (2009). Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти.* 2, 24–28.
59. Aune, B. (2010). *Behavior solutions for the inclusive classroom: A handy reference guide that explains behaviors associated with autism, Asperger's, ADHD, sensory processing disorder and other special needs.* Texas: Future Horizons, 150 p.
60. Armstrong, F., & Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds.* London and New York: Routledge Farmer, 160 p.
61. Boon, R., & Spencer, V. (2010). *Best practices for the inclusive classroom.* Waco, Texas: Prufrock Press Inc., 342 p.
62. Bunch, G., & Finding, A. (2005). *Way Through The Maze: Crucial Terms Used In Education Provision For Canadians With Disabilities: Recommended Definitions and Supporting Grounded Findings: Crucial Terms Final Report.* Toronto: The Marsha Forest Centre Toronto, 75 p.
63. Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system : historical perspectives, recent developments and future challenges *Research in Education.* 73. P. 15–29.
64. Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta. *International Journal of Inclusive Education,* 18 (5), 459–483.

65. Johnson, D., & Johnson, R. (1982). Effects of Cooperative and Competitive Learning Experiences on Interpersonal Attraction Between Handicapped and Nonhandicapped Students. *The Journal of Social Psychology*, 116 (2), 211–219.
66. Wendelborg C., & Tøssebro J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*. 15. 5.. 46–68.