

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ТКАЧЕНКО ОЛЬГА ТИМОФІЇВНА

УДК: 159.9+005.336.2]:378.011.3-051:37.02:159.922.76(043.3)

Авторський знак: Т48

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ

053 Психологія

05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



О.Т.Ткаченко

Науковий керівник : Казанжи Марія Йосипівна, доктор психологічних наук, професор

ОДЕСА – 2025

АНОТАЦІЯ

Ткаченко О.Т. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2025.

Мету дисертаційного дослідження реалізовано шляхом вирішення комплексу наукових завдань, спрямованих на комплексне теоретико-емпіричне вивчення феномену психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. У процесі виконання дисертаційної роботи здійснено ґрунтовний аналіз наукових підходів до визначення сутності поняття «психологічна готовність», систематизовано існуючі теоретичні концепції та класифікації, уточнено зміст, структуру й компоненти цього феномена у контексті професійно-педагогічної діяльності. Обґрунтовано роль психологічної готовності педагогів у забезпеченні ефективності інклюзивного освітнього процесу та створенні сприятливого соціально-психологічного клімату інклюзивних класів. У межах дослідження побудовано й детально описано структурно-функціональну модель психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання, у якій виділено когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий, комунікативний, рефлексивний компоненти, що забезпечують цілісність і функціональність готовності як системного утворення. На основі цієї моделі проведено емпіричне дослідження актуального стану сформованості психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти, визначено особливості прояву окремих її компонентів та виявлено внутрішні зв'язки між ними.

Емпірично перевірено вплив рівня сформованості психологічної готовності педагогів на соціально-психологічний клімат у класах з інклюзивним

навчанням, встановлено, які саме її компоненти мають найбільш виражені ефекти впливу на якість міжособистісної взаємодії в інклюзивному середовищі. На основі отриманих результатів розроблено, теоретично обґрунтовано та апробовано тренінгову програму розвитку психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, спрямовану на формування ключових компетентностей педагогів у сфері інклюзії.

У результаті виконання дисертаційного дослідження уточнено теоретико-методологічні засади вивчення психологічної готовності до педагогічної діяльності, розширено уявлення про її структурну організацію, функціональні прояви та психологічні механізми формування, а також експериментально підтверджено ефективність цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

У першому розділі дисертаційного дослідження «Теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» здійснено ґрунтовне теоретичне осмислення сутності, змісту та структурних характеристик феномену психологічної готовності педагога, розкрито його місце й роль у забезпеченні ефективності професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Проведено системний аналіз наукових підходів до трактування поняття «психологічна готовність» у сучасній психології та педагогіці, що дало змогу узагальнити його теоретичні засади та визначити ключові детермінанти формування цього феномену. З'ясовано, що психологічна готовність виступає складним багаторівневим утворенням, яке інтегрує когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні та поведінкові характеристики особистості, забезпечуючи її здатність до ефективної діяльності в умовах професійних викликів.

У межах аналізу наукової літератури уточнено змістове наповнення категорії «психологічна готовність» у професійно-педагогічному контексті. Доведено, що вона функціонує як система особистісно-професійних якостей, що детермінують ефективність педагогічної діяльності, зокрема в інклюзивному

освітньому просторі. Систематизовано та узагальнено основні підходи до вивчення психологічної готовності (інтегративно-компонентний, динамічно-ситуативний, особистісно-орієнтований, професійно-функціональний, соціально-комунікативний, мобілізаційно-дієвий та когнітивно-емоційний), що дозволило розкрити багатовимірність і функціональну динамічність цього явища.

Узагальнено результати попередніх наукових досліджень щодо структури психологічної готовності педагога, на основі чого обґрунтовано її складові, визначено специфіку проявів і взаємозв'язків між ними. Проаналізовано сутність психологічної готовності як чинника професійного становлення, внутрішньої мобілізації та самоактуалізації педагога, а також її роль у формуванні позитивного соціально-психологічного клімату інклюзивного класу. Доведено, що високий рівень психологічної готовності забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію в системі «вчитель – учень – колектив», сприяє розвитку емпатії, толерантності й професійної мобільності педагога.

У межах теоретичного аналізу обґрунтовано авторське бачення структури психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Розроблено й описано структурну модель цього феномену, яка включає такі компоненти: когнітивну, мотиваційну, емоційну, вольову, комунікативну та рефлексивну, методичну готовність, готовність до командної взаємодії, готовність до інноваційної діяльності.

Здійснено узагальнення сучасних наукових підходів до проблеми формування психологічної готовності вчителів та визначено науково-методологічні орієнтири для подальшого емпіричного дослідження. Обґрунтовано положення про те, що психологічна готовність педагога є не статичним станом, а динамічним утворенням, яке розвивається у процесі професійного становлення, під впливом освітніх умов, соціального досвіду та внутрішньої мотивації до саморозвитку.

У другому розділі дисертаційної роботи «Експериментальне дослідження психологічної готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до

інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» було здійснено комплексну емпіричну перевірку теоретичних положень, сформульованих у першому розділі, та обґрунтовано методичні засади, зміст, структуру і логіку проведення дослідно-експериментальної роботи. У межах цього етапу дослідження було розроблено й апробовано діагностичний комплекс для визначення рівня сформованості психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання, яка охоплювала когнітивний, мотиваційний, емоційний, рефлексивний, вольовий, комунікативний, інноваційний і методичний компоненти.

Докладно обґрунтовано зміст і методику дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Визначено концептуальні підходи до її оцінювання, розроблено схему емпіричного вивчення, уточнено критерії та показники кожного компонента готовності. Запропоновано комплекс психодіагностичних методик, що дозволив дослідити рівень сформованості усіх структурних елементів психологічної готовності.

На основі узагальнення кількісних і якісних показників визначено рівні сформованості кожного структурного компонента готовності. Здійснено дослідження впливу компонентів психологічної готовності педагогів на соціально-психологічний клімат інклюзивного класу. На основі кореляційного аналізу доведено, що такі показники, як толерантність, емпатія, соціальний інтелект, мотивація, заснована на цінностях, а також позитивна емоційність педагогів, мають істотний позитивний вплив на створення сприятливого соціально-психологічного клімату в інклюзивному середовищі. Встановлено, що саме комунікативний та емоційний компоненти психологічної готовності забезпечують домінуючий внесок у гармонізацію міжособистісних стосунків, розвиток атмосфери взаємоповаги, прийняття та підтримки серед учасників освітнього процесу. Емпірично підтверджено гіпотезу про визначальний характер психологічної готовності педагогів як чинника, що сприяє формуванню позитивного соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі та

запобігає проявам стигматизації й дискримінації дітей з особливими освітніми потребами.

У третьому розділі дисертаційної роботи «Тренінгова програма «Психологічна готовність учителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» представлено розробку, обґрунтування, реалізацію та емпіричну перевірку ефективності авторської тренінгової програми, спрямованої на розвиток і вдосконалення психологічної готовності педагогів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Обґрунтовано теоретико-методичні засади розроблення тренінгової програми, визначено її мету, завдання, принципи, змістові модулі, етапи реалізації та форми роботи з учасниками. Розроблену програму побудовано на засадах системно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного та акмеологічного підходів. Зміст кожного тренінгового заняття було спроектовано відповідно до логіки послідовного формування психологічної готовності педагогів. Здійснено емпіричну оцінку ефективності тренінгу, у ході якої порівняно динаміку показників психологічної готовності педагогів експериментальної та контрольної груп на різних етапах формувального експерименту. Встановлено статистично значущі позитивні зміни саме серед учасників тренінгу, що підтвердило причинно-наслідковий зв'язок між впровадженими тренінговими впливами та отриманими результатами. Зафіксовано зростання рівня когнітивної готовності, що проявилось у розширенні знань педагогів про закономірності інклюзивного навчання, підвищенні інтелектуальної лабільності, розвитку навичок аналізу педагогічних ситуацій і прийняття ефективних рішень у варіативному освітньому середовищі. Виявлено позитивну динаміку у розвитку мотиваційного компонента, зокрема формування ціннісно-сміслової орієнтації на інклюзивні принципи, зростання внутрішньої професійної мотивації та зменшення сумнівів щодо доцільності інклюзивного підходу. Значно підвищено рівень емоційної стабільності, задоволеності професійною діяльністю, знижено рівень тривожності та фрустрації, що підтверджує ефективність формувального впливу

тренінгу на емоційно-вольову сферу педагогів. Розвиток рефлексивного компонента засвідчено підвищенням здатності педагогів до самоаналізу, усвідомлення власних професійних дій і корекції педагогічної поведінки. Паралельно зафіксовано зростання методичної, командної та інноваційної готовності, що підтверджує цілісний ефект тренінгового впливу.

Здійснено оцінку впливу підвищення рівня психологічної готовності педагогів на соціально-психологічний клімат інклюзивного класу. На основі кореляційного аналізу доведено, що зростання показників толерантності, емпатії, соціального інтелекту, мотивації успіху, задоволеності життям і позитивного емоційного тону педагогів сприяє покращенню міжособистісних стосунків у класі, зниженню рівня конфліктності та напруги, формуванню атмосфери взаємоповаги, прийняття й підтримки. Встановлено, що підвищення когнітивної та рефлексивної готовності вчителів позитивно впливає на згуртованість колективу учнів, розвиток співпраці й партнерських відносин між усіма суб'єктами освітнього процесу. Доведено сталість і узгодженість отриманих кореляційних зв'язків на різних етапах експерименту, що дозволяє розглядати їх як стабільні психологічні закономірності. Доведено ефективність тренінгової програми як засобу формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, а також підтверджено її позитивний вплив на соціально-психологічний клімат у класі.

Отримані результати підтвердили вірність висунутої гіпотези, згідно з якою рівень сформованості психологічної готовності педагогів визначає якість інклюзивного освітнього процесу, а цілеспрямований психолого-педагогічний вплив є провідною умовою її ефективного формування. Зроблено висновок, що системне формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання є чинником професійної успішності вчителя та засобом підвищення якості освітнього середовища, соціальної адаптації та розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що вперше теоретично обґрунтовано та емпірично підтверджено вплив рівня сформованості

психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат інклюзивного класу; розроблено та апробовано авторську тренінгову програму розвитку психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, що забезпечує цілісний розвиток її структурних компонентів; запропоновано інтегративну структурно-функціональну модель психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання, яка поєднує когнітивний, мотиваційний, емоційний, вольовий, комунікативний, рефлексивний, методичний, командний, інноваційний компоненти; виявлено стійкі кореляційні зв'язки між рівнем розвитку окремих компонентів психологічної готовності педагогів (емпатії, соціального інтелекту, ціннісно-мотиваційних орієнтацій, емоційної стабільності) та якістю соціально-психологічного клімату інклюзивного класу. Уточнено зміст і сутність поняття «психологічна готовність педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» як інтегрованого динамічного утворення, що забезпечує адаптацію, професійну ефективність та гуманістичну спрямованість діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища; наукові уявлення про структурну організацію психологічної готовності педагога як системи взаємопов'язаних когнітивних, мотиваційних, емоційних, вольових, комунікативних та рефлексивних компонентів; критерії, показники та рівні сформованості психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання, що дозволяє здійснювати комплексну психодіагностику даного феномену; уявлення про психолого-педагогічні умови ефективного формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання через системний тренінговий вплив. Набули подальшого розвитку уявлення про психологічну готовність як фактор професійної адаптації педагога в інклюзивному середовищі та чинник оптимізації міжособистісних стосунків у класі; концептуальні засади психологічного супроводу педагогів у процесі впровадження інклюзивної освіти, зокрема через застосування активних методів групової роботи; теоретичні положення щодо взаємозв'язку між емоційно-комунікативними

характеристиками особистості педагога (емпатією, толерантністю, соціальним інтелектом) та ефективністю його професійної діяльності в інклюзивному класі; підходи до формування психологічної готовності педагогів як цілісного багаторівневого утворення, що розвивається в процесі професійного становлення й постійного вправлення у професійній діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці методики комплексного діагностування рівня психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; розробці, реалізації та перевірці ефективності авторської тренінгової програми розвитку психологічної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти; можливості практичного використання отриманих результатів фахівцями психологічної служби, педагогами інклюзивно-ресурсних центрів, викладачами закладів вищої освіти під час підготовки майбутніх учителів, а також у системі післядипломної освіти – для підвищення кваліфікації педагогічних працівників і формування у них компетентності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: психологічна готовність вчителя; психологічний та психолого-педагогічний супровід; особливі освітні потреби; діти з особливими освітніми потребами; психосоціальна, соціальна підтримка та соціальна політика; інклюзивне середовище; освітнє середовище; інклюзивна освіта та інклюзія; інклюзивність та інклюзивне прийняття рішення; вчитель та ефективність вчителя; особистість та її властивості; компетентність та вибір; толерантність та емпатія; емоційне вигорання та саморегуляція.

ABSTRACT

Tkachenko O.T. Formation of psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs. – Qualified scientific work as a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 053 Psychology. – State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky", Odesa, 2025.

The aim of the dissertation research was implemented by solving a set of scientific tasks aimed at a comprehensive theoretical-empirical study of the phenomenon of psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs. In the process of carrying out the dissertation work, a thorough analysis of scientific approaches to determining the essence of the concept of «psychological readiness» was carried out, existing theoretical concepts and classifications were systematized, the content, structure and components of this phenomenon were clarified in the context of professional and pedagogical activity. The role of psychological readiness of teachers in ensuring the effectiveness of the inclusive educational process and creating a favorable socio-psychological climate of inclusive classes was substantiated. Within the framework of the study, a structural-functional model of teachers' psychological readiness for inclusive education was constructed and described in detail, in which basic (cognitive, motivational, emotional-volitional, communicative, reflective) and additional components were identified that ensure the integrity and functionality of readiness as a systemic formation. Based on this model, an empirical study of the current state of formation of psychological readiness of teachers of general secondary education institutions was conducted, the features of the manifestation of its individual components were determined and the internal connections between them were revealed.

The influence of the level of formation of teachers' psychological readiness on the socio-psychological climate in classes with inclusive education was empirically tested, and it was established which of its components have the most pronounced

effects on the quality of interpersonal interaction in an inclusive environment. Based on the results obtained, a training program for the development of teachers' psychological readiness for inclusive education of children with special educational needs was developed, theoretically substantiated and tested, aimed at the formation of key competencies of teachers in the field of inclusion.

As a result of the dissertation research, the theoretical and methodological principles of studying psychological readiness for pedagogical activity were clarified, the idea of its structural organization, functional manifestations and psychological mechanisms of formation were expanded, and the effectiveness of targeted psychological and pedagogical influence on the development of teachers' readiness to work in an inclusive educational environment was experimentally confirmed.

In the first section of the dissertation research «Theoretical analysis of the problem of psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs», a thorough theoretical understanding of the essence, content and structural characteristics of the phenomenon of psychological readiness of a teacher is carried out, its place and role in ensuring the effectiveness of professional activity in the conditions of inclusive education is revealed. A systematic analysis of scientific approaches to the interpretation of the concept of «psychological readiness» in modern psychology and pedagogy is carried out, which made it possible to generalize its theoretical principles and identify the key determinants of the formation of this phenomenon. It was found that psychological readiness is a complex multi-level formation that integrates cognitive, emotional-volitional, motivational and behavioral characteristics of the personality, ensuring its ability to effectively work in conditions of professional challenges.

Within the framework of the analysis of scientific literature, the content of the category «psychological readiness» in the professional and pedagogical context was clarified. It was proven that it functions as a system of personal and professional qualities that determine the effectiveness of pedagogical activity, in particular in the inclusive educational space. The main approaches to the study of psychological readiness (integrative-component, dynamic-situational, personality-oriented,

professional-functional, social-communicative, mobilization-action and cognitive-emotional) were systematized and generalized, which allowed to reveal the multidimensionality and functional dynamism of this phenomenon.

The results of previous scientific research on the structure of the teacher's psychological readiness are summarized, on the basis of which its components are substantiated, the specifics of manifestations and relationships between them are determined. The essence of psychological readiness as a factor of professional development, internal mobilization and self-actualization of the teacher, as well as its role in the formation of a positive socio-psychological climate of an inclusive class are analyzed. It is proved that a high level of psychological readiness ensures effective interpersonal interaction in the «teacher – student – team» system, contributes to the development of empathy, tolerance and professional mobility of the teacher.

Within the framework of the theoretical analysis, the author's vision of the structure of the psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs is substantiated. A structural model of this phenomenon is developed and described, which includes six main (cognitive, motivational, emotional, volitional, communicative and reflective) and three additional components (methodical readiness, readiness for team interaction, readiness for innovative activity).

A generalization of modern scientific approaches to the problem of forming the psychological readiness of teachers has been carried out and scientific and methodological guidelines for further empirical research have been determined. The proposition that the psychological readiness of a teacher is not a static state, but a dynamic formation that develops in the process of professional formation, under the influence of educational conditions, social experience and internal motivation for self-development has been substantiated.

In the second section of the dissertation work «Experimental study of the psychological readiness of teachers of general secondary education institutions for inclusive education of children with special educational needs», a comprehensive empirical verification of the theoretical provisions formulated in the first section was

carried out, and the methodological principles, content, structure and logic of conducting experimental work were substantiated. Within the framework of this stage of the study, a diagnostic complex was developed and tested to determine the level of formation of psychological readiness of teachers for inclusive education, which included cognitive, motivational, emotional, reflective, volitional, communicative, innovative and methodological components.

The content and methodology of the study of the psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs are substantiated in detail. Conceptual approaches to its assessment are determined, a scheme of empirical study is developed, the criteria and indicators of each component of readiness are specified. A set of psychodiagnostic methods is proposed, which allowed to investigate the level of formation of all structural elements of psychological readiness.

Based on the generalization of quantitative and qualitative indicators, the levels of formation of each structural component of readiness were determined. A study of the influence of the components of teachers' psychological readiness on the socio-psychological climate of an inclusive class was carried out. Based on correlation analysis, it was proven that such indicators as tolerance, empathy, social intelligence, motivation based on values, as well as positive emotionality of teachers, have a significant positive impact on the creation of a favorable socio-psychological climate in an inclusive environment. It was established that it is the communicative and emotional components of psychological readiness that provide the dominant contribution to the harmonization of interpersonal relationships, the development of an atmosphere of mutual respect, acceptance and support among participants in the educational process. The hypothesis about the determining nature of teachers' psychological readiness as a factor that contributes to the formation of a positive socio-psychological climate in an inclusive classroom and prevents manifestations of stigmatization and discrimination of children with special educational needs has been empirically confirmed.

The third section of the dissertation work «Training program «Psychological

readiness of teachers of general secondary education institutions for inclusive education of children with special educational needs» presents the development, justification, implementation and empirical verification of the effectiveness of the author's training program aimed at developing and improving the psychological readiness of teachers to work in an inclusive educational environment. The theoretical and methodological principles of developing the training program are substantiated, its goal, objectives, principles, content modules, stages of implementation and forms of work with participants are determined. The developed program is built on the principles of system-activity, personality-oriented, competency-based and acmeological approaches. The content of each training session was designed in accordance with the logic of consistent formation of psychological readiness of teachers. An empirical assessment of the effectiveness of the training was carried out, during which the dynamics of the indicators of psychological readiness of teachers of the experimental and control groups at different stages of the formative experiment were compared. Statistically significant positive changes were established among the training participants, which confirmed the cause-and-effect relationship between the implemented training influences and the results obtained. An increase in the level of cognitive readiness was recorded, which was manifested in the expansion of teachers' knowledge about the laws of inclusive education, increased intellectual lability, development of skills for analyzing pedagogical situations and making effective decisions in a variable educational environment. Positive dynamics were revealed in the development of the motivational component, in particular, the formation of a value-semantic orientation to inclusive principles, an increase in internal professional motivation and a decrease in doubts about the feasibility of an inclusive approach. The level of emotional stability, satisfaction with professional activities has significantly increased, the level of anxiety and frustration has decreased, which confirms the effectiveness of the formative impact of the training on the emotional and volitional sphere of teachers. The development of the reflective component is evidenced by the increase in the ability of teachers to self-analyze, become aware of their own professional actions and correct their pedagogical behavior. At the same time, an

increase in methodological, team and innovative readiness has been recorded, which confirms the holistic effect of the training impact.

The impact of increasing the level of psychological readiness of teachers on the socio-psychological climate of an inclusive classroom was assessed. Based on correlation analysis, it was proven that increasing the indicators of tolerance, empathy, social intelligence, motivation for success, life satisfaction and positive emotional tone of teachers contributes to improving interpersonal relationships in the classroom, reducing the level of conflict and tension, and creating an atmosphere of mutual respect, acceptance and support. It was established that increasing the cognitive and reflective readiness of teachers has a positive effect on the cohesion of the student team, the development of cooperation and partnership relations between all subjects of the educational process. The stability and consistency of the obtained correlations at different stages of the experiment were proven, which allows us to consider them as stable psychological patterns. The effectiveness of the training program as a means of forming the psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs has been proven, and its positive impact on the socio-psychological climate in the classroom has also been confirmed.

The results confirmed the validity of the hypothesis, according to which the level of formation of psychological readiness of teachers determines the quality of the inclusive educational process, and targeted psychological and pedagogical influence is the leading condition for its effective formation. It was concluded that the systematic formation of psychological readiness of teachers for inclusive education is a factor of professional success of the teacher and a means of improving the quality of the educational environment, social adaptation and development of children with special educational needs.

The scientific novelty of the results obtained lies in the fact that for the first time the influence of the level of formation of teachers' psychological readiness for inclusive education of children with special educational needs on the socio-psychological climate of an inclusive class has been theoretically substantiated and empirically confirmed; an author's training program for the development of teachers' psychological

readiness for inclusive education of children with special educational needs has been developed and tested, which ensures the holistic development of its structural components; an integrative structural-functional model of teachers' psychological readiness for inclusive education has been proposed, which combines basic (cognitive, motivational, emotional, volitional, communicative, reflective) and additional (methodical, team, innovative) components; stable correlations were found between the level of development of individual components of teachers' psychological readiness (empathy, social intelligence, value-motivational orientations, emotional stability) and the quality of the socio-psychological climate of the inclusive class. The content and essence of the concept of «psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs» as an integrated dynamic formation that ensures adaptation, professional efficiency and humanistic orientation of activity in an inclusive educational environment were clarified; scientific ideas about the structural organization of a teacher's psychological readiness as a system of interconnected cognitive, motivational, emotional, volitional, communicative and reflective components; criteria, indicators and levels of formation of teachers' psychological readiness for inclusive education, which allows for a comprehensive psychodiagnostics of this phenomenon; understanding of the psychological and pedagogical conditions for the effective formation of teachers' psychological readiness for inclusive education through systemic training influence. Further developed ideas about psychological readiness as a factor of professional adaptation of a teacher in an inclusive environment and a factor in optimizing interpersonal relationships in the classroom; conceptual principles of psychological support for teachers in the process of implementing inclusive education, in particular through the use of active methods of group work; theoretical provisions on the relationship between the emotional and communicative characteristics of a teacher's personality (empathy, tolerance, social intelligence) and the effectiveness of his professional activity in an inclusive classroom; approaches to the formation of psychological readiness of teachers as a holistic multi-level formation that develops in the process of professional formation and constant practice in professional activity.

The practical significance of the results obtained lies in the development of a methodology for comprehensively diagnosing the level of psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs; the development, implementation and verification of the effectiveness of the author's training program for the development of psychological readiness of teachers for work in inclusive education; the possibility of practical use of the results obtained by specialists in the psychological service, teachers of inclusive resource centers, teachers of higher education institutions during the training of future teachers, as well as in the postgraduate education system – for improving the qualifications of teaching staff and developing their competence in working with children with special educational needs.

Key words: teacher psychological readiness; psychological and psycho-pedagogical support; special educational needs; children with special educational needs; psychosocial and social support and social policy; inclusive environment; educational environment; inclusive education and inclusion; inclusiveness and inclusive decision-making; teacher and teacher effectiveness; personality and its characteristics; competence and choice; tolerance and empathy; emotional burnout and self-regulation.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових журналах України:

1. Ткаченко О.Т. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в умовах євроінтеграції України. *Вісник Львівського національного університету. Серія психологічні науки. Спецвипуск.* 2022. С.102-109. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.14>
2. Ткаченко О.Т. Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія».* 2024. Випуск 11 (45). С.1643-1650. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-1643-1650](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-1643-1650)
3. Ткаченко О.Т. Індивідуально-психологічні кореляти когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. *Перспективи та інновації науки.* 2025. Випуск 6 (52). С.1550-1557. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6\(52\)-1550-1567](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-1550-1567)
4. Ткаченко О.Т. Психометричні характеристики авторської методики оцінки готовності вчителів до інклюзивного навчання. *Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія».* 2025. №11 (51). С.1803-1810. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11\(51\)-1803-1810](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-1803-1810)
5. Ткаченко О.Т. Мотиваційна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Наука і освіта.* 2025. №3. С.54-59. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-3-7>

Публікації в інших наукових виданнях:

6. Ткаченко О.Т. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. *Вісник Донецького національного університету.* 2022. Випуск 1(1). С.79-86. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1\(1\).11](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1(1).11)
7. Ткаченко О.Т. Інклюзивна освіта в країнах ЄС. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції молодих учених і студентів XII Глухівські наукові читання – 2022 «Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук»* (7-8 грудня 2022 р.). Глухів: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2022. С.211-214.

URL:https://tpgnpu.ho.ua/images/vidavnictvo_new/2022/7_8-12-2022/Materiali_Hlukhivski_chit-7_8-12-2022.pdf

8. Ткаченко О.Т. Негативні психічні стани та їх наслідки у дітей з особливими потребами: стратегії допомоги під час війни. *Матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні аспекти психологічного забезпечення професійної діяльності сил безпеки та оборони України»* (30 листопада 2022 р.). Харків: Національна академія НГУ, 2022. С.198-201. URL:https://books.ndcnangu.co.ua/Konfertmcii/Konf_NANGU_30.11.2022.pdf

9. Ткаченко О.Т. Навчання дітей з особливими освітніми потребами у воєнний час. *Global Society in Formation of New Security System and World Order: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference* (July 27-28, 2023). Дніпро: FOP Marenichenko V.V., 2023. С. 394-396. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2023/08/Conference-Proceedings-July-27-28-2023-1.pdf>

10. Ткаченко О.Т. Інклюзія в освіті: психологічні чинники. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Євроінтеграція в мистецтві, науці та освіті: досвід, перспективи розвитку» (7 лютого 2024 р.). Латвія, Клайпеде: Клайпедський університет, 2024. С.294-297. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49416/1/Y_Romanenkova.pdf

11. Ткаченко О.Т. Соціально-психологічні форми організації інклюзивного навчання. *Міжнародна наукова конференція «Передумови педагогічної та психологічної науки»* (3-4 жовтня 2024 р.). Рига, Латвія: «Baltija publishing», 2024. С.28-31. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-478-8-7>

12. Ткаченко О.Т. Діагностика психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості: теорія, досвід, практика»* (25-26 квітня 2024 р.). Одеса: Університет Ушинського, 2024. С.182-190. URL:https://www.pdpu.edu.ua/images/2024/konferencii/vseukr/akt_p_psih/zbirnyk.pdf.

13. Ткаченко О.Т. Психологічні особливості підвищення якості життя дітей з особливими освітніми потребами в сучасному українському суспільстві. *Exploring Quality of Life Amid Global and Local Transformations: monograph*. Tadeusz Pokusa, Tetyana Nestorenko, Dominika Kalita (eds.). Opole: Publishing House ANS-WSZiA, 2024. С.193-200. URL: <https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2025/01/Exploring-Quality-of-Life-Amid-Global-and-Local-Transformations.pdf>

ЗМІСТ

ВСТУП.....	23
РОЗДІЛ 1	34
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	34
1.1. Психологічна готовність як наукове поняття	34
1.2. Сутність та структура психологічної готовності до педагогічної діяльності.....	53
1.3. Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як умова його ефективності ...	82
Висновки до розділу 1	95
РОЗДІЛ 2	97
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	97
2.1. Обґрунтування змісту та методики дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами	97
2.2. Аналіз результатів дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами	141
2.3. Дослідження впливу основних компонентів психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі.....	185
Висновки до розділу 2	201

3.3. Оцінка впливу підвищення рівня психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі.. 240

Висновки до розділу 3 247

ВИСНОВКИ..... 251

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 255

ДОДАТКИ 289

ВСТУП

Актуальність теми. В сучасних умовах реформування національної системи освіти України, орієнтованої на гуманізацію освітнього процесу, дотримання принципів рівності, доступності та недискримінації проблема формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами набуває особливої актуальності. Інклюзивна освіта розглядається як стратегічний напрям державної освітньої політики, що передбачає забезпечення якісної освіти для кожної дитини незалежно від стану її здоров'я, рівня розвитку або соціального статусу. У цьому дискурсі провідна роль належить учителю як ключовій фігурі, від професійної та особистісної готовності якого залежить ефективність реалізації інклюзивного підходу в освітньому середовищі. Саме вчитель є тим посередником, який забезпечує адаптацію дитини з особливими освітніми потребами до умов навчання, формує сприятливий психологічний клімат у класі, сприяє розвитку толерантності, емпатії та взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу.

Актуальність подібного дослідження зумовлюється низкою соціально-педагогічних та психологічних чинників. У першу чергу модернізація системи освіти в Україні, зокрема впровадження концепції «Нова українська школа», вимагає від педагогів нових компетентностей, серед яких психологічна готовність до інклюзивного навчання займає провідне місце. Крім цього безупинно зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами, зарахованих у загальноосвітні заклади, що створює об'єктивну потребу у підготовці педагогічних кадрів, здатних забезпечити якісний інклюзивний освітній процес. Ще один чинник полягає у тому, що психологічна готовність учителя до інклюзивного навчання має подвійну природу та виступає одночасно і як значуща професійна характеристика педагога і як важливий показник загальної гуманістичної спрямованості його особистості, що вбирає в себе вміння приймати різноманітність та працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища. Сучасна педагогічна практика демонструє, що навіть за

наявності методичних та матеріальних ресурсів успішність інклюзивного навчання значною мірою визначається саме рівнем психологічної готовності педагогів, що зумовлює ряд професійно значущих особистісних характеристик – здатність до емпатії, толерантне ставлення, конструктивне вирішення конфліктних ситуацій, готовність до взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

На користь активного інтересу наукової спільноти до порушеної наукової проблематики свідчить велика кількість теоретичних та емпіричних досліджень, результати яких опубліковано у монографіях, навчально-методичних посібника та статтях. Розкриттю сутнісних характеристик феномену психологічної готовності присвячено роботи таких дослідників як Т. Вілнер, А. Бойцова, І. Бринза, О. Булгакова, І. Гаті, Т. Канівець, Л. Карамушка, М. Литвинчук, В. Моляко, С. Мул, Г. Нікітенко, А. Ралко, Г. Савченко, Н. Симонова, І. Твердохліб, О. Толков, М. Томчук, М. Філіпс-Беренштейн, О. Чепурна, В. Чудакова.

Змістовні характеристики психологічної готовності до професійної діяльності досліджували С. Алмаші, О. Бондаренко, В. Вишньовський, М. Горенко, О. Гульбс, С. Діхтяренко, Т. Жванія, А. Кириченко, Р. Кириченко, А. Коваленко, О. Колесніченко, А. Колодяжна, С. Костю, В. Костюкова, Ю. Медвідь, Н. Місячна, М. Міщенко, Л. Мороз, Н. Пенькова, Н. Подоляк, Л. Потапкіна, В. Розов, О. Сергієнкова, Р. Сімко, Н. Спиця, О. Столярчук, М. Ступак, С. Федоренко, О. Хуртенко, Ю. Цуркан-Сайфуліна, Т. Шанскова, А. Шиманський, І. Якимчук.

Серед науковців, які досліджували явище психологічної готовності саме до педагогічної діяльності, належать В. Бочелюк, Ю. Вербиненко, Л. Городнича, Ю. Завалевський, О. Ігнатович, В. Ковальчук, І. Коновальчук, Н. Кононенко, Л. Костюченко, Н. Кримова, І. Курбанов, М. Кужель, О. Матвєєва, В. Ольховик, І. Омельченко, Л. Онуфрієва, Н. Павлик, Ю. Пелех, О. Пінська, Д. Прасол, Н. Савченко, Г. Тимощук, Ю. Фарук, І. Федорак, А. Шевченко.

Проблематика психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами представлена у працях таких дослідників як М. Бойчук, М. Буйняк, Е. Данілавічюте, І. Дорожко, О. Замашкіна, Б. Кагран, М. Казанжи, О. Кас'яненко, В. Коваленко, Л. Коврігіна, О. Кравець, Х. Лінклейтер, Л. Ляховець, О. Малихіна, О. Мартинчук, О. Матвєєва, В. Мозгова, Т. Невмержицька, М. Омельченко, Т. Острянко, М. Савченкова, О. Саннікова, Т. Соловей, Г. Соколова, О. Ткаченко, Л. Туріщева, І. Фаловська, Л. Флоріан, О. Чопік, М. Шмідт, В. Щербата, Н. Ярошук.

Наявність цілого масиву наукових досліджень, присвячених проблемі інклюзивної освіти, не знімає з повістки питання формування психологічної готовності вчителя і воно все ще залишається недостатньо розробленим. У вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі аналізуються окремі аспекти цієї проблеми – професійна підготовка майбутніх педагогів до інклюзивного навчання, психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії вчителя з дітьми з особливими потребами, роль емоційної компетентності у професійній діяльності педагога. Бракує також комплексних досліджень, які б цілісно розкривали структуру психологічної готовності вчителя до інклюзивної діяльності, виявляли її компоненти, рівні сформованості, а також педагогічні й психологічні механізми її розвитку. Недостатньо обґрунтовано методичні підходи до формування психологічної готовності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, де процес професійного становлення педагогів відбувається найбільш інтенсивно. Таким чином, можна окреслити низку протиріч, які зумовлюють необхідність наукового дослідження проблеми формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами:

протиріччя між зростаючими вимогами суспільства до реалізації інклюзивної освіти як складової гуманістичної та демократичної парадигми сучасної школи та недостатнім рівнем психологічної готовності значної частини вчителів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби;

протиріччя між нормативно-правовим забезпеченням і задекларованими державними стандартами інклюзивної освіти та реальним станом психологічної, методичної й емоційної підготовки педагогів, що нерідко призводить до труднощів у практичному впровадженні інклюзії;

протиріччя між усвідомленням педагогами гуманістичних цінностей, необхідних для роботи в інклюзивному середовищі, та обмеженим досвідом емоційно-ціннісної взаємодії з дітьми, які мають різні освітні потреби, що ускладнює процес формування толерантності, емпатії та прийняття.

протиріччя між наявністю окремих практичних розробок щодо підготовки педагогів до інклюзивної освіти та відсутністю цілісної системи психолого-педагогічного супроводу формування психологічної готовності вчителів, яка б поєднувала в єдину систему теоретичні, методичні та практичні підходи.

Отже, наукова проблема формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами має важливе теоретичне і практичне значення. Її розв'язання сприятиме підвищенню ефективності інклюзивної освіти, створенню психологічно безпечного середовища для всіх учасників освітнього процесу та розвитку особистісно орієнтованої парадигми навчання. Вивчення психологічних механізмів, закономірностей і умов формування такої готовності дає можливість удосконалити систему підготовки педагогічних кадрів та забезпечити сталий розвиток інклюзивної освіти в Україні. Таким чином, актуальність визначеної проблеми, наявність прогалин у царині її теоретичного та практичного розроблення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано у відповідності до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри загальної та диференціальної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» «Психологічні особливості життєдіяльності

особистості в умовах соціально-психологічних трансформацій українського суспільства» (номер держреєстрації 0124U000215). Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол №4 від 27.10.2022 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити роль психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі у забезпеченні оптимального соціально-психологічного клімату інклюзивних класів, а також розробити та емпірично апробувати тренінгову програму, спрямованої на її формування.

Для досягнення поставленої мети необхідно було вирішити наступні **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці; визначити сутність, зміст і структуру поняття «психологічна готовність» у контексті професійно-педагогічної діяльності.

2. Обґрунтувати структурно-функціональну модель психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання, виокремивши її базові та додаткові компоненти.

3. Емпірично визначити актуальний стан сформованості психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами та особливості прояву її окремих компонентів.

4. Емпірично перевірити наявність впливу рівня сформованості психологічної готовності педагогів на соціально-психологічний клімат інклюзивного класу та з'ясувати які саме її компоненти мають найбільш виражені ефекти впливу на ефективність міжособистісної взаємодії в інклюзивному середовищі.

5. Розробити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність тренінгової програми розвитку психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Об'єкт дослідження – психологічна готовність до педагогічної діяльності.

Предмет дослідження – формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Гіпотеза дослідження: психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є чинником формування гармонійного соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах; умовою ефективного формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є цілеспрямований психолого-педагогічний вплив, спрямований на розвиток її основних компонентів, тому тренінгова програма, у межах якої буде дотримана ця умова, виявиться ефективною у контексті формування даного різновиду психологічної готовності.

Методологічною та теоретичною основою дослідження є: теоретичні засади підготовки до професійної діяльності (О. Булгакова, Т. Вілнер, Л. Карамушка, В. Моляко, Г. Савченко, О. Толков, М. Філіпс-Беренштейн, О. Чепурна); концептуальні положення щодо сутності феномену психологічної готовності до діяльності (Т. Жванія, А. Коваленко, А. Кириченко, Н. Місячна, Л. Мороз, Н. Подоляк, А. Ралко, О. Саннікова, Т. Шанскова, С. Федоренко, О. Хуртенко, А. Шиманський); погляди на змістовне наповнення та структуру психологічної готовності до педагогічної діяльності (Г. Балл, В. Бочелюк, М. Буйняк, О. Булгакова, Ю. Верби́ненко, Н. Кононенко, Н. Кримова, М. Ку́жель, О. Омельченко, Л. Онуфрієва, Ю. Пелех, О. Пі́нська, Д. Прасол, Н. Савченко); концептуальні положення інклюзивної освіти (М. Бойчук, Д. Депплер, Т. Ключкович, А. Колупаєва, Т. Кохно, Т. Лорман, М. Омельченко, І. Омельченко, Г. Соколова, І. Фаловська, Д. Харві); сучасні наукові тлумачення феномену психологічної готовності до роботи в інклюзивних класах та методологічні підходи до її формування (М. Буйняк, М. Казанжи, Л. Коврігіна, В. Мозгова, Л. Туріщева, О. Чопік).

Методи дослідження. У процесі виконання дисертаційного дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів, а саме:

– *теоретичні*: вивчення, систематизація й узагальнення наукових джерел із психології, педагогіки, дефектології, інклюзивної освіти – з метою визначення стану розробленості проблеми формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; аналіз і порівняння наукових підходів до розуміння сутності, структури та змісту психологічної готовності педагогів; узагальнення результатів теоретичних досліджень для обґрунтування структурно-функціональної моделі психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання;

– *емпіричні*: анкетування – для вивчення рівня обізнаності педагогів щодо особливостей інклюзивного навчання та усвідомлення ними власної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (авторські анкети та методики); психодіагностичне тестування – для визначення рівня розвитку основних компонентів психологічної готовності педагогів: когнітивного (авторська методика), мотиваційного (методика діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто та Р. Сколла, методика Т. Елерса «Мотивація успіху»), емоційно-вольового (опитувальник «Самооцінка психічних станів особистості» Г. Айзенка, шкала стійкості 12-Item Grit Scale, тест «Задоволеність життям» Е. Діннера), комунікативного (методика «Оцінка комунікативних умінь» Л. Міхельсона, шкала інтерперсональної толерантності М. Тхомое, М. Біртеля та Й. Віттемана, шкала емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна, тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена), рефлексивного (авторська методика визначення усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти, методика «Інтелектуальна лабільність»); констатувальний експеримент – для виявлення реального рівня сформованості психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання; формувальний експеримент – для перевірки ефективності розробленої тренінгової програми «Психологічна готовність вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами»;

– *статистичні*: використано методи описової статистики (підррахунок відсоткових часток, визначення середнього значення); кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона – для визначення зв'язків між кількісними показниками психологічної готовності педагогів; U-критерій Манна-Уїтні – для оцінки статистичних розбіжностей між контрольною та експериментальною групами; кількісний і якісний аналіз емпіричних даних та їх узагальнення.

База дослідження. Базою експериментального дослідження стали заклади загальної середньої освіти з інклюзивними класами Фонтанської територіальної громади Одеського району Одеської області, а саме ліцей «Крижанівський», ліцей «Олександрівський», ліцей «Фонтанський», Новодофінівська гімназія, Світлівська загальноосвітня школа I-II ступенів. У дослідженні взяли участь дві групи респондентів: педагоги та учні шкіл з інклюзивними класами. Загалом участь у дослідженні взяли 164 педагоги, серед яких були вчителі середньої ланки школи, які працюють в інклюзивних класах. Вікова категорія педагогів варіювалася від 25 до 60 років. Середній вік досліджуваних педагогів склав 42,4 роки. Більшість респондентів мала педагогічний стаж більше 10 років. За гендерною ознакою 147 / 89,63% учасників вибірки склали жінки, а 17 / 10,37% – чоловіки. У дослідженні взяли участь дві групи респондентів: педагоги та учні шкіл з інклюзивними класами. Загалом участь у дослідженні взяли 164 педагоги, серед яких були вчителі середньої ланки школи, які працюють в інклюзивних класах. Вікова категорія педагогів варіювалася від 25 до 60 років. Середній вік досліджуваних педагогів склав 42,4 роки. Більшість респондентів мала педагогічний стаж більше 10 років.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

вперше:

теоретично обґрунтовано та емпірично підтверджено вплив рівня сформованості психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат інклюзивного класу;

розроблено та апробовано авторську тренінгову програму розвитку психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, що забезпечує цілісний розвиток її структурних компонентів;

запропоновано інтегративну структурно-функціональну модель психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання, яка поєднує когнітивний, мотиваційний, емоційний, волевий, комунікативний, рефлексивний, методичний, командний, інноваційний компоненти;

виявлено значущі кореляційні зв'язки між рівнем розвитку окремих компонентів психологічної готовності педагогів (емпатії, соціального інтелекту, ціннісно-мотиваційних орієнтацій, емоційної стабільності) та якістю соціально-психологічного клімату інклюзивного класу.

уточнено:

зміст і сутність поняття «психологічна готовність педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» як інтегрованого динамічного утворення, що забезпечує адаптацію, професійну ефективність та гуманістичну спрямованість діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища;

наукові уявлення про структурну організацію психологічної готовності педагога як системи взаємопов'язаних когнітивних, мотиваційних, емоційних, волевих, комунікативних та рефлексивних компонентів;

критерії, показники та рівні сформованості психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання, що дозволяє здійснювати комплексну психодіагностику даного феномену;

уявлення про психолого-педагогічні умови ефективного формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання через системний тренінговий вплив.

набули подальшого розвитку:

уявлення про психологічну готовність як фактор професійної адаптації педагога в інклюзивному середовищі та чинник оптимізації міжособистісних стосунків у класі;

концептуальні засади психологічного супроводу педагогів у процесі впровадження інклюзивної освіти, зокрема через застосування активних методів групової роботи;

теоретичні положення щодо взаємозв'язку між емоційно-комунікативними характеристиками особистості педагога (емпатією, толерантністю, соціальним інтелектом) та ефективністю його професійної діяльності в інклюзивному класі;

підходи до формування психологічної готовності педагогів як цілісного багаторівневого утворення, що розвивається в процесі професійного становлення й постійного вправління у професійній діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці методики комплексного діагностування рівня психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; розробці, реалізації та перевірці ефективності авторської тренінгової програми розвитку психологічної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти; можливості практичного використання отриманих результатів фахівцями психологічної служби, педагогами інклюзивно-ресурсних центрів, викладачами закладів вищої освіти під час підготовки майбутніх учителів, а також у системі післядипломної освіти – для підвищення кваліфікації педагогічних працівників і формування у них компетентності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес: Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (довідка №2031/25/1 від 05.11.2025 року), Одеського обласного центру підтримки інклюзивної освіти «КЗВО Одеської академії неперервної освіти Одеської обласної ради» (довідка №28 від 10.11.2025 року), закладах загальної середньої освіти Фонтанської сільської ради Одеського району Одеської області Управління освіти, культури, туризму, молоді та спорту

Фонтанської сільської ради Одеського району Одеської області (довідка №09-23/156 від 18.09.2025 року), Міжнародному гуманітарному університеті (довідка № 109 від 14.11.2025 р.), Національному університеті кораблебудування імені адмірала Макарова, кафедри спеціальної та інклюзивної освіти (довідка №01.1-07/03/4585 від 21.11.2025 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на Всеукраїнських та Міжнародних науково-практичних конференціях: Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції молодих учених і студентів XII Глухівські наукові читання – 2022 «Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук» (Глухів, 2022), II Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Глобальне суспільство у формуванні нової системи безпеки та світового порядку» (Дніпро, 2023); Міжнародній науково-практичній конференції «Євроінтеграція в мистецтві, науці та освіті: досвід, перспективи розвитку» (Клайпеді Латвія, 2024); Міжнародній науковій конференції «Передумови педагогічної та психологічної науки» (Рига, Латвія, 2024); IX Міжнародній науковій конференції «Сучасні проблеми забезпечення якості життя в глобалізованому світі» (Ополе, Польща, 2024); VIII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні аспекти психологічного забезпечення професійної діяльності сил безпеки та оборони України» (Харків, 2022); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості: теорія, досвід, практика» (Одеса, 2024).

Публікації. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження представлені у 13 наукових працях. Із них 5 статей опубліковано у наукових фахових виданнях України та 8 статей апробаційного характеру (тези доповідей на конференціях).

Структура дисертації: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (240 найменувань, з них 36 іноземною мовою), 35 додатків. Робота містить 15 рисунків, 56 таблиць. Основний зміст дисертації викладено на 221 сторінці, повний обсяг – 448 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Психологічна готовність як наукове поняття

Проблематика психологічної готовності набуває дедалі більшого значення у сучасному науковому дискурсі, що зумовлено зростаючою складністю соціально-професійного середовища, динамічними змінами в освітньому, професійному та особистісному вимірах людського буття. Феномен психологічної готовності виступає як центральна детермінанта ефективної діяльності особистості в різних життєвих сферах, адже саме вона забезпечує можливість адаптації до нових умов, мобілізації внутрішніх ресурсів, прогнозування результатів діяльності та здійснення свідомого вибору у проблемних або нестандартних ситуаціях. У цьому контексті наукове вивчення психологічної готовності є не лише теоретично виправданим, а й практично необхідним, оскільки розкриття її змістових характеристик, структурних компонентів та механізмів формування дозволяє глибше зрозуміти закономірності функціонування психіки в умовах цілеспрямованої діяльності.

Актуальність дослідження феномену психологічної готовності зумовлюється також тим, що вона виступає комплексним утворенням, яке охоплює когнітивні, емоційно-вольові та мотиваційні аспекти психіки, тісно пов'язані із загальним рівнем розвитку особистості, її ціннісними орієнтаціями, установками та життєвою стратегією. В умовах інклюзивної освіти ці аспекти набувають особливої ваги, оскільки педагог постійно ухвалює професійні рішення в багатофакторному й часто невизначеному середовищі. Психологічна готовність учителя до інклюзивного навчання передбачає здатність до усвідомленого й відповідального вибору, гнучкості та рефлексивності, що забезпечує конструктивну взаємодію та формування безпечного інклюзивного освітнього простору [54;148;181]. Саме через призму психологічної готовності

дослідники отримують змогу аналізувати глибинні передумови успішної взаємодії індивіда з професійним середовищем, освітнім простором, соціальною спільнотою тощо. У такому контексті психологічна готовність постає не лише як характеристика переддіяльнісного стану, а як динамічна, контекстуально зумовлена особистісна властивість, що підлягає цілеспрямованому формуванню [7; 16; 112].

З огляду на міждисциплінарний характер явища психологічної готовності воно дедалі частіше розглядається у перетині з такими поняттями, як професійна ідентичність, суб'єктність, резильєнтність, мотиваційна сфера, емоційний інтелект, що свідчить про складність цього феномену. У зв'язку з цим постає потреба у цілісному науковому аналізі психологічної готовності як категорії, що має власну концептуальну площину і не може зводитися лише до сукупності окремих психічних станів чи якостей. Її наукове осмислення дозволяє не лише поглибити розуміння закономірностей психічного функціонування в умовах актуалізації певної діяльності, але й виробити ефективні стратегії психологічного супроводу особистості в періоди професійних, соціальних або життєвих змін.

Таким чином, звернення до феномену психологічної готовності як об'єкта наукового дослідження є важливим кроком у розбудові сучасної психологічної науки, що прагне не лише описувати, а й моделювати, прогнозувати та супроводжувати внутрішні механізми розвитку особистості у динаміці її життєдіяльності.

Особливої значущості вивчення феномену психологічної готовності набуває у професійному контексті діяльності педагогів, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Сучасна парадигма освіти, яка орієнтується на принципи гуманізму, рівності, доступності та поваги до людського різноманіття, вимагає від учителя не лише професійної компетентності, але й глибокої внутрішньої готовності до прийняття і підтримки кожної дитини, незалежно від її індивідуальних можливостей, стану здоров'я чи особливостей розвитку [29; 42; 62; 101; 226]. У цьому сенсі психологічна

готовність педагога виступає ключовою умовою ефективної реалізації інклюзивного підходу, оскільки саме вона забезпечує здатність адаптувати власні установки, педагогічні методики, міжособистісні стратегії відповідно до потреб конкретного учня. Сучасні наукові підходи розглядають психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами як комплексну систему взаємопов'язаних впливів, спрямованих на їхню успішну адаптацію та соціалізацію, ефективність якої значною мірою залежить від узгодженої діяльності всіх учасників освітнього процесу. У цьому контексті ключову роль відіграє вчитель, оскільки саме рівень його психологічної готовності до інклюзивного навчання визначає можливості створення підтримувального середовища, розвитку соціальних і комунікативних навичок дитини та формування позитивної самооцінки. Психологічно підготовлений педагог здатний забезпечити умови для соціальної акомодатії дітей з ООП, мінімізуючи міжособистісні бар'єри та сприяючи їх повноцінній інтеграції в освітній простір [153].

Робота в інклюзивному середовищі супроводжується високим емоційним навантаженням, постійною потребою в саморефлексії, гнучкому реагуванні на непередбачувані ситуації, налагодженні конструктивної взаємодії з батьками, колегами та фахівцями допоміжних професій [35]. Психологічна готовність педагога формується як інтегральне особистісне утворення, основу якого становлять раціональність, рішимість, рефлексивність, готовність до ризику та толерантність до невизначеності. Саме ці індивідуально-психологічні властивості визначають здатність учителя здійснювати усвідомлений вибір і приймати професійні рішення в умовах мінливості, багатоваріантності та нестачі інформації, що є типовими для інклюзивного освітнього середовища. Сформованість компонентів рішимості (стрімкість, далекоглядність, гнучкість) і толерантності до невизначеності забезпечує емоційну стійкість педагога, здатність до рефлексії власних дій та адаптації педагогічних стратегій відповідно до особливих освітніх потреб учнів, що виступає важливою передумовою його психологічної готовності до інклюзивного навчання [147]. Усе це вимагає від

педагога не лише теоретичної обізнаності з питань інклюзії, але й сформованої психологічної готовності до такої діяльності як до складного, багатовимірного, а іноді й процесу, що кидає виклик професійним здібностям педагога. Без відповідного рівня психологічної готовності зростає ризик професійного вигорання, формального підходу до інклюзії, виникнення внутрішнього спротиву чи латентної стигматизації дітей з особливими потребами, що, у свою чергу, може ускладнити або й унеможливити створення справді підтримувального та безпечного освітнього середовища [159].

Психологічна готовність педагога до інклюзивної діяльності охоплює не лише зовнішню мотивацію чи інтелектуальну обізнаність, а передусім глибоку внутрішню прийнятність ідеї інклюзії, відкритість до іншості, толерантність, здатність до емпатії, до саморегуляції та професійної рефлексії [16]. Вона є передумовою не лише ефективного виконання професійних обов'язків, але й формування справжньої партнерської взаємодії між учителем і дитиною, що має особливі освітні потреби. У цьому контексті наукове вивчення психологічної готовності як фундаментальної складової професійної діяльності педагогів в інклюзивному середовищі стає не просто бажаним, а необхідним. Системне дослідження цього феномену дозволяє не лише окреслити профіль готового до інклюзивної практики вчителя, але й виявити внутрішні бар'єри, психологічні ризики, а також чинники, що сприяють формуванню стійкої професійної позиції, орієнтованої на підтримку кожної дитини.

До науковців, які займалися дослідженням проблематики психологічної готовності як наукового поняття, належать А. Бойцова [210], І. Бринза [13], О. Булгакова [28], Т. Вілнер [231], І. Гаті [231], Т. Канівець [54], Л. Карамушка [54], М. Литвинчук [88], В. Моляко [106], С. Мул [109], Г. Нікітенко [110], А. Ралко [138], Г. Савченко [142], Н. Симонова [210], І. Твердохліб [166], О. Толков [55; 182; 181], М. Томчук [183], М. Філіпс-Беренштейн [231], О. Чепурна [191], В. Чудакова [199] тощо.

Психологічна готовність як наукове поняття має тривалу історію дослідження, упродовж якої вона розглядалася в контексті різних галузей

психології: загальної, вікової, соціальної, педагогічної, професійної тощо. Сутнісна характеристика цього феномену була предметом теоретичних пошуків ще в працях радянських психологів, зокрема у роботі В. Моляка, який одним із перших спробував окреслити природу психологічної готовності до творчої праці, розглядаючи її як інтегративне утворення, що охоплює мотиваційні, когнітивні та вольові компоненти [106]. Його підхід заклав підґрунтя для подальшого багатовекторного розгляду цього явища.

Сучасні українські дослідники істотно розширили і конкретизували наукове розуміння психологічної готовності. Так, О.Булгакова проаналізувала психологічну готовність студентів до соціальної взаємодії, зокрема в умовах міжособистісного та міжгрупового спілкування, визначивши її як багатовимірне явище, яке включає емоційно-ціннісні орієнтації, здатність до рефлексії, розвиток комунікативної компетентності. Її дослідження зробило суттєвий внесок у збагачення уявлень про психологічну готовність у молодіжному студентському середовищі [28].

Зусилля іншої української дослідниці Г.Савченко були спрямовані на вивчення професійно-психологічної готовності особистості до специфічних соціономічних особливостей суддівської діяльності. Зокрема, дослідниця виділила специфіку структурної організації готовності у професіях, пов'язаних із високим рівнем відповідальності, прийняттям рішень у складних соціальних умовах, що дозволяє розглядати психологічну готовність як структурно-функціональний механізм, що забезпечує ефективну професійну діяльність [142].

Подібний підхід було розвинуто М.Литвинчук. Зокрема, проаналізовано закономірності формування психологічної готовності майбутніх прикордонників до прийняття рішень у кризових ситуаціях. У своїй дисертаційній роботі науковець виявив важливість адаптивності, стресостійкості та вольової саморегуляції як ключових чинників готовності, що виявляються в екстремальних умовах здійснення діяльності [88].

Важливим внеском у розвиток поняття психологічної готовності є праця В.Чудакової, яка досліджувала психологічну готовність персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності. Вона запропонувала авторську модель психологічної готовності, яка поєднує мотиваційний, когнітивний, емоційно-оцінний та операційно-поведінковий компоненти, підкресливши її динамічний та ситуативно зумовлений характер [199].

У контексті командної взаємодії питання психологічної готовності розкрила О.Чепурна, яка зосередила увагу на студентах ЗВО, довівши, що готовність до роботи в команді є результатом цілеспрямованого формування соціально-комунікативних та емоційно-рефлексивних якостей особистості [191]. Досягнення зазначеної дослідниці є цінними з точки зору практичного забезпечення психологічної підготовки майбутніх фахівців до кооперативної взаємодії.

Значним є й доробок І.Твердохліб, яка вивчала психологічну готовність дітей з інтелектуальними порушеннями до навчання. Її дослідження відкриває ще один аспект – готовність як характеристика суб'єкта з особливими освітніми потребами, що дозволяє по-іншому поглянути на діалектичну природу цього феномена, який постає не лише як ресурс дорослої людини, а й як характеристика дитини [166].

У межах аналізу психологічної готовності у контексті соціально-психологічних трансформацій, Л.Карамушка та О.Толков розробили модель формування готовності персоналу вищої школи до змін, акцентуючи увагу на адаптаційних механізмах та здатності до прийняття нових соціально-професійних викликів [55]. У свою чергу, у співавторстві з Т. Канівець, Л.Карамушка деталізувала структуру готовності студентів до професійної кар'єри, виокремивши когнітивний, емоційно-мотиваційний і поведінковий рівні, що має значення для побудови концептуального апарату дефініції психологічної готовності [54].

Г.Нікітенко досліджував факторну модель психологічної готовності мобілізованих військовослужбовців, що дозволяє говорити про можливість

емпіричної операціоналізації готовності через виявлення її латентних детермінант [110]. Подібну лінію продовжує А. Ралко, який проаналізував стан розробки проблеми психологічної готовності до аудиторської діяльності, підкреслюючи значення когнітивної компетентності та емоційного самоконтролю в умовах високої соціальної відповідальності [138].

І. Бринза запропонував оригінальне бачення готовності як схильності особистості до внутрішніх психологічних змін, що робить акцент на її динамічно-процесуальному вимірі [13]. У свою чергу, іноземні автори М. Філліпс-Беренштейн, Т. Вілнер та І. Гаті представили багатовимірну модель психосоціальної готовності до вступу у коледж, у якій виявляються кроскультурні особливості цього феномену [231]. А. Бойцова та Н. Симонова у своїй праці систематизували основні підходи до визначення поняття «психологічна готовність» у західній науковій традиції, наголошуючи на варіативності трактувань залежно від професійного контексту [210].

Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що поняття психологічної готовності розглядається у сучасній науці як складне, структуроване, багаторівневе і контекстуально зумовлене утворення, тлумачення якого залежить від сфери застосування. У його трактуванні поєднуються як сталий індивідуальний ресурс, так і результат динамічного психолого-педагогічного впливу, що дозволяє надалі перейти до розгляду психологічної готовності у загальнопсихологічному контексті.

У загальнопсихологічному контексті психологічна готовність визначається як короткостроковий або тривалий стан професійно важливих психологічних функцій, що за умови достатньої сформованості внутрішніх ресурсів особистості забезпечують високу ефективність та психоемоційний комфорт при здійсненні того чи іншого виду діяльності [103]. У дискурсі загальної психології готовність визначається як : а) інтегральний показник діяльнісної природи індивіда, рівень його фахової сформованості [142]; б) чинник, що забезпечує успішність виконання професійних обов'язків [203]; в) складна структурована система, центральним елементом якої є позитивне

налаштування [76]. У сучасному тлумачному словнику української мови (В. Бусел) поняття «готовність» визначається як бажання зробити що-небудь, тобто ототожнюється зі станом мотиваційної сфери індивіда [31]. Досить розгорнуте визначення поняття психологічної готовності знаходимо у психологічному словнику В. Синявського та О. Сергєєнкової: «готовність – це активний стан особистості, що характеризується орієнтацією на певний тип поведінки та здатністю мобілізувати внутрішні ресурси для реалізації конкретного завдання» [135, с. 63]. Для здійснення дій у стані готовності необхідними є знання, практичні навички, уміння, а також вольові якості, зокрема наполегливість і рішучість. Готовність до певної діяльності ґрунтується на наявності відповідних мотивів та індивідуальних здібностей. Серед психологічних чинників, які зумовлюють виникнення готовності до конкретної дії, виокремлюються: розуміння сутності діяльності, усвідомлення особистої відповідальності, прагнення до успіху, здатність визначати алгоритм дій і способи їх реалізації. Водночас до труднощів у формуванні або підтриманні стану готовності можуть призводити байдужість, відсутність зацікавленості у завданні, безвідповідальність, відсутність чіткого плану дій та невміння ефективно використати набутий досвід. Низький рівень готовності здатен викликати неадекватні поведінкові реакції, помилки в діяльності та порушення гармонійної роботи психічних процесів відповідно до вимог ситуації [135].

Аналізуючи запропоноване визначення з точки зору повноти та коректності, можна стверджувати, що воно охоплює ключові аспекти феномену готовності, зокрема її функціональну, мотиваційну, вольову й операційну складові. Важливим є також врахування як внутрішніх (знання, мотиви, установки), так і зовнішніх (умови завдання, ситуаційні чинники) передумов формування готовності. Однак, попри широту охоплення, визначення є дещо описовим і недостатньо структурованим у термінах наукової класифікації компонентів готовності. Наприклад, не виділяються окремо когнітивний, емоційний чи поведінковий рівні, які традиційно фігурують у сучасних психологічних моделях. Крім того, термінологія не завжди є строгою, наприклад,

поняття «мобілізованість сил» не розкривається в деталях, а характеристика «неадекватних реакцій» не уточнює, які саме види психічних процесів порушуються. Отже, це визначення, хоча й надає загальне розуміння суті готовності як психологічного стану, потребує уточнення й доповнення у контексті сучасних теоретичних підходів для досягнення більшої концептуальної чіткості та наукової точності.

У той же час варто відмітити, що саме в психологічному словнику В. Синявського та О. Сергєєнкової представлено найбільш повне визначення дефініції психологічної готовності у порівнянні з іншими психологічними словниками. Так, наприклад, у сучасному тлумачному психологічному словнику В. Шапара можна знайти тільки визначення поняття «готовність до екстрених дій» як здатності до швидкого реагування на ситуації, що характеризуються раптовістю та непередбачуваністю: «здатність швидкого включення в нестандартні ситуації, а також довільної зміни свого стану відповідно до їхніх вимог» [201, с. 79].

Грунтовний аналіз представлених у різних психологічних словниках визначень поняття «психологічна готовність» можна знайти у роботах М. Буйняк. Зокрема, авторка відзначає, що у словникових джерелах готовність тлумачиться з різних концептуальних ракурсів : 1) як внутрішній стан індивіда, що забезпечує йому здатність ефективно інтегруватися у професійне середовище та динамічно зростати в межах обраної сфери діяльності; 2) як сформованість визначених психологічних характеристик, без яких неможливо повноцінно засвоїти та виконувати ту чи іншу діяльність; 3) як комплекс факторів, що відображають різні рівні та аспекти цього стану – при цьому залежно від характеру діяльності провідним може бути той чи інший компонент готовності. Здійснений аналіз дозволив дослідниці прийти до висновку, що у більшості випадків готовність ототожнюється з налаштованістю на конкретну дію, підкреслюючи наявність усвідомленого прагнення індивіда виконати її якнайкраще. Водночас у підходах до опису чинників, що зумовлюють готовність, можна помітити певні розбіжності [24].

І. Бринза визначає психологічну готовність як складний комплексний конструкт, що виникає на певному етапі психологічного процесу змін. Психологічна готовність є результатом орієнтовно-пошукової вольової поведінки, а також усвідомлення цієї поведінки, що призводить до оптимізації суб'єктивної та об'єктивної реальності особистості та роблять більш вірогідним її активність, спрямовану на професійні звершення, досягнення та подальший прогресивний розвиток. На думку дослідниці, саме недоліки формування психологічної готовності робить пошукову поведінку особистості млявою, недостатньо ефективною, зумовлює вибір помилкових стратегій та поведінкових паттернів у тій чи іншій діяльності. У випадку високого рівня сформованості психологічної готовності буде спостерігатися зворотний стан речей, а також збагачення мотиваційної сфери особистості [13].

О. Булгакова відзначає, що термін «психологічна готовність» охоплює ключові характеристики, що відображають загальний концепт, який умовно можна назвати «бути підготовленим до чогось». Ці характеристики є необхідними та достатніми для досягнення очікуваного результату [28, с. 36]. З нашої точки зору в контексті тлумачення поняття «готовність» цілком змістовною є характеристика активного стану людини, якому властиві такі основні риси : а) орієнтація на певний тип поведінки; б) зосередження ресурсів (знань, умінь, навичок, вольових якостей) для реалізації поставленого завдання [14].

На думку О. Хуртенко, І. Якимчук, поняття «психологічна готовність» має визначатись з позицій особистісного підходу, що дозволяє розглядати його як складне психологічне утворення. Надаючи особливого значення, перш за все, пізнавальним психічним процесам, що відображають всі аспекти виконуваної професійної діяльності, велику значущість мають також емоційні компоненти, які в свою чергу дозволяють посилити або послабити активність людини. Крім цього особливе місце у структурі психологічної готовності, на думку авторів, займають і вольові компоненти, що сприяють максимально ефективним діям для досягнення бажаного результату [190].

М. Кужель розглядає психологічну готовність як багатокomпонентне утворення, акцентуючи увагу на значущості особистісно-орієнтованого підходу до аналізу стану готовності. Він виділяє у її структурі роль когнітивних психічних процесів, які репрезентують найважливіші аспекти діяльності, що здійснюється, а також емоційних елементів, здатних як активізувати, так і пригнічувати людську активність, вольових чинників, які забезпечують результативність дій на шляху до мети, а також поведінкових мотивів. Чим вагомішим є мотив і чим глибше він усвідомлюється, тим легше формуються оптимальні умови для становлення готовності [84].

Згідно з іншими підходами, категорія готовності співвідноситься: а) з особистісною сферою, з акцентом на таких її характеристиках, як переконання, погляди, цінності, емоції, мотивація, вольові та розумові якості, установки, знання, уміння, навички та поведінкова орієнтація; б) із психічними станами, де особливо підкреслюється «динамічність» особистості, її активність, воля, ініціативність і здатність до самоототожнення з іншими [28, с. 36].

У дисертаційній роботі Г. Савченко виділено три основні підходи до розуміння феномена психологічної готовності, у межах кожного з яких підкреслюються різні характеристики внутрішнього стану. У межах першого підходу готовність трактується як динамічний психічний стан, що змінюється в залежності від конкретної ситуації, емоційного стану особистості, рівня мотивації, усвідомлення мети тощо. Цей стан не є постійним, а формується, активізується або знижується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників [142, с. 23]. Наприклад, перед важливою діяльністю (іспит, виступ, професійне завдання) рівень готовності може різко зростати, мобілізуючи увагу, волю та інші психічні функції. Таким чином, у цьому підході готовність розглядається як процесуальне, змінне явище, що може бути короткотривалим, але високоефективним станом мобілізації.

Другий підхід полягає в інтерпретації психологічної готовності як активно-дієвого стану, що безпосередньо включений у процес виконання того чи іншого завдання. Така форма готовності пов'язана з орієнтацією особистості на дію, її

включенням у ситуацію, що вимагає активного залучення когнітивних, емоційних і вольових ресурсів. Тут важливо не лише володіння знаннями чи вміннями, але і здатність реалізовувати їх у дії відповідно до умов конкретного завдання. Г. Савченко відзначає, що у межах цього підходу психологічна готовність виступає не просто потенційною здатністю діяти, а реальним процесом, в якому особистість активно взаємодіє з середовищем, застосовуючи набуті ресурси [142].

У третьому випадку готовність розглядається як стала та відносно стабільна особистісна якість, що формується упродовж тривалого часу і є результатом формування відповідних установок, переконань, знань, навичок і вольових якостей. Така готовність не зникає з плином часу, а зберігається на певному рівні і може бути швидко актуалізована у разі потреби. Це означає, що навіть за умови тимчасової перерви в діяльності, людина здатна оперативно відновити необхідний рівень включеності та ефективно виконувати відповідні функції. Такий підхід акцентує на сформованості внутрішніх структур особистості, які забезпечують стабільну основу для продуктивної діяльності в різних умовах [142].

Більш розгорнутий варіант виділення підходів до розуміння поняття психологічної готовності знаходимо у роботах О. Булгакової [28]. Посилаючись на таких науковців як В. Бочелюк [12], В. Зарицька [12], Г. Іванова [48], Н. Підбуцька [123], Л. Карамушка [55] тощо дослідниця доводить можливість виділення цілих дванадцяти варіантів тлумачення поняття «психологічна готовність».

1. Психологічна готовність ототожнюється з внутрішньо організованою системою ключових професійно значущих якостей. Йдеться про ієрархію особистісних рис – від спрямованості до здібностей і характеру – які разом утворюють психологічну структуру, здатну забезпечити результативну діяльність у професійній сфері [28; 48; 76].

2. Психологічна готовність розуміється як психічний стан, що передбачає зосередження і мобілізацію внутрішніх ресурсів суб'єкта на вирішення

конкретного завдання. Це може бути як короткотривала, так і довготривала активізація психічних сил, необхідна для досягнення мети в умовах високої відповідальності або напруження [28; 142].

3. Підкреслюється комунікативний аспект розуміння психологічної готовності. Зокрема, вона включає здатність прогнозувати поведінку інших людей у процесі міжособистісної взаємодії, розуміти їх наміри, встановлювати емоційний контакт, передавати підтримку та позитивну енергію. Така готовність передбачає високий рівень емпатії, відкритості та кооперації [28; 142; 191].

4. Згідно з наступним баченням, психологічна готовність є складним, багаторівневим та багатофункціональним феноменом, який репрезентує актуальний стан особистості у конкретній ситуації. Вона виступає своєрідним тлом, на якому розгортаються психічні процеси та реалізується поведінкова активність індивіда. Таким чином, готовність є індикатором адаптації до умов професійного середовища, що визначає ефективність діяльності [12; 88].

5. У межах п'ятого підходу психологічна готовність розглядається як цілісне інтегральне утворення, що забезпечує функціонування особистості в контексті конкретної діяльності. Вона об'єднує в собі мотиваційні, когнітивні, емоційні, вольові, а також поведінкові компоненти в єдину динамічну систему, яка дозволяє ефективно адаптуватися до професійних викликів і завдань [55].

6. Психологічна готовність як стан впевненості у власних силах, наявності внутрішньої мотивації досягти певного результату, здатності контролювати емоції та зберігати стійкість нервової системи. Це також включає саморегуляцію поведінки, адекватну самооцінку та компетентність у прийнятті рішень у нестандартних або стресових умовах [140].

7. Психологічна готовність описується як відносно стабільний психоемоційний стан людини, що характеризується позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності. Вона включає наявність сформованої самосвідомості у сфері обраної професії, тобто розуміння своєї ролі, цілей та перспектив у професійному контексті. Цей стан ґрунтується на мотиваційних установках, пізнавальних здібностях, інтелектуальному потенціалі та на

індивідуально-психологічних якостях особистості, таких як темперамент, риси характеру та воля [28; 123].

8. Психологічна готовність розглядається як специфічна форма прояву особистості, що включає інтегровану систему знань, умінь, звичок, мотиваційних установок і психоемоційних станів, які безпосередньо впливають на рівень професійної ефективності. Це свідчить про цілеспрямовану природу готовності, яка є результатом системного впливу різних психічних чинників [20].

9. У наступному визначенні психологічної готовності підкреслюється прагнення особистості до діяльності, яка має особистісну значущість, тобто відповідає внутрішнім цінностям і цілям індивіда. Водночас акцент робиться на усвідомленні суспільної важливості цієї діяльності та розумінні процедур її здійснення. Успішне формування такої готовності можливе лише за наявності відповідного навчального середовища, що стимулює пізнавальну активність, розвиток суб'єктної позиції студентів та гармонійну взаємодію процесів інтеріоризації (засвоєння соціального досвіду) й екстеріоризації (застосування знань у зовнішньому середовищі) [1; 28; 33; 144].

10. У межах наступного підходу готовність розглядається як внутрішній психічний ресурс, який проявляється в здатності особистості приймати обґрунтовані та самостійні рішення, особливо в умовах складних професійних викликів. Йдеться про вміння реально оцінювати власні можливості, швидко орієнтуватися в ситуації та нести відповідальність за свої дії, що є ключовим у контексті професійної самореалізації [45]. Так, наприклад, М. Литвинчук саме у такому ракурсі розуміє психологічну готовність : психологічна готовність – «це стан психічної мобілізації до перебування у емоційно складній ситуації, яка вимагає від професіонала активізації усіх життєвих сил організму» [88, с. 34].

11. Психологічна готовність трактується як сукупність різноманітних особистісних характеристик. До них належать активне позитивне ставлення до певної діяльності, схильність до її здійснення, наявність стійких інтелектуальних і характерологічних рис, психічна стабільність у процесі діяльності, певний рівень професійних знань, умінь і навичок. Також враховуються специфічні

сенсорні та когнітивні властивості, які мають відповідати професійним вимогам [89; 108; 138].

12. Ще одне тлумачення підкреслює, що психологічна готовність – це багаторівнева система психічних характеристик, яка виявляється в суб'єктивному сприйнятті умов успішної праці. Іншими словами, готовність є інтегрованим проявом особистісних особливостей, що формують основу для ефективного виконання професійної діяльності [28].

Важливо також лаконічно окреслити погляди на природу психологічної готовності, що розроблялись у провідних зарубіжних психологічних школах. Так, наприклад, у працях представників когнітивної психології психологічна готовність тлумачиться як здатність до швидкої орієнтації в інформаційному полі та прийняття рішень у складних ситуаціях, що вимагають гнучкості мислення і саморегуляції [231].

У межах гуманістичної та особистісно орієнтованої парадигми психологічна готовність постає як прояв внутрішньої згоди суб'єкта на включення в діяльність, з урахуванням його цінностей, смислів і життєвих пріоритетів [219]. Психофізіологічні дослідження підкреслюють роль функціональних станів організму, зокрема рівня активації нервової системи, у забезпеченні готовності до дії. У професіологічному контексті психологічна готовність інтерпретується як системна характеристика суб'єкта, що забезпечує його здатність до ефективної професійної самореалізації, успішного входження в нові професійні ролі, адаптації до нестандартних умов та емоційно значущих викликів [212].

Таким чином, наукове осмислення поняття психологічної готовності характеризується комплексністю та охоплює як інтраперсональні, так і ситуативно обумовлені чинники, що визначають потенціал особистості до включення у нову соціальну або професійну ситуацію. У межах дисертаційного дослідження зазначене поняття розглядається як ключова передумова для ефективного функціонування суб'єкта в умовах інклюзивного освітнього простору, однак на цьому етапі важливо закласти концептуальні засади аналізу

феномена психологічної готовності загалом, аби забезпечити належне теоретичне підґрунтя подальшого вивчення його специфіки у контексті професійної діяльності педагогів.

На підставі здійсненого аналізу нами було виокремлено кілька ключових підходів до визначення поняття «психологічна готовність». Кожен із них фокусується на окремих аспектах цього складного, багатовимірного феномену, що формується під впливом як індивідуальних, так і ситуативних чинників (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Основні підходи до визначення поняття «психологічна готовність»

№	Підхід	Сутність	Ключові представники
1	2	3	4
1.	Інтегративно-компонентний	Психологічна готовність розглядається як структуроване утворення, що включає мотиваційні, когнітивні, волевові, емоційні та поведінкові компоненти, які забезпечують ефективність діяльності	В. Моляко [106], В. Чудакова [199], О. Булгакова [28], М. Кужель [84], Г. Нікітенко [110]
2.	Професійно-функціональний	Наголос робиться на здатності до виконання професійних функцій у складних умовах, включаючи стресостійкість, адаптивність, прийняття рішень	Г. Савченко [142], М. Литвинчук [88], А. Ралко [138]
3.	Динамічно-ситуативний	Готовність розуміється як стан, що змінюється залежно від зовнішніх обставин, завдань, емоційного стану, мотивації; акцент – на процесуальності та ситуативності	І. Бринза [13], Г. Савченко [142], Л. Карамушка [54; 55]

4.	Особистісно-орієнтований	Психологічна готовність трактується як прояв особистісних характеристик – установок, переконань, цінностей, здатності до саморефлексії, внутрішньої мобілізації	О. Хуртенко, І. Якимчук [190], М. Кужель [84]
5.	Соціально-комунікативний	Орієнтується на розвиток здатності до ефективної міжособистісної взаємодії, кооперації, командної роботи, міжгрупової комунікації	О. Чепурна [191], О. Булгакова [28]
6.	Мобілізаційно-дієвий	Узагальнене академічне трактування готовності як активного стану з орієнтацією на дію та мобілізацією ресурсів	В. Синявський, О. Сергєєнкова [135], В. Бусел [31], В. Шапар [201]
7.	Когнітивно-емоційний	Пізнавальні процеси, рівень знань, переживання емоцій, рефлексії як основні детермінанти психологічної готовності	А. Ралко [138], О. Булгакова [28]

У межах інтегративно-компонентного підходу психологічна готовність розглядається як складна структура, що охоплює різноманітні психологічні елементи. Дослідники цієї традиції (зокрема В. Моляко [106], В. Чудакова [199]) підкреслюють важливість гармонійної взаємодії мотиваційного, когнітивного, вольового та емоційного рівнів, вбачаючи в готовності основу ефективної діяльності. Такий підхід дозволяє детально описати внутрішню організацію феномену та надати йому операціональну визначеність у контексті наукової психології.

Професійно-функціональний підхід висвітлює переважно роль психологічної готовності в професійному середовищі. Тут вона постає як результат спеціалізованої підготовки особистості до діяльності в умовах

підвищеної складності [40]. Сучасні воєнні реалії та вимушена міграція в Україні істотно ускладнюють психоемоційний стан сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, посилюючи їхню вразливість і негативно впливаючи на адаптацію та поведінку дітей в інклюзивному й полікультурному освітньому середовищі, що зумовлює потребу в комплексному психологічному супроводі, спрямованому на стабілізацію сімейного функціонування, розвиток соціальної ідентифікації, позитивної самооцінки та міжетнічної толерантності. У цих умовах вирішального значення набуває психологічна готовність учителя до інклюзивного навчання, яка поєднує навички травмоінформованої та емпатійної взаємодії, емоційної саморегуляції, а також здатність до усвідомленого прийняття професійних рішень у ситуаціях невизначеності, що передбачає гнучкість, рефлексивність, відповідальність і толерантність до ризику та забезпечує створення безпечного, толерантного й ефективного інклюзивного освітнього простору для дітей з ООП [149;154;155]. Готовність у цьому контексті виступає як механізм, що забезпечує стабільність поведінки та якості рішень. Г. Савченко [142], М. Литвинчук [88] та інші показують, що в умовах екстремальних або відповідальних професій (судді, прикордонники, аудитори) провідними є такі компоненти, як стресостійкість, волева саморегуляція, когнітивна чіткість тощо.

У динамічно-ситуативному підході головним є розуміння готовності як мінливого психічного стану, що залежить від зовнішніх і внутрішніх умов. Тут підкреслюється динамічність цього феномену в часі, його зв'язок з актуальним емоційним станом, ситуаційними стимулами та мотиваційними настановами. І. Бринза, наприклад, описує готовність як результат процесу внутрішніх змін і саморефлексії, що супроводжується мобілізацією ресурсів на шляху до особистісної або професійної трансформації.

Представники особистісно-орієнтованого підходу пропонують тлумачити психологічну готовність як характеристику індивіда, тісно пов'язану з його ціннісними орієнтаціями, переконаннями, мотивацією та здатністю до саморозвитку. В межах цього підходу готовність трактується не як лише функція

чи стан, а як вираження цілісної особистості, що свідомо взаємодіє із зовнішнім світом. Це дозволяє досліджувати феномен з позицій глибинної психології, включаючи ціннісну, етичну та екзистенційну складові.

У межах соціально-комунікативного підходу психологічна готовність постає як здатність до конструктивної взаємодії в міжособистісних і міжгрупових ситуаціях. Цей аспект особливо актуальний у студентському середовищі, де формуються соціальні компетенції, важливі для майбутньої професійної діяльності. О. Чепурна [191] та О. Булгакова [28] підкреслюють важливість розвитку комунікативних умінь, рефлексивності та емоційної зрілості як передумов готовності до командної роботи.

У мобілізаційно-дієвому підході переважає узагальнене розуміння готовності як внутрішнього стану активації, що включає мотивацію та відповідне емоційне налаштування.

Когнітивно-емоційний підхід висвітлює роль інтелектуальних і емоційних процесів у формуванні готовності. У його межах підкреслюється значущість здатності до усвідомленого планування, самоконтролю, гнучкого мислення, а також на ролі емоцій як регуляторів поведінки. Представники цього підходу вказують на те, що когнітивна компетентність і емоційна саморегуляція – найважливіші умови досягнення готовності.

Отже, у сучасному науковому дискурсі поняття психологічної готовності посідає важливе місце серед категорій, які характеризують внутрішній ресурс особистості щодо її здатності до ефективного функціонування в різноманітних умовах життєдіяльності.

Цей феномен є складним, багатокомпонентним утворенням, що інтегрує когнітивні, емоційні, мотиваційні, вольові та поведінкові характеристики суб'єкта і виявляється у його здатності свідомо, впевнено та результативно включатися у нову діяльність або адаптуватися до змінених умов уже знайомої діяльності. Психологічна готовність не зводиться до наявності певного обсягу знань чи набору умінь, натомість вона формується як особистісне налаштування, що передбачає мобілізацію внутрішніх ресурсів, оптимальну інтеграцію

психічних процесів та установок на досягнення успіху у певній сфері. Теоретико-методологічне осмислення цього феномена відображає значний ступінь міждисциплінарної взаємодії, зокрема психології, нейропсихології, педагогіки, соціології, а також прикладних галузей, пов'язаних із професійною діяльністю людини.

1.2. Сутність та структура психологічної готовності до педагогічної діяльності

У сучасних умовах модернізації системи освіти України, що супроводжується впровадженням інклюзивної форми навчання, зростає потреба у підготовці педагогів, які не лише володіють спеціальними знаннями щодо особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, але й мають високий рівень психологічної готовності до роботи в інклюзивному середовищі. Успішність інклюзивного навчання значною мірою залежить від здатності вчителя приймати різноманітність, налагоджувати ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, виявляти гнучкість і емоційну стабільність, тобто від його психологічної готовності до здійснення педагогічної діяльності в специфічних умовах. Саме тому в контексті розробки теоретико-методичних засад формування такої готовності виникає об'єктивна необхідність у глибокому осмисленні її сутності та структури. Проблема інклюзивної освіти в сучасній українській школі актуалізує психологічну готовність учителя як ключовий чинник її успішної реалізації, оскільки навіть за наявності позитивного ставлення до інклюзії практична діяльність педагогів часто ускладнюється браком професійних компетентностей, ресурсів і системної підтримки, що підвищує емоційне навантаження та знижує впевненість у власних можливостях. У цьому контексті психологічна готовність учителя формується не лише через ціннісне прийняття ідей інклюзії, а й завдяки розвитку професійної впевненості, рефлексивності та здатності ефективно діяти в умовах різноманітності й підвищеної відповідальності. Вирішальну роль у цьому процесі відіграє

рефлексивна компетентність педагога, що забезпечує усвідомлення власних дій, установок і рішень у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами та формується в рефлексивному освітньому середовищі, орієнтованому на діалог, суб'єкт-суб'єктну взаємодію і професійний саморозвиток, сприяючи емоційній стійкості, готовності до співпраці та цілісній психологічній готовності до інклюзивного навчання [82;83].

У попередньому розділі було встановлено, що у науковому дискурсі поняття «психологічна готовність» розглядається як складне, інтегративне утворення, що охоплює сукупність внутрішніх передумов суб'єкта до успішного виконання певної діяльності. Вона розглядається не лише як ситуативне або мотиваційне утворення, а як цілісна система індивідуально-психологічних характеристик особистості, яка формується у процесі професійної підготовки та вдосконалюється у ході професійної практики. З огляду на складну, багатоаспектну природу цього феномену, наукове осмислення поняття психологічної готовності спровокувало виникнення різних підходів до її тлумачення та структурування.

Оскільки педагогічна діяльність є різновидом професійної діяльності людини, у цьому підрозділі буде здійснено розгорнуте теоретичне обґрунтування поняття психологічної готовності до професійної діяльності як передумови її ефективного здійснення. З цією метою насамперед буде розкрито сутність психологічної готовності до професійної діяльності, з урахуванням підходів, що склалися у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці. Зокрема, увага буде зосереджена на розгляді феномену готовності як динамічного стану, що забезпечує ефективну професійну самореалізацію.

На наступному етапі буде проаналізовано існуючі погляди науковців на структуру психологічної готовності до професійної діяльності. У цьому контексті буде розглянуто різні моделі, в яких готовність інтерпретується як система взаємопов'язаних компонентів — мотиваційного, когнітивного, операційного, емоційно-вольового тощо. Особлива увага приділятиметься тому, як ці компоненти взаємодіють між собою, формуючи цілісну внутрішню

установку суб'єкта на діяльність, а також яким чином відбувається їх трансформація залежно від специфіки професійної сфери.

У межах наступного етапу викладу увагу буде зосереджено власне на сутності психологічної готовності саме до педагогічної діяльності. Педагогічна праця, як особливий вид професійної діяльності, що базується на взаємодії з людьми, насамперед з дітьми, вимагає від суб'єкта високої моральної відповідальності, емпатії, здатності до саморегуляції та саморефлексії, тому психологічна готовність до неї набуває певної специфіки. Тому важливо проаналізувати особливості прояву психологічної готовності в контексті педагогічної професії, розкрити її роль як чинника професійної успішності та психоемоційного благополуччя вчителя.

Завершальним елементом підрозділу стане систематизація існуючих наукових поглядів на структуру психологічної готовності до педагогічної діяльності. Будуть розглянуті ключові компоненти, що виокремлюються у різних теоретичних концепціях з урахуванням специфіки освітньо-виховного простору. У результаті аналізу буде закладено теоретичне підґрунтя для подальшого дослідження феномену психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання, що стане об'єктом вивчення наступного підрозділу дисертаційної роботи.

До кола науковців, які досліджували проблематику психологічної готовності до професійної діяльності в різних сферах, належать: С. Алмаші [1], О. Бондаренко [9], В. Вишньовський [33], М. Горенко [104], О. Гульбс [107], С. Діхтяренко [108], Т. Жванія [45], А. Кириченко [57; 58], Р. Кириченко [59], А. Коваленко [188], О. Колесніченко [66], А. Колодяжна [59], С. Костю [1], В. Костюкова [76], Ю. Медвідь [98], Н. Місячна [103], М. Міщенко [104], Л. Мороз [108; 107], Н. Пенькова [121], Л. Потапкіна [126], В. Розов [140], О. Сергієнкова [164], Р. Сімко [150], Н. Спиця [160], О. Столярчук [164], М. Ступак [237], С. Федоренко [188], О. Хуртенко [190], Ю. Цуркан-Сайфуліна [237], Т. Шанскова [200], А. Шиманський [234; 235], І. Якимчук [190].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема психологічної готовності досліджувалась у межах широкого спектра різних видів професійної діяльності, зокрема у військовій, правоохоронній, педагогічній, юридичній, медичній та психологічній царинах. Це дозволяє простежити як загальні закономірності формування психологічної готовності, так і специфічні прояви, зумовлені характером конкретної професії.

У дослідженнях, присвячених військовій діяльності, психологічна готовність розглядається як важлива умова ефективності службово-бойової діяльності. Зокрема, С. Федоренко та А. Коваленко, а також В. Костюкова наголошують на соціально-психологічних компонентах готовності призовників і майбутніх військовослужбовців до виконання своїх обов'язків [76; 188]. А. Кириченко аналізує особливості готовності військовослужбовців десантно-штурмових підрозділів, акцентуючи увагу на таких якостях як стресостійкість і вольова саморегуляція [57; 58]. Н. Пенькова, Ю. Медвідь та О. Колесніченко вивчають феномен готовності у контексті антитерористичної операції та діяльності поза пунктом постійної дислокації, розкриваючи адаптивні механізми та структуру готовності в екстремальних умовах [66; 98; 121]. О. Бондаренко розглядає підготовку майбутніх офіцерів до освітньої діяльності у військових ліцях, що поєднує аспекти військової та педагогічної професійної сфер [9].

У контексті правоохоронної діяльності В. Розов досліджує готовність співробітників до виконання завдань в умовах підвищеного ризику, підкреслюючи роль професійної мотивації, емоційної врівноваженості та здатності до мобілізації внутрішніх ресурсів [140]. У юридичній сфері Ю. Цуркан-Сайфуліна та М. Ступак трактують психологічну готовність як один з елементів фахової підготовки майбутніх юристів, наголошуючи на важливості сформованих комунікативних і когнітивних умінь, моральної зрілості та правосвідомості [237].

У медичній галузі психологічна готовність досліджується через призму емоційної, когнітивної та соціальної складових (А. Шиманський), що зумовлено

високим рівнем міжособистісної взаємодії та відповідальності у професійній діяльності медичного персоналу [234; 235].

Проблематика психологічної готовності до професійної діяльності у сфері психології є однією з найбільш репрезентованих у науковому дискурсі. Низка дослідників (зокрема, С. Алмаші [1], М. Барсуковська [6], В. Вишньовський [33], М. Горенко [104], С. Діхтяренко [108], Т. Жванія [45], Р. Кириченко [59], А. Колодяжна [59], С. Костю [1], М. Міщенко [104], Л. Мороз [107; 108], Н. Спиця [160], О. Хуртенко [190], І. Якимчук [190]) аналізують готовність студентів-психологів до професійної діяльності у різних контекстах – в умовах війни, у процесі реалізації професійної кар'єри, гендерних особливостей формування готовності, професійної адаптації тощо. Зокрема, Л. Мороз та О. Гульбс [107] розглядають вплив особистісних і гендерних чинників на формування професійної готовності, а О. Столярчук та О. Сергієнкова основний акцент роблять на дидактичних умовах та психологічних механізмах формування цього феномена у студентської молоді. Праці Т. Жванії та О. Колесніченка містять теоретичний аналіз структури й сутності поняття психологічної готовності, пропонуючи системний підхід до її тлумачення як інтегральної якості особистості.

Цікавою є також увага до феномену психологічної готовності в умовах професійних змін та перекваліфікації. Так, Н. Місячна досліджує соціально-психологічні чинники, що зумовлюють готовність безробітних до зміни професійної траєкторії, акцентуючи на адаптивності, навчальній мотивації та внутрішніх бар'єрах. Ці аспекти є важливими і в контексті підготовки вчителів до нових умов інклюзивного середовища.

Узагальнюючи проаналізовані джерела, можна констатувати, що психологічна готовність розглядається як багатовимірне утворення, що включає когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний і ціннісно-смысловий компоненти. Незалежно від сфери професійної діяльності, вона забезпечує здатність особистості ефективно функціонувати у професійному середовищі, долати труднощі, адаптуватися до нових умов і реалізовувати себе

у вибраній діяльності. Водночас специфіка кожної професії визначає пріоритетність окремих складових готовності, що має бути враховано у процесі професійної підготовки. Такий підхід становить важливе методологічне підґрунтя для подальшого дослідження психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання, яке потребує від них не лише професійної, а й особистісної мобілізації ресурсів для ефективної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

У сучасних дослідженнях проблем формування та реалізації державної політики у сфері інклюзивної освіти наголошується, що її результативність визначається не лише нормативно-організаційними умовами, а передусім рівнем психологічної готовності педагогів, яка виступає системоутворювальним чинником інклюзивної практики. Саме психологічна готовність учителя забезпечує прийняття цінностей інклюзії, гнучку адаптацію освітніх стратегій і ефективну взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами, тоді як основними бар'єрами їхньої інтеграції постають не індивідуальні особливості дітей, а психологічна неготовність освітнього середовища, зумовлена стереотипами, дефіцитом емпатії та емоційним перевантаженням педагогів. У контексті глобалізації інклюзія розглядається як ціннісно орієнтований підхід, заснований на соціальній моделі інвалідності, що актуалізує переосмислення професійної підготовки вчителя у вимірі його психологічної готовності, яка охоплює гуманістичні цінності, толерантність, емоційну стабільність і здатність до рефлексивної взаємодії. Відтак цілеспрямоване формування психологічної готовності педагогів і реалізація системної психолого-педагогічної підтримки є необхідною умовою розвитку інклюзивної освіти, створення позитивного інклюзивного клімату та забезпечення стійкості й якості інклюзивного освітнього середовища [162;163;224]. Проблема психологічної готовності до професійної діяльності в сучасній психологічній науці вважається однією з найактуальніших, хоча до цих пір немає єдиного визначення цього інтегративного феномену. Поняття «готовність» визначається як пристосованість до діяльності, що виражається в активному позитивному

ставленні до неї, схильності займатися нею, що на високому рівні розвитку переходить в пристрасний ентузіазм [86]. В. Лозовецька також додає у зміст готовності наявність певного запасу знань, умінь, навичок у відповідній сфері [89]. Г. Нікітенко розглядає готовність як одну зі складових людської діяльності і в той же час чинник її ефективності. Готовність до діяльності на думку вченої як би накопичує в собі всі необхідні енергетичні ресурси для подальшої дії. Відповідно у готовності закладається згорнутий вигляд і алгоритм або сценарій майбутньої дії суголосно тому як вона здійснюється [110].

У свою чергу Ю. Пелех розглядає готовність до діяльності як якість особистості, що включає в себе свідомість особистісної і соціальної значущості діяльності, позитивне ставлення до неї і здатність до її виконання. На його думку, проблема формування готовності особистості до майбутньої діяльності представлена моральною проблемою формування ставлення до трудової діяльності як громадський обов'язок і особисте покликання [120]. А. Ралко серед параметрів готовності до роботи особливу увагу звернув на її особистісну складову. Відповідно на відміну від науковців, які дотримуються думки про провідну роль у структурі готовності знань, навичок та вмінь, дослідник розглядає готовність до професійної діяльності як якість особистісної готовності [138].

В. Моляко зазначає, що саме готовність до професійної діяльності передбачає формування таких установок, властивостей і якостей особистості, які нададуть майбутньому суб'єкту професійної діяльності можливість усвідомлено, відповідально, творчо починати і виконувати свої посадові обов'язки [106].

С. Федоренко, А. Коваленко, розглядаючи проблему готовності до професійної діяльності, визначають її як цілісний прояв всіх сторін особистості суб'єкта діяльності [188]. Ці ж дослідники звертають увагу на необхідність приділення значної уваги не тільки змістовим характеристикам психологічної готовності до професійної діяльності, а й таким характеристикам як формування позитивного настрою, ставлення до ефективної професійної діяльності,

структурування та уніфікації всіх психологічних і психофізіологічних якостей, що забезпечують ефективне здійснення професійних дій [188].

Структурований характер такого комплексного психологічного явища як психологічна готовність до професійної діяльності є головною ознакою її достатньої сформованості. Структурування можна спостерігати в упорядкованості внутрішніх компонентів, узгодженості основних рис особистості професіонала, в стійкості і взаємозамінності їх функціонування. Значна кількість психологів визначали готовність як ієрархію мотиваційних, пізнавальних, емоційно-вольових якостей суб'єкта, як загальний психофізіологічний стан, що сприяє реалізації їх можливостей; як орієнтацію суб'єкта на виконання певних операцій (Т. Жванія, О. Колесніченко) [45; 66]. Готовність розглядається також як певний рівень розвитку особистості (Ю. Пелех) [120].

У теоретичному й практичному вимірах психологічна готовність педагога до інклюзивного навчання тісно пов'язана з розумінням адаптаційного потенціалу дітей з особливими освітніми потребами на дошкільному та молодшому шкільному етапах розвитку, адже успішність їхньої адаптації значною мірою залежить від здатності вчителя створювати безпечне, емоційно підтримувальне й корекційно-розвивальне освітнє середовище з урахуванням індивідуальних потреб дитини. Дослідження підтверджують, що психологічна готовність учителя як багатовимірний конструкт, що поєднує когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, визначається його ставленням до інклюзії, професійною впевненістю та готовністю застосовувати інклюзивні практики, взаємодіяти з батьками й фахівцями супроводу та гнучко адаптувати методи навчання. У контексті демократизації суспільства й гуманізації освіти цілеспрямоване формування психологічної готовності педагогів постає необхідною умовою реалізації європейських освітніх цінностей, прийняття різноманітності учнів і забезпечення рівного доступу до якісної освіти, що уможливорює повноцінну соціальну та навчальну інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі [228;229;230].

У загальнопсихологічному контексті психологічна готовність до професійної діяльності визначається як короткостроковий або тривалий стан професійно важливих психологічних функцій, що за умови достатньої сформованості внутрішніх ресурсів особистості забезпечують високу ефективність та психоемоційний комфорт при здійсненні того чи іншого виду діяльності [66].

Узагальнюючи ряд висловлювань науковців, можна стверджувати, що якщо є відповідність психічних можливостей працівника професійним вимогам, то це свідчить про його психологічну готовність до професії. Якщо ж такої відповідності немає, то професійна діяльність може стати важкою, неефективною, вимагати занадто великих ресурсів. З огляду на це, під психологічною готовністю до професійної діяльності А. Кириченко розуміє такий рівень особистісного розвитку фахівця, який дає йому змогу долати труднощі адаптації до професії та ефективно реалізовувати увесь спектр професійних завдань [57].

Психологічна готовність відбивається через суб'єктивний рівень готовності, складовими якого є соціально-психологічні та індивідуально-особистісні особливості суб'єкта професійної діяльності. Психологічну готовність до здійснення професійної діяльності утворюють специфічні психологічні особливості (якості), що виражають сформованість всіх компонентів його психіки [9].

Існує декілька підходів, на які спираються дослідники при вивченні психологічної готовності до професійної діяльності :

- а) генетичний – розкриває генетично зумовлені основи психологічної готовності;
- б) логіко-гносеологічний – полягає у визначенні сутності, змісту, основних критеріїв і взаємозв'язків з іншими показниками психологічної готовності;
- в) структурно-психологічний – пов'язаний з виділенням елементів психологічної готовності і визначенням їх взаємозв'язку між собою;

г) функціональний – готовність до діяльності розглядається як специфічний психоемоційний стан, що дозволяє фахівцеві досягти високих показників, і залежить від системи прямих і зворотних зв'язків працівників, обсягу і повноти інформації;

д) суб'єктно-діяльнісний – психологічна готовність розуміється як кінцевий результат підготовки до певної професійної діяльності та виступає структурним особистісним утворенням, що складається з мотиваційної, вольової, пізнавальної, емоційної та операційної складових, а також особистісних якостей, що відповідають вимогам професійної діяльності;

е) соціально-функціональний – спрямований на вивчення тих функцій, які характеризують психологічну готовність в житті суб'єкта;

ж) предметний – вивчення готовності до професійної діяльності в залежності від конкретних умов [106; 138; 190].

З позицій діяльнісного підходу до вивчення проблеми готовності до професійної діяльності готовність розглядається як прояв всіх сторін особистості в цілісній структурі, що дозволяє ефективно реалізовувати професійні функції [45].

На думку В. Гордієнко процес становлення фахівця в умовах навчання у закладі вищої освіти не можна розглядати як послідовне, одночасне збільшення від семестру до семестру всіх необхідних йому в майбутній діяльності якостей, що у сукупності забезпечать високий рівень готовності до її успішного здійснення. Різні групи особистісних особливостей за час навчання змінюються нерівномірно, і можливості вишу щодо їх формування не однакові. Процес професійного розвитку людини у виші носить нерівномірний і гетерохронний характер : кожна стадія цього процесу характеризується своїм психологічним новоутворенням, і відповідно, кожна група професійно важливих якостей має свій період найбільш інтенсивного розвитку. У кінцевій інтегральній структурі психологічної готовності особистості кожен період формування здобувача освіти як фахівця утворює свій прошарок, що характеризується своїми психологічними новоутвореннями, внеском у цю структуру. Відтак дослідниця

припускає, що становлення різних груп властивостей і якостей людини під час навчання відбувається за динамічними схемами, аналогічно онтогенетичному розвитку загалом [37].

Н. Антонова слушно зазначає, що діагностувавши готовність особистості до професійної діяльності, можна певною мірою спрогнозувати успішність її професійного становлення. Оскільки психологічна готовність є важливим чинником успішності у фазі початку виконання професійних обов'язків, то від рівня її сформованості залежить як фахівець ставитиметься до професійної діяльності; наскільки повноцінно працівник буде розвиватися як професіонал; як будуть ставитися до нього співробітники; як оцінить його керівництво [1]. Стійка неуспішність на початку професійної діяльності небезпечна тим, що у молодого фахівця можуть виникнути несприятливі психологічні наслідки такі як зневіра у власних силах, занижена самооцінка, порушення взаємин з колегами, негативне ставлення до роботи і прагнення уникнути професійних доручень тощо [102].

На думку В. Вишньовського формування психологічної готовності до професійної діяльності часто відбувається як суб'єктивно важкий і суперечливий процес, що супроводжується підйомами і спадами, і на це є не тільки психологічні, але й соціально-економічні причини. Зазвичай, професії неоднорідні за своєю психофізіологічною характеристикою. Завдання, що складають професійну діяльність, вимагають мобілізації різних психологічних функцій, і для їх успішного вирішення потрібні різні індивідуальні особливості. Що більше таких завдань входить у професійну діяльність, і чим вони різноманітніші, то важче відбувається оволодіння професією, а отже, і процес формування психологічної готовності до роботи за фахом [33].

Переходячи до висвітлення результатів аналізу накопичених у психологічній науці поглядів на структурну будову психологічної готовності до професійної діяльності, необхідно відмітити значну кількість поглядів наукової спільноти на цю проблему. Зокрема, нами було нараховано більше десяти різних варіантів структури психологічної готовності до професійної діяльності, що представлена у сучасній джерельній базі.

У психологічному словнику, укладеному В. Синявським та О. Сергєєнковою, структура психологічної готовності особистості до професійної діяльності включає низку взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких виконує специфічну функцію у забезпеченні ефективності професійного самоздійснення. Центральним елементом структури виступає мотиваційний компонент, що відображає ставлення індивіда до обраної професії, рівень сформованості професійного інтересу, наявність внутрішньої зацікавленості та особистісної залученості у відповідну сферу діяльності. Саме мотиваційний рівень виступає рушієм професійного розвитку, забезпечує готовність долати труднощі і підтримувати сталу професійну активність. Орієнтаційний компонент, у свою чергу, охоплює знання й уявлення про специфіку професійної діяльності, її соціальну значущість, функціональне навантаження, а також вимоги до особистісних якостей фахівця. Цей компонент забезпечує когнітивну базу для професійного самовизначення та прогнозування професійної ефективності [135, с. 64].

Операційний компонент репрезентує наявність у суб'єкта необхідних знань, умінь, навичок, способів та прийомів професійної діяльності, тобто тих засобів, які дозволяють особистості реалізовувати професійні функції відповідно до встановлених стандартів. Він виступає практичним втіленням професійної компетентності. Вольовий компонент пов'язаний із розвитком механізмів самоконтролю, саморегуляції, здатності до мобілізації внутрішніх ресурсів, подолання психоемоційних напружень і керування власною поведінкою в умовах професійної діяльності. Цей компонент забезпечує стійкість і стабільність професійної поведінки, а також здатність до відповідального виконання функціональних обов'язків [135, с. 64].

Завершальним елементом у структурі виступає оціночний компонент, що виявляється у здатності суб'єкта до адекватної самооцінки власного рівня підготовленості до професії, усвідомлення відповідності своїх можливостей і компетентностей вимогам діяльності, а також у готовності до самокорекції та професійного вдосконалення. Структура психологічної готовності до

професійної діяльності, запропонована В. Синявським та О. Сергєєнковою, демонструє системну й комплексну природу цього феномена, де кожен компонент відіграє ключову роль у забезпеченні повноцінної професійної реалізації особистості [135].

С. Федоренко, А. Коваленко, розглядаючи проблему готовності до професійної діяльності, визначають її як цілісний прояв всіх сторін особистості суб'єкта діяльності. При цьому вони виділяють пізнавальну, мотиваційну та емоційну складові [188].

Досить ґрунтовно проблему психологічної готовності особистості досліджувала Н. Місячна на прикладі безробітних, які шукають роботу. Дослідниця розробила теоретичну модель психологічної готовності безробітних до зміни професії та перенавчання, що може бути екстрапольована на студентів-психологів. Модель психологічної готовності Н. Місячної містить наступні компоненти : мотиваційний, орієнтаційно-цільовий, когнітивно-компетентнісний, емоційно-вольовий [103]. Звертає на себе увагу те, що мотиваційний компонент психологічної готовності поставлений дослідницею на перше місце, що зайвий раз підкреслює значущість сформованої мотивації у забезпеченні загальної психологічної готовності до професійної діяльності.

В мотиваційний компонент психологічної готовності Н. Місячна включила такі складові : заробітна платня; умови праці (потреба в належних санітарно-гігієнічних, естетичних, фізичних та комфортних умовах конкретної професії, що впливають на здоров'я та працездатність людини); потреба в самовдосконаленні (потреба в професійному та особистісному розвитку, зростанні, бажання самостійності та самовдосконалення); прагнення до змін (готовність до дій, бажання змінювати ситуацію безробіття); прагнення до досягнень; потреба в соціальних контактах (встановлення надійних професійних зв'язків) [103].

До орієнтаційно-цільового компонента психологічної готовності було віднесено спрямованість на формування професійної Я-концепції, спрямованість на виконання професійних завдань та спрямованість на встановлення нових

відносин. Спрямованість на встановлення нових відносин свідчить про готовність входити в новий колектив, встановлювати нові професійні зв'язки, підтримувати доброзичливі відносини у колективі. Спрямованість на виконання нових завдань, показує ступінь прояву прагнення опановувати професійну діяльність та бажання працювати за нею. Процес становлення професіонала, засвоєння правил і норм професії, формування й усвідомлення себе як професіонала, залежить від готовності виконувати завдання за обраною професією. Людина з такою спрямованістю проявляє інтерес до процесу праці, орієнтується на якісне виконання завдань, домагається найбільшої продуктивності праці, як своєї, так і інших людей. Спрямованість на формування професійної Я-концепції свідчить, що майбутні професіонали орієнтовані на самовдосконалення, мають потребу в особистісному та професійному розвитку і зростанні. У такому випадку вони готові вдосконалювати та розкривати професійні та особистісні риси, які необхідні для успішного функціонування у професії. Показники позитивної Я-концепції фахівця у процесі змін: рефлексивність, незалежність суджень, критичність та гнучкість мислення [103].

Когнітивного-компетентнісний компонент психологічної готовності містить такі складові: відкритість до засвоєння нових знань; рівень освіченості та кваліфікації; усвідомлення необхідності саморозвитку; поінформованість щодо шляхів та можливостей реалізації своїх знань, умінь та навичок у професії.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності передбачає наявність почуттів, вольових процесів, що лежать в основі успішного перебігу адаптації до професійної діяльності після здобуття відповідної фахової освіти, а також емоційну стабільність, соціальну сміливість і ряд вольових якостей, а саме: рішучість, самоконтроль, самодостатність, дисциплінованість, наполегливість, самовладання, ініціативність, самостійність. Емоційна стабільність характеризує рівень емоційної зрілості, здатність управляти своїми емоціями в стресових ситуаціях. Соціальна сміливість характеризує рівень чутливості нервової системи та стресостійкості, здатність переносити екстремальні ситуації. Самоконтроль визначає рівень організованості та

розвитку вольових якостей. Спонтанність характеризує рівень спонтанності й відкритості поведінки з елементами планування та врахування можливих наслідків [103].

А. Кириченко наводить наступну структуру психологічної готовності до професійної діяльності: 1) мотиваційна складова – професійно значущі потреби, інтереси та мотиви професійної діяльності; 2) спрямованість і пізнавальна оціночна складова – знання і розуміння змісту професії і вимог до професійних ролей, засобів вирішення професійних завдань, самооцінка професійної підготовленості; 3) емоційно-вольова складова – почуття відповідальності за результати діяльності, самоконтроль, здатність спрямовувати дії, що складають виконання професійних обов'язків; 4) операційно ефективний компонент – мобілізація та оновлення професійних знань, умінь і навичок, адаптація до вимог професійних ролей та умов праці; 5) інструктивно-поведінкова складова – забезпечення високої якості роботи [58].

У дослідженнях психологічної готовності до діяльності у складних умовах показано, що її основу становить інтегрована система особистісних характеристик, які забезпечують ефективне функціонування фахівця за умов високого психоемоційного навантаження. Виокремлені універсальні компоненти готовності (емоційно-вольовий, мотиваційно-смісловий, когнітивний, комунікативний, морально-нормативний та ін.) є концептуально значущими для аналізу психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання. У контексті інклюзії вони визначають здатність педагога діяти професійно, гнучко й відповідально в умовах підвищеної складності та різноманітності освітніх потреб [49].

Ю. Медвідь також розглядає готовність до діяльності як складне особистісне формування, що включає в себе наступні компоненти :

- 1) мотиваційний компонент – позитивне ставлення до діяльності;
- 2) спрямованість – знання про особливості даного виду діяльності;
- 3) оперативний компонент – володіння методами і прийомами професійної діяльності; вольовий компонент – самоконтроль, вміння управляти дії;

4) самооцінковий компонент – самооцінка готовності до діяльності [98].

Необхідно зауважити, що, аналізуючи структуру психологічної готовності до професійної діяльності, значна кількість науковців проміж інших виділяють самооцінковий компонент. З огляду на це, доцільно зазначити, що самооцінковий компонент психологічної готовності до педагогічної діяльності безпосередньо пов'язаний із феноменом самоставлення особистості, який у загальнопсихологічному контексті розглядає І. Василенко. Дослідниця підкреслює, що самоставлення є системоутворювальним чинником внутрішнього світу людини, який забезпечує цілісність її «Я-концепції», визначає зміст самооцінки, рівень упевненості у власних можливостях та характер взаємодії з іншими [30]. Тобто позитивне, зріле самоставлення створює основу для формування адекватної самооцінки, що, у свою чергу, є важливою передумовою психологічної готовності педагога до професійної діяльності, оскільки визначає його емоційну стабільність, рефлексивність і здатність до конструктивного саморозвитку.

О. Булгаковою було здійснено ґрунтовний аналіз різних поглядів на структуру психологічної готовності до професійної діяльності. У підсумку дослідниця дійшла до висновку, що узагальнене уявлення про будову психологічної готовності, представлене в роботах різних дослідників є підставою для констатації багатоскладової природи та багатовимірного характеру психологічної готовності до професійної діяльності, що варіюється залежно від її конкретного типу. У цьому світлі структура психологічної готовності має розглядатися як складне, цілісне, суб'єктивне психічне утворення, яке поєднує в собі низку взаємозалежних складників. Ці компоненти є ключовими для різних форм активності та діяльності, а їх взаємозв'язок забезпечує цілісність і функціональність готовності як інтегративного психологічного явища [28, с. 45].

Спираючись на зроблений висновок О. Булгакова запропонувала типові варіації структури психологічної готовності для різних видів професійної діяльності (табл. 1.2).

Узагальнені погляди на структуру психологічної готовності до різних видів діяльності

<i>Сфера професійної діяльності</i>	<i>Компоненти психологічної готовності</i>
Педагогічна діяльність та взаємодія	Мотиваційний, креативний, операціональний, рефлексивний
Військова діяльність	Мотиваційний, когнітивний, операційно-процесуальний, емоційно-вольовий
Спортивна та екстремальна діяльність	Мотиваційний, орієнтаційний, операціональний, вольовий, оцінний
Загальна професійна діяльність	Мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий
Інноваційна діяльність у соціальній сфері	Мотиваційний, когнітивний, операціональний, емоційно-вольовий, комунікативний
Управлінська діяльність у кризових умовах	Мотиваційно-вольовий, операціонально-розумовий, суб'єктно-образний
Діяльність органів внутрішніх справ	Мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий, психомоторний

Отже, в психологічній літературі немає єдиної точки зору на структуру готовності. Різні автори виділяють різні компоненти готовності людини до професійної діяльності. Одні дослідники намагаються співвіднести компоненти (сторони, підструктури) готовності з психологічною структурою особистості, інші – зі структурою конкретної діяльності [105]. Структура особистісної готовності до професійної діяльності може бути розкрита з урахуванням психологічної структури особистості і відповідно до структури професійної діяльності (підпорядкування функцій, які повинна виконувати людина). Взаємодія структурних компонентів в процесі виконання завдань залежить від

специфіки професійної діяльності. Тому в кожному конкретному випадку структура готовності може мати свої особливості.

До науковців, які досліджували проблему психологічної готовності до педагогічної діяльності, належать: В. Бочелюк [10], Ю. Вербиненко [32], Л. Городнича [38], Ю. Завалевський [240], О. Ігнатович [221], В. Ковальчук [63], І. Коновальчук [73], Н. Кононенко [74; 75], Л. Костюченко [77], І. Курбанов [225], М. Кужель [84], О. Матвєєва [97], В. Ольховик [38], Л. Онуфрієва [112], Н. Павлик [116; 117], Ю. Пелех [120], О. Пінська [124], Д. Прасол [127], Н. Савченко [144], Г. Тимошук [239], Ю. Фарук [217], І. Федорак [187], А. Шевченко [233].

Аналіз сучасних досліджень свідчить про стійкий науковий інтерес до розкриття сутності психологічної готовності до педагогічної діяльності як цілісного психічного утворення, яке включає не лише сформованість професійно значущих якостей, а й здатність до ефективного функціонування в умовах освітнього середовища. Так, у працях Л. Костюченко та Д. Прасола порушено питання специфіки формування психологічної готовності саме майбутніх учителів початкової школи. У цих роботах акцент робиться на необхідності поєднання когнітивного, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів як основи для формування професійної ідентичності молодого педагога. Автори наголошують, що саме у процесі навчання у закладах вищої освіти відбувається інтеграція знань, умінь і внутрішніх установок, які зумовлюють рівень готовності до майбутньої професійної діяльності [77; 127].

Проблематика професійної підготовки викладачів певного фаху, зокрема фізичної культури, представлена в дослідженні М. Кужеля. Тут психологічна готовність розглядається крізь призму специфіки предметної діяльності та необхідності володіння професійно-прикладними вміннями, що потребує особливого підходу до формування мотиваційно-вольової сфери педагогів [84]. У свою чергу, Л. Онуфрієва обґрунтовує особливості формування готовності у випускників педагогічних спеціальностей, зосереджуючись на перехідному етапі

між навчанням і початком професійної кар'єри, на якому важливо забезпечити психологічну зрілість і відповідальність [112].

Ціннісно-орієнтаційний аспект готовності до педагогічної діяльності розкривається у роботі Ю. Пелеха, де аналізується феномен ціннісно-сміслової готовності як чинник гуманістичної спрямованості особистості педагога [120]. У цьому контексті важливою складовою готовності вважається рефлексивна здатність до самоусвідомлення власної професійної місії, що корелює з висновками Н. Павлик, яка розглядає творчий компонент готовності в умовах реформування освіти в межах Нової української школи. У результаті її дослідження було встановлено, що готовність сучасного педагога повинна охоплювати адаптивність, інноваційність та здатність до саморозвитку [116].

Своєрідний ракурс розкриття психологічної готовності представлено в роботі Н. Савченко, яка досліджує підготовку викладачів до роботи з обдарованими студентами. Авторка вказує на необхідність високого рівня емпатії, гнучкого мислення, уміння створювати розвивальне освітнє середовище як умови реалізації потенціалу талановитої молоді [144]. Питання, пов'язані з когнітивними й особистісними передумовами педагогічної готовності, аналізуються також у працях О. Пінської та І. Федорак. Обидві авторки вказують на важливість інтеграції знань про закономірності навчання, розвитку особистості та комунікативної компетентності для ефективної взаємодії з учнями [124; 187].

Дослідження Ю. Вербиненка, Л. Городничої та В. Ольховика поглиблюють розуміння проблеми професійної готовності з урахуванням впливу євроінтеграційних процесів та специфіки мовної підготовки педагогів. Особливої уваги заслуговує теза про необхідність забезпечення мовної та кроскультурної компетентності як чинника педагогічної ефективності. У цьому ж ключі розглядається й підготовка вчителів іноземних мов, що вимагає специфічного балансу між професійно-комунікативною та психолого-педагогічною складовими готовності [32; 38].

Аналіз останніх досліджень дозволяє стверджувати, що у межах психологічної готовності педагог розглядається не лише як виконавець інструктивних функцій, але передусім як активний суб'єкт педагогічного процесу, здатний до рефлексії, творчості, цілеспрямованої самореалізації та гуманістичної взаємодії з учнем.

У праці української педагогині Л. Костюченко психологічна готовність до педагогічної діяльності визначається як фундаментальна умова здійснення професійної діяльності, що синтезує психологічну та предметну підготовку, систему спеціальних знань, особистісних якостей, здатність до творчого розв'язання педагогічних завдань і прагнення до самовдосконалення [77, с. 65]. Авторка підкреслює, що готовність має цілісний і системний характер, виявляється в професійно-моральних переконаннях, здатності до самооцінки своєї діяльності, мотивації до професійного зростання, а її формування передбачає залучення студентів до осмислення методологічних, теоретичних і технологічних аспектів педагогічної роботи [77]. Таким чином, у такому розумінні готовність трактується як особистісне надбання, що формується на всіх рівнях професійного розвитку й охоплює як знання, так і внутрішню ціннісну установку на діяльність.

Зі схожих позицій підходить до визначення поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності й Т. Гуцан, трактуючи її як процес створення майбутнім педагогом суб'єктивної моделі професійної діяльності на основі отриманих знань, умінь, навичок і сформованого рівня компетентності. У такій інтерпретації основний акцент робиться на когнітивній складовій, однак не обмежується нею: вона містить і проєктивний вимір, який пов'язаний із формуванням особистісного бачення педагогічної ролі й свідомим моделюванням майбутньої професійної поведінки. У розумінні Т. Гуцан психологічна готовність постає як конструктивний процес внутрішньої організації діяльності, що поєднує в собі знання і ціннісну орієнтацію на професію педагога [39].

Розширене тлумачення поняття готовності до педагогічної діяльності запропоноване А. Линенком, який наголошує на її інтегративному характері, визначаючи як особистісне утворення, що базується на професійній спрямованості й позитивному ставленні до педагогічної діяльності. На його думку, готовність є результатом сформованої системи мотивів, які забезпечують стійкий інтерес до професії, а також виявляється через наявність психолого-педагогічних знань, професійних здібностей, моральних якостей, самостійності, творчого підходу до виконання завдань. Особливої уваги вчений надає емоційній складовій готовності, зокрема розвитку емпатії, педагогічного такту, самоконтролю та позитивного емоційного налаштування [87].

Сучасне уявлення про психологічну готовність як складову професійного розвитку педагога також знаходимо в узагальненнях дисертаційного дослідження М. Буйняк. Авторка підкреслює взаємозв'язок між внутрішніми (психологічними, фізіологічними) та зовнішніми (соціальними, освітніми) чинниками, що формують відповідні передумови для розвитку готовності. У цьому контексті психологічна готовність виступає не як ізольована характеристика, а як результат взаємодії індивіда із середовищем, де активізується мотиваційна сфера та загальний особистісний потенціал. Такий підхід дозволяє тлумачити готовність як процесуальне явище, інтегроване у професійне становлення особистості [24, с. 35].

Концептуальні орієнтири для розуміння структури психологічної готовності до педагогічної діяльності пропонує також В. Бочелюк. Учений зосереджується на багатокомпонентній будові цього явища психологічної готовності, до якої входять мотиви, знання, вміння, навички та особистісні якості. Особливу увагу він приділяє впливу цих компонентів на ставлення педагога до учня як до повноцінного суб'єкта навчального процесу. Психологічна готовність, у цьому розумінні, не зводиться до функціонального володіння педагогічними технологіями, а передбачає гуманістичну орієнтацію, усвідомлення соціального й особистісного змісту педагогічної праці, її мети, завдань і засобів реалізації [11]. Розуміння психологічної готовності,

запропоноване В. Бочелюком, не лише системно окреслює її внутрішню будову, а й надає їй чіткої ціннісної спрямованості, що є принципово важливим у контексті сучасних освітніх змін.

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що це поняття тлумачиться не лише як психічний стан, необхідний для реалізації конкретних професійних завдань, але й як відносно стійка характеристика особистості, яка виявляється в готовності до цілеспрямованої педагогічної діяльності у широкому часовому та змістовому контексті. Зокрема, у дослідженні Л. Онуфрієвої психологічна готовність до професійної діяльності інтерпретується як складова інтегративної особистісної якості – професійно-педагогічної готовності, яка є визначальним чинником ефективності діяльності майбутнього педагога. На думку авторки, до психологічної готовності слід відносити не лише наявність особистісних якостей, а й прагнення до впровадження інновацій, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання. Важливим акцентом у її концепції є зв'язок психологічної готовності з практичною та теоретичною готовністю, що свідчить про глибоку інтеграцію особистісного та професійного вимірів у структурі готовності вчителя [112].

У свою чергу Н. Савченко пропонує розглядати психологічну готовність як особливий психічний стан, що забезпечує мобілізацію внутрішніх ресурсів особистості для досягнення мети в умовах складної, творчої діяльності. Цей підхід підкреслює динамічність психологічної готовності, її здатність змінюватися та активізуватися залежно від професійної ситуації. Авторка вводить дихотомію між психологічною готовністю як психічним станом і як стійкою характеристикою особистості, вказуючи на їхню взаємозалежність: стійка готовність є підґрунтям для виникнення ситуативного стану готовності, необхідного для ефективного виконання поточних професійних завдань у царині педагогічної діяльності [144].

Д. Прасол розширює уявлення про сутність психологічної готовності до педагогічної діяльності, подаючи її через призму двох основних наукових підходів – функціонального та особистісного. Згідно з функціональним

підходом, готовність є оптимальним станом психічних функцій, які забезпечують високий рівень виконання професійної діяльності. Водночас особистісний підхід дозволяє осмислити психологічну готовність як багаторівневе та ієрархізоване особистісне утворення, що інтегрує в собі як когнітивні, так і емоційно-вольові компоненти. Д. Прасол підкреслює доцільність синтезу обох підходів, адже готовність як стан виступає проявом стійкої підготовленості, яка формується в процесі професійного розвитку [127].

І. Федорак основну увагу акцентує на тому, що психологічна готовність вчителя передбачає не лише володіння знаннями, а й уміння саморегуляції поведінки, аналізу та оцінки власну професійну діяльність, а також здатність до емпатійного сприйняття учня. Тобто у цьому контексті психологічна готовність трактується як синтез інтелектуальної та емоційної зрілості, що є необхідною передумовою продуктивної взаємодії у педагогічному процесі [187, с. 688].

Переходячи до аналізу існуючих поглядів на структуру психологічної готовності до педагогічної діяльності, необхідно зазначити, що залежно від наукових підходів та акцентів, дослідники виділяють різні складові цієї готовності. Однак спільним залишається розуміння її як системного феномену, що охоплює як внутрішні особистісні ресурси, так і професійно значущі знання та вміння. Так, на думку О. Булгакової, структура психологічної готовності до педагогічної діяльності включає чотири взаємопов'язані підсистеми: професійну спрямованість, професійну самосвідомість, професійно-операційну підсистему та підсистему професійно важливих якостей. Професійна спрямованість, як стверджує дослідниця, виявляє ставлення особистості до майбутньої діяльності, відображаючи мотиваційно-ціннісний аспект. Професійна самосвідомість формує уявлення педагога про себе як про суб'єкта діяльності, тоді як операційна підсистема акумулює знання, навички й стратегії, необхідні для вирішення педагогічних завдань. Підсистема професійно важливих якостей забезпечує психологічну базу для успішної педагогічної практики, відображаючи особистісну зрілість і компетентність фахівця [26; 27; 28, с. 43].

У межах гуманістичної парадигми Г. Балл виокремлює два ключові компоненти у структурі готовності: мотиваційний та інструментальний. Перший з них пов'язаний із глибинною схильністю особистості до педагогічної діяльності, другий – із сукупністю знань і вмінь, що дозволяють реалізовувати професійну діяльність ефективно. При цьому автор наголошує на пріоритетності мотиваційного аспекту, оскільки дефіцит професійно значущої мотивації не може бути компенсований навіть високим рівнем обізнаності або майстерності, що свідчить про важливість гармонійної взаємодії внутрішньої установки й професійної компетентності [3; 4].

У дисертаційному дослідженні М. Буйняк уточнено та розширено розуміння структурних елементів психологічної готовності до педагогічної діяльності. На думку дослідниці до її структури входить п'ять компонентів: мотиваційний, когнітивний, гностичний, емоційно-вольовий та оціночний. Мотиваційний компонент пов'язаний із бажанням здійснювати педагогічну діяльність і позитивним ставленням до неї. Когнітивний охоплює необхідні знання та уявлення, тоді як гностичний стосується умінь реалізовувати різні аспекти професійної діяльності. Особливої уваги заслуговує емоційно-вольовий компонент, який забезпечує самоконтроль, стабільність поведінки та витримку у складних педагогічних ситуаціях, а також оціночний компонент, що включає здатність до рефлексії, адекватної самооцінки та усвідомлення рівня власної підготовки [24, с. 40, с. 42–43; 102].

Л. Онуфрієва акцентує увагу на психологічній спрямованості професійної свідомості педагога як основі структурної організації готовності. У її концепції важливими структурними елементами психологічної готовності до педагогічної діяльності є установка на професіоналізм, усвідомлення необхідності набуття професійно важливих якостей, пізнавальні, вольові та емоційні характеристики, а також самоусвідомлення себе як фахівця й творчої особистості. Тобто мова йде про інтеграцію когнітивного, афективного й особистісного вимірів у єдину функціональну систему готовності [112, с. 189].

Актуалізуючи проблему у контексті роботи з обдарованою молоддю, Н. Савченко подає розгорнуту структуру психологічної готовності, яка включає мотиваційний, орієнтаційний (знання та уявлення про особливості, умови та вимоги діяльності), операційний (володіння способами та засобами, знаннями, навичками, вміннями, необхідними для здійснення діяльності), вольовий (самоконтроль, самомотивація, вміння керувати своїми діями, станами) та оціночний (самооцінка своєї підготовленості та відповідності отриманих результатів професійної діяльності із запланованими) компоненти [144, с. 516]. При цьому психологічна готовність до педагогічної діяльності розглядається як динамічна система, що забезпечує мобілізацію особистісних і професійних ресурсів відповідно до конкретних умов педагогічної взаємодії. Особливу увагу авторка приділяє вольовому компоненту, вбачаючи в ньому основу здатності до самомотивації, управління емоційним станом та поведінкою в умовах інтенсивної діяльності [144].

І. Федорак, аналізуючи проблему з позицій поєднання теоретико-методологічної та організаційно-практичної підготовленості, підкреслює значущість таких аспектів, як аналіз і самооцінка діяльності, саморегуляція поведінки, здатність до емпатії та рефлексії. Авторка посилює особистісну складову психологічної готовності, наближаючи її до концепту професійної ідентичності [187].

У своїй науково-аналітичній доповіді Н. Павлик обґрунтовує двовимірну модель психологічної готовності сучасного педагога, що відповідає запитам НУШ. Перший вимір – особистісний – включає чотири ключові компоненти: ціннісно-мотиваційний, креативно-когнітивний, морально-комунікативний та емоційно-вольовий. Кожен із цих компонентів відображає визначену систему особистісних якостей, необхідних для продуктивної творчої педагогічної діяльності. Так, ціннісно-мотиваційний компонент є ядром професійної спрямованості, що стимулює педагога до постійного саморозвитку. Креативно-когнітивний – охоплює не лише знання, а й здатність до нестандартного мислення та генерації нових ідей. Морально-комунікативний компонент

відображає рівень сформованості етичної рефлексії та комунікативної культури, що є надзвичайно важливим у професійній взаємодії з учнями та колегами. Емоційно-вольовий компонент вказує на здатність до саморегуляції, витримки, керування емоційними станами. Другий вимір – професійний – конкретизує функціональну готовність педагога, що розкривається через здатність реалізовувати ключові ролі сучасного вчителя: вихователя, тьютора, фасилітатора, модератора [116].

Багатокомпонентну структуру психологічної готовності до педагогічної діяльності подає також О. Пінська. Вона, спираючись на узагальнення наукових джерел, виокремлює мотиваційний, особистісний, пізнавально-операційний, змістовий, емоційно-вольовий та оціночний компоненти [124, с. 262]. Такий варіант структури дозволяє комплексно осмислити як внутрішню налаштованість особистості до педагогічної діяльності, так і її здатність до реалізації змісту навчання через відповідні знання й уміння. Особливо важливим є виділення емоційно-вольового та оціночного компонентів, що забезпечують емоційну стійкість та адекватне самосприйняття педагога.

Н.Кримова виділяє емоційно-вольову готовність, як один із ключових компонентів психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання, оскільки забезпечує здатність ефективно функціонувати в умовах високого психоемоційного навантаження та різноманітності освітніх потреб учнів. Вона охоплює емоційну стабільність, саморегуляцію, емпатію, толерантність і вольову стійкість, що сприяють профілактиці професійного вигорання, прийняттю виважених педагогічних рішень і підтримці мотивації дитини. Цілеспрямований розвиток емоційно-вольової сфери педагога є необхідною передумовою створення безпечного, підтримувального інклюзивного освітнього середовища [224].

Ю. Вербиненко пропонує ще ширшу структуру, до якої, окрім традиційних мотиваційно-цільового, змістово-операційного та оціночного компонентів, входять ціннісно-орієнтаційний, комунікативно-інформаційний та креативний. Дослідниця вказує на зростання значущості інформаційної компетентності та

креативності в сучасному освітньому просторі. Комунікативно-інформаційний компонент фокусується на здатності педагога застосовувати сучасні технології в навчальному процесі, а креативний – на розвитку педагогічної майстерності через інноваційність та нестандартне мислення. Ціннісно-орієнтаційний компонент відображає духовно-моральну складову педагогічної професії, яка набуває особливої ваги в контексті формування громадянських і соціальних компетентностей у здобувачів освіти [32].

О.Саннікова вважає, у межах сучасних психологічних досліджень психологічна готовність педагога розглядається як результат взаємодії мотиваційної сфери та особистісних властивостей, що регулюють прийняття професійних рішень. Показано, що мотивація досягнення тісно пов'язана з такими характеристиками, як рішучість, цілеспрямованість, самостійність, упевненість у собі, толерантність до невизначеності та рефлексивно-вольовий стиль діяльності, тоді як низький рівень мотивації супроводжується уникненням, прокрастинацією, нерішучістю та емоційною нестійкістю. Для педагога, зокрема в умовах інклюзивного навчання, ці закономірності набувають особливої значущості, оскільки саме сформована мотивація професійного зростання та відповідні особистісні якості забезпечують готовність до прийняття відповідальних рішень, подолання невизначеності, гнучку адаптацію до освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами й ефективну саморегуляцію професійної діяльності [148].

Розгорнуту структуру психологічної готовності до педагогічної діяльності подає також Д. Прасол та виділяє мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний та оцінюючий компоненти. Окрім вже згаданих компонентів, увагу привертає орієнтаційний, що підкреслює значення професійних ідеалів, переконань, етики, які задають ціннісно-світоглядну основу професійної діяльності. Психофізіологічний компонент розширює уявлення про готовність, вказуючи на важливість витривалості, саморегуляції, працездатності, що безпосередньо впливають на

ефективність виконання педагогічних функцій у реальних умовах навчального середовища [127, с. 199].

У структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності важливе місце посідає сформованість системного мислення та професійно-педагогічних знань, які забезпечують цілісне розуміння педагогічного процесу й уміння інтегрувати знання з різних галузей науки у практичну діяльність. Як підкреслює Н. Кононенко, системність професійних знань майбутніх педагогів формується в процесі цілеспрямованого педагогічного впливу, що передбачає створення умов для осмислення міжпредметних зв'язків, узагальнення досвіду та побудови власної професійної концепції [74; 75]. Дослідниця наголошує, що така системність є унікальним когнітивним феноменом та психологічною характеристикою особистості педагога, яка визначає глибину його професійного усвідомлення, здатність до рефлексії, прогнозування результатів діяльності та прийняття педагогічно доцільних рішень.

Проаналізовані погляди науковців на структуру психологічної готовності згруповано та систематизовано в табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Сучасні погляди на структуру психологічної готовності до педагогічної діяльності

Дослідник	Структурні компоненти	Особливості підходу
1	2	3
Г. Балл [3; 4]	1. Мотиваційний. 2. Інструментальний.	Пріоритет мотивації над знаннями, акцент на глибинній схильності до професії
М. Буйняк [24]	1. Мотиваційний. 2. Когнітивний. 3. Гностичний. 4. Емоційно-вольовий. 5. Оціночний.	Включення самоконтролю, самооцінки, рефлексії як структурних складових
О. Булгакова [28]	1. Професійна спрямованість. 2. Професійна самосвідомість. 3. Професійно-операційна. 4. Професійно важливі якості.	Системний підхід із чітким розмежуванням між мотивацією, самосвідомістю, знаннями і особистісними якостями
Ю. Вербиненко [32]	1. Мотиваційно-цільовий. 2. Змістово-операційний. 3. Оціночний. 4. Ціннісно-орієнтаційний. 5. Комунікативно-інформаційний. 6. Креативний.	Орієнтація на сучасні освітні виклики : креативність, інформаційна компетентність, моральність

1	2	3
Л. Онуфрієва [112]	1. Установка на професіоналізм. 2. Усвідомлення потреби у професійних якостях. 3. Пізнавальні, вольові, емоційні характеристики. 4. Самоусвідомлення себе як творчої особистості.	Інтеграція когнітивного, афективного та особистісного вимірів
Н. Павлик [116]	Особистісний вимір : 1. Ціннісно-мотиваційний. 2. Креативно-когнітивний. 3. Морально-комунікативний. 4. Емоційно-вольовий. Професійний вимір : здатність реалізовувати ключові ролі педагога.	Двовимірний модель : поєднання особистісної і професійної функціональності
О. Пінська [124]	1. Мотиваційний. 2. Особистісний. 3. Пізнавально-операційний. 4. Змістовий. 5. Емоційно-вольовий. 6. Оціночний.	Комплексний підхід, поєднання внутрішніх ресурсів із професійною реалізацією
Д. Прасол [127]	1. Мотиваційний. 2. Орієнтаційний. 3. Пізнавально-операційний. 4. Емоційно-вольовий. 5. Психофізіологічний. 6. Оцінюючий.	Функціонально-структурна деталізація, в якій кожен компонент виконує певну роль у забезпеченні цілісного функціонування педагога як професіонала з акцентом на психофізіологічну складову
Н. Савченко [144]	1. Мотиваційний. 2. Орієнтаційний. 3. Операційний. 4. Вольовий. 5. Оціночний.	Динамічність структури, підвищена увага до самообілізації та самоконтролю

[3; 4; 24; 28; 32; 112; 116; 124; 127; 144]

Отже, узагальнюючи наукові підходи до розкриття сутності психологічної готовності до педагогічної діяльності, можна стверджувати, що вона постає як багаторівнева система особистісно-професійних якостей, яка формується у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів і забезпечує їх здатність до ефективного виконання професійних функцій. Її ключовими ознаками виступають інтегративність, динамічність, мотиваційно-ціннісна спрямованість, наявність когнітивної та емоційно-вольової компетентності, а також здатність до рефлексії й самовдосконалення. Такий комплексний підхід дозволяє забезпечити не лише функціональну ефективність педагога, але й гуманістичну повноту його професійної реалізації в контексті сучасної освіти.

Аналіз сучасних досліджень демонструє, що психологічна готовність до педагогічної діяльності є складним, багатогранним і варіативним феноменом, структура якого залежить від специфіки майбутньої професійної діяльності

педагога, контексту освітнього середовища та індивідуальних особливостей суб'єкта. Спільною ознакою більшості підходів є визнання провідної ролі мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової та рефлексивної складових у забезпеченні ефективності педагогічної діяльності, що свідчить про інтегративний характер формування готовності та необхідність її цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки у процесі професійної підготовки.

1.3. Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як умова його ефективності

Інклюзія в освіті є ключовим напрямом державної політики України, спрямованим на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх громадян, зокрема осіб з особливими освітніми потребами. Він базується на міжнародних зобов'язаннях України, зокрема Конвенції ООН про права дитини (1989) [71] та Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2006) [72], які були ратифіковані Україною відповідно у 1991 та 2009 роках.

Інклюзивна освіта передбачає створення умов, за яких усі учні, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних чи інших особливостей, мають можливість навчатися разом у загальноосвітніх закладах. Це означає фізичну присутність дитини в класі, а також її активну участь у навчальному процесі, що забезпечується через адаптацію навчальних програм, методів викладання та середовища до індивідуальних потреб кожного учня [8; 68; 90; 112; 205; 206; 211].

Основним законодавчим актом, що регулює інклюзивну освіту в Україні, є Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Згідно зі ст. 19 цього закону, держава гарантує особам з особливими освітніми потребами право на освіту на всіх рівнях, забезпечуючи необхідні умови для їхнього навчання, включаючи підготовку фахівців, фінансове та матеріально-технічне забезпечення, а також розробку індивідуальних програм розвитку [132].

Ст. 20 цього ж Закону визначає поняття інклюзивного навчання та встановлює обов'язок закладів освіти створювати інклюзивні та / або спеціальні групи і класи для осіб з особливими освітніми потребами за їхнім зверненням або зверненням їхніх батьків. Також передбачено надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, забезпечення допоміжними засобами для навчання та адаптацію освітнього середовища відповідно до принципів універсального дизайну та розумного пристосування

Крім того, постановами Кабінету Міністрів України затверджено низку нормативних актів, що деталізують організацію інклюзивного навчання в різних типах закладів освіти :

- Постанова КМУ від 15.09.2021 № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» [129];
- Постанова КМУ від 10.07.2019 № 636 «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти» [130];
- Постанова КМУ від 21.08.2019 № 779 «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти» [131];
- Постанова КМУ від 09.12.2020 № 1289 «Про затвердження Порядку забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти» [128].

Інклюзивна форма навчання в Україні реалізується шляхом створення інклюзивних класів або груп у закладах освіти, де навчаються діти з ООП разом з іншими учнями. Ключовими елементами цієї форми є:

- індивідуальна програма розвитку (ІПР): розробляється для кожного учня з ООП з урахуванням його особливостей, потреб та можливостей.
- психолого-педагогічний супровід: здійснюється фахівцями, зокрема педагогами, психологами, логопедами, дефектологами, які надають необхідну підтримку учням з ООП [Помилка! Джерело посилання не знайдено.; 151].

- інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) : створені для надання комплексної оцінки розвитку дитини, визначення її особливих освітніх потреб та надання рекомендацій щодо організації навчання.

- адаптація освітнього середовища: включає фізичну доступність приміщень, наявність спеціального обладнання, адаптованих навчальних матеріалів та використання сучасних технологій [61; 67; 68; 69; 70; 79; 91; 112; 113; 146; 147; 157; 158; 202].

І. Фаловська та М. Бойчук відзначають, що «концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей : всі діти – цінні й активні члени суспільства» [186, с. 180]. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з нормотиповим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [186].

На відміну від проблеми загальної психологічної готовності до педагогічної діяльності, яка здебільшого була предметом дослідження упродовж 2000-х – початку 2010-х років і нині отримала систематизоване та усталене висвітлення в науковій літературі, проблема психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є відносно новим і надзвичайно динамічним напрямом сучасних психолого-педагогічних студій. Її активне вивчення зросло у відповідь на докорінні зміни в українській системі освіти, зокрема впровадження інклюзивної форми навчання як норми, а не винятку. Саме тому більшість із залучених у цьому огляді праць було

опубліковано протягом останніх п'яти-семи років, що свідчить про актуальність тематики, її дослідницьку новизну й постійну актуалізацію. До науковців, які досліджували проблему психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, належать: М. Бойчук [186], М. Буйняк [15; 16; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25], Е. Данілавичюте [41], І. Дорожко [44], О. Замашкіна [46], Б. Кагран [212], О. Кас'яненко [56], В. Коваленко [62], Л. Коврігіна [64], О. Кравець [80], Х. Лінклейтер [219], Л. Ляховець [92], О. Малихіна [44], О. Мартинчук [95; 96] О. Матвєєва [97], В. Мозгова [105], Т. Невмержицька [52], М. Омельченко [111], Т. Острянка [92], М. Савченкова [145], Т. Соловей [156], Г. Соколова [Помилка! Джерело посилання не знайдено.; 151], О. Ткаченко [167], Л. Туріщева [44], І. Фаловська [186], Л. Флоріан [219], О. Чопік [193; 194; 195; 196; 197; 198], М. Шмідт [212], В. Щербата [92], Н. Ярощук [99].

У сучасній царині української інклюзивної освіти психологічна готовність педагогів розглядається як одна з ключових передумов успішного впровадження інклюзивного навчання в освітню практику. Аналіз актуальних досліджень свідчить про те, що ця готовність має комплексний характер і включає когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні, етичні та операційно-діяльнісні аспекти. В. Коваленко розглядає підготовку майбутніх корекційних педагогів до інклюзії крізь призму професійної компетентності, де психологічна готовність постає як здатність ефективно адаптуватися до нових освітніх умов, реалізовувати індивідуально-орієнтований підхід та забезпечувати психологічну підтримку дітей з особливими освітніми потребами [62]. І. Дорожко, О. Малихіна та Л. Туріщева вивчають динаміку розвитку психологічної готовності педагогів і визначають її як результат поєднання професійного саморозвитку, гуманістичних установок і сформованості толерантних установ щодо дітей з різними освітніми потребами [44].

Такі українські науковці як Л. Ляховець, Т. Острянка та В. Щербата фокусують увагу на вчителів загальноосвітніх шкіл, досліджуючи рівні сформованості їх психологічної готовності до роботи в інклюзивних класах.

Автори виділяють основні труднощі, з якими стикаються педагоги, та підкреслюють значення емоційної стабільності, рефлексивної здатності й професійної мотивації як визначальних чинників готовності до інклюзивної практики [92]. І. Фаловська та М. Бойчук розглядають формування відповідної готовності у процесі професійної підготовки педагогів, наголошуючи на необхідності інтеграції інклюзивного змісту в усі етапи освітнього процесу, особливо в частині психолого-педагогічної підготовки [186].

Психологічна готовність до педагогічної діяльності передбачає здатність забезпечувати психологічний супровід учасників інклюзивного освітнього процесу. Як зазначає Г. Соколова ефективність педагогічної діяльності значною мірою залежить від рівня розвитку емпатії, рефлексивності та комунікативної компетентності педагога, що дозволяє створювати умови для гармонійного психоемоційного розвитку учнів і забезпечувати їх індивідуальний супровід **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.; 151]**. Дослідниця підкреслює, що психологічна готовність педагога включає усвідомлену позицію прийняття дитини з її унікальними особливостями, що становить основу гуманістичної спрямованості професійної діяльності.

Ми вважаємо, що психологічна готовність до інклюзії передбачає не лише наявність необхідних знань і навичок, а й здатність приймати різноманітність, забезпечувати психоемоційну безпеку учнів з особливими освітніми потребами, а також демонструвати високий рівень саморефлексії [167]. Важливе місце у сучасному дискурсі забезпечення ефективної інклюзивної освіти займає праця М. Буйняк, яка розкриває процес формування психологічної готовності вчителів до інклюзії як цілісну систему професійного становлення, що охоплює когнітивно-емпатійний розвиток, формування стресостійкості та педагогічної витримки [24].

Серед зарубіжних науковців проблема психологічної готовності до інклюзивної освіти розглядається з точки зору ставлення вчителів до дітей з особливими освітніми потребами та їх педагогічної самоефективності. Зокрема, Б. Кагран і М. Шмідт досліджують установки словенських учителів до

інклюзивного навчання, фіксуючи залежність ефективності педагогічної діяльності від рівня психологічної готовності вчителя та типу особливих освітніх потреб учнів [212]. Такі американські науковці як Л. Флоріан і Х. Лінклейтер пропонують концепцію інклюзивної педагогіки, яка передбачає трансформацію самої сутності педагогічної взаємодії, зосередженої на принципах універсального дизайну навчання, професійної гнучкості та позитивного сприйняття учня з його індивідуальністю. У цьому контексті психологічна готовність вчителя постає не як статичне утворення, а як процес постійного професійного зростання і переосмислення ціннісних орієнтирів [219].

Сучасні українські автори, зокрема Л. Ляховець [92], І. Фаловська [186], О. Ткаченко [167], а також представники зарубіжної наукової спільноти Л. Флоріан і Х. Лінклейтер [219], не лише виявляють нові детермінанти готовності до інклюзії, а й прагнуть визначити дієві механізми її формування в умовах постійної трансформації освітнього середовища. Відтак, в їхніх дослідженнях наголос робиться не тільки на внутрішніх (особистісних і професійних) характеристиках педагога, а й на потребі інституційної підтримки, міждисциплінарного підходу, підвищення ролі соціального партнерства та професійного менторства в реалізації інклюзивної політики. Саме такий підхід вирізняє новітні дослідження від традиційних поглядів на готовність педагога як переважно індивідуальну якість, сформовану ще на етапі професійної підготовки.

Крім того, останні праці демонструють тенденцію до кроскультурного компаративного (порівняльного) аналізу, що особливо помітно у працях Б. Каграна, М. Шмідта, Л. Флоріана, які надають можливість порівняння контекстів інклюзивної освіти в різних країнах, що, у свою чергу, дозволяє глибше осмислити особливості формування психологічної готовності вчителів у межах глобального освітнього простору [212; 219]. Цей порівняльний вимір також привносить у вітчизняні дослідження елементи критичного аналізу та прагнення до адаптації ефективного зарубіжного досвіду в українських реаліях.

Загальнотеоретичний аналіз стану розробки проблематики психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дозволяє констатувати, що даний різновид психологічної готовності розглядається як багатовимірне утворення, яке охоплює знання, установки, емоційний досвід, цінності та дії педагога, і формується в процесі як фахової підготовки, так і безперервної професійної діяльності. Чинниками її успішного формування виступають як особистісні характеристики вчителя, так і організаційно-методичне забезпечення інклюзивного освітнього середовища. Новітні дослідження зосереджені не лише на описі структури психологічної готовності до інклюзії, але й на розробці практичних стратегій її вдосконалення, що вирізняє цей науковий напрям особливою прикладною спрямованістю. Зважаючи на те, що інклюзія в освіті залишається викликом як для самих педагогів, так і для освітньої системи загалом, увага науковців до цієї проблематики не лише не зменшується, а й дедалі більше заглиблюється в контексти реальної педагогічної взаємодії.

На цьому етапі викладу необхідно зупинитись на більш детальному аналізі представлених в джерельній базі результатах наукового осмислення та розуміння сутності явища психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Психологічна готовність педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами виступає складною конфігурацією мотиваційно-ціннісних, когнітивних, емоційно-вольових та поведінкових характеристик педагога, що забезпечують ефективну професійну діяльність у сфері інклюзивної освіти. Ми виходимо з того, що це не лише функціональний стан або ситуативна установка, а інтегративна особистісна характеристика, що формується поступово і є результатом професійного зростання педагога. У цьому контексті нам є дуже близькою думка А. Барбінової, яка зауважує, що психологічна готовність до інклюзивного навчання є інтегрованим динамічним новоутворенням, що не тільки підтримує професійну активність вчителя, але й допомагає йому усвідомлювати себе в межах інклюзивної педагогіки як суб'єкта освітніх змін [5, с. 62].

У сучасних дослідженнях спостерігається тенденція до поглиблення розуміння психологічної готовності як багатовимірної структури, у якій суттєву роль відіграють позитивне емоційне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, емоційне прийняття та емпатійність педагога. Так, І. Романович цілком справедливо наголошує на тому, що саме емоційне прийняття дитини з особливостями розвитку виступає провідним чинником, що або сприяє професійному включенню вчителя в інклюзивний процес, або навпаки – формує бар'єри недовіри, тривожності й емоційної відстороненості. Важливим аспектом готовності є також здатність педагога проявляти емпатію, що має стати стрижнем взаємодії з дитиною, яка потребує не лише знань, а й тепла, безпеки та психологічної підтримки [141, с. 16].

Серед ключових змістових характеристик психологічної готовності сучасні автори виділяють позитивну мотивацію до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, усвідомлення педагогом цінності інклюзивного підходу, високий рівень толерантності, а також впевненість у своїх силах. Зокрема, Л. Ляховець, Т. Острянка та В. Щербата підкреслюють, що психологічна готовність формується на основі концептуального прийняття ідеї інклюзії, визнання її потенціалу для якісного навчання всіх дітей та усвідомлення власної відповідальності за її реалізацію. У той же час автори зазначають, що важливою умовою психологічної готовності є здатність педагога об'єктивно оцінювати власні знання та вміння, визнавати їхню неповноту, що створює простір для саморозвитку, підвищення кваліфікації та самовдосконалення [92, с. 72].

У дослідженні І. Дорожко, О. Малихіної та Л. Туріщевої висвітлено особливу роль обізнаності педагога з ключовими аспектами інклюзивної освіти : її нормативно-правовою регламентацією, специфікою психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, особливостями методик навчання та психолого-педагогічного супроводу. Основний акцент зазначені науковці роблять на тому, що без глибоких знань і розуміння сутності інклюзії неможливо забезпечити її ефективне втілення в освітньому просторі, навіть за наявності високої мотивації та позитивного ставлення [44].

Не менш важливим аспектом психологічної готовності є практична підготовка педагога, яка за І. Фаловською та М. Бойчуком, виявляється у здатності педагога не тільки декларувати свою підтримку інклюзії, а й активно діяти в межах цього освітнього простору : здійснювати адекватну комунікацію, застосовувати диференційовані методи навчання, працювати в команді з іншими фахівцями та батьками. Згадані дослідники виходять з того, що поняття психологічної готовності до інклюзивної педагогічної діяльності необхідно розглядати в контексті загального поняття психологічної готовності до праці [186, с. 179]. Така позиція є цілком зрозумілою з огляду на те, що готовність не є лише внутрішньою настановою, а передусім проявляється в конкретних професійних діях та педагогічній комунікації.

Окремі зарубіжні дослідники констатують певний брак підготовки вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Зокрема, Л. Флоріан та Х. Лінклейтер наголошують на тому, що питання полягає не лише у відсутності знань і навичок, а у вмінні педагогів ефективно використовувати наявні ресурси й адаптувати їх до потреб кожного учня [219]. Водночас, як зазначають Б. Кагран і М. Шмідт, саме ставлення вчителів до учнів з особливими освітніми потребами визначає успішність інклюзії : рівень відкритості, гнучкості, готовності до співпраці педагогічних працівників є тими атитюдами, що або сприяють інтеграції дитини або у разі недостатньої сформованості створюють для дитини нові бар'єри [212].

Психологічна готовність до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі забезпечує здатність вчителя усвідомлено, професійно та гуманно реагувати на індивідуальні потреби кожної дитини, включеної до інклюзивного освітнього середовища. З огляду на наукові позиції, представлені у роботах І. Дорожко, О. Малихіної та Л. Туріщевої [44], Л. Ляховець та В. Щербатої [92], І. Фаловської та М. Бойчука [186], можна стверджувати, що ефективне навчання дітей з ООП не є можливим без сформованого в педагога емоційного прийняття таких дітей, позитивного ставлення до інклюзивної ідеї, готовності до гнучкої взаємодії, а також достатнього рівня обізнаності щодо

методів диференційованого навчання. Відсутність хоча б одного з названих елементів знижує якість педагогічної діяльності, зменшує адаптивні можливості вчителя та негативно впливає на навчальну мотивацію учнів з особливими потребами, їх емоційне благополуччя та самосприйняття.

У цьому контексті психологічна готовність виступає не лише передумовою ефективного функціонування педагога в інклюзивному середовищі, але й чинником освітнього впливу, здатним змінювати ставлення учнів класу, їхніх батьків і колективу до ідеї інклюзії загалом. Педагог, який демонструє позитивне ставлення, гуманність, емоційну врівноваженість, обізнаність, високий рівень толерантності й професіоналізму, стає прикладом для наслідування, формує культуру прийняття та підтримки, що, в свою чергу, зменшує вірогідність стигматизації дітей з особливими освітніми потребами, сприяє їхньому активному включенню у спільну діяльність, полегшує комунікацію та підтримує академічний поступ. Адже як вже відзначалось саме вчительське ставлення має вирішальне значення у забезпеченні реального доступу дитини до якісної освіти в інклюзивному класі [212].

Тому можна стверджувати, що психологічна готовність педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами виступає фундаментальним чинником, що безпосередньо визначає не лише ефективність освітнього процесу в умовах інклюзії, але й рівень адаптації, комфортності та навчальної успішності самих учнів.

Науковці по-різному підходять до визначення структури та компонентного складу психологічної готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Зокрема, у дослідженні Є. Криворуки психологічна готовність вихователів до навчання дітей з ООП визначається як інтегративне утворення, що охоплює мотиваційний, особистісний, операційний, когнітивний та оціночний компоненти. Дослідниця підкреслює необхідність поєднання особистісних якостей педагога з професійними знаннями та вміннями, які забезпечують ефективність інклюзивного навчання [81].

Л. Ляховець, Т. Острянюк та В. Щербата основну увагу зосереджують на професійно-соціальному вимірі готовності вчителя та на основі реалізованого емпіричного дослідження виділили такі компоненти готовності до інклюзивного навчання як партнерська взаємодія з закладом освіти, соціально-професійний статус, професійна рефлексія, орієнтованість на справу та потреба в досягненнях [92]. Така позиція вказаних науковців розширює розуміння психологічної готовності за рахунок включення організаційно-професійних детермінант, зокрема взаємодії педагога з інституційним середовищем, що є особливо важливим в умовах командної інклюзивної роботи.

Зі свого боку, М. Буйняк у межах структурно-логічного підходу пропонує бачення психологічної готовності як стійкого системного утворення, в основі якого лежить позитивна мотивація до професійної діяльності, прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички. Авторка виокремлює мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти, підкреслюючи провідну роль мотиваційного компонента як рушійної сили професійної активності педагога в інклюзивному середовищі [21; 22; 24].

Таким чином, попри певні варіації у змістовому наповненні, більшість авторів сходяться на думці, що структура психологічної готовності включає як особистісно-психологічні, так і професійно-функціональні складові.

На основі здійсненого теоретичного аналізу, особливо з урахуванням поглядів на структуру відповідного різновиду психологічної готовності нами було розроблено цілісну структурну модель психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (рис. 1.1). У структурі даної моделі виокремлено дев'ять компонентів. До основних компонентів належать когнітивна, рефлексивна, волева, комунікативна, мотиваційна та емоційна готовність. Ці компоненти утворюють ядро готовності педагога й ґрунтуються на базових індивідуально-психологічних характеристиках особистості.

Когнітивна готовність відображає рівень поінформованості педагога щодо особливостей розвитку, освітніх потреб і психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, а також знання про нормативно-правову базу інклюзивної освіти. Рефлексивна готовність охоплює здатність педагога до критичного осмислення власного досвіду, аналізу успішності / неуспішності інклюзивних практик і побудови на цій основі особистої професійної стратегії. Вольова готовність полягає у внутрішній зібраності, саморегуляції, готовності долати труднощі, що виникають у процесі інклюзивного навчання, та забезпечує психологічну стійкість педагога. Комунікативна готовність відображає здатність до конструктивної взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами та фахівцями супроводу.

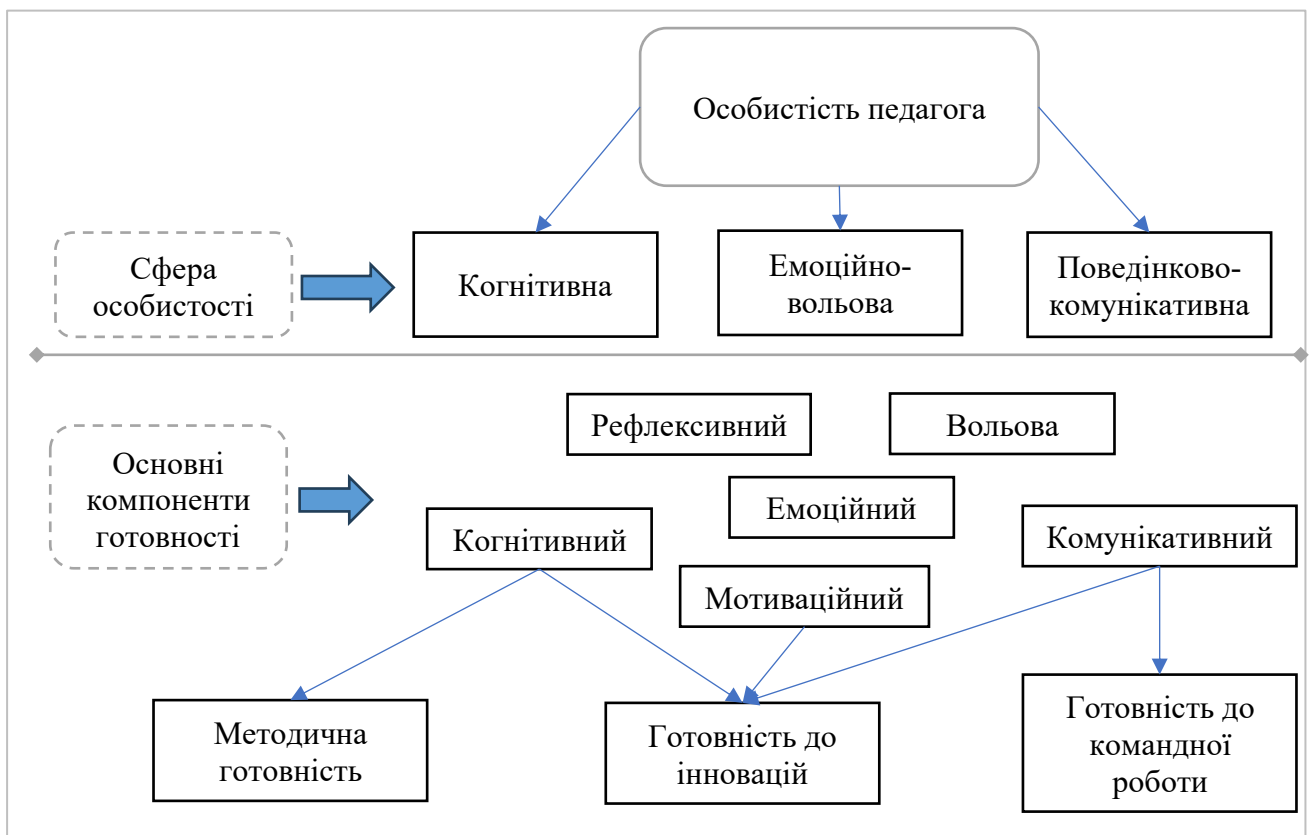


Рис. 1.1. Структурна модель психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

Мотиваційна готовність визначає внутрішню установку педагога на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, бажання долучатися до інклюзивного середовища, орієнтацію на успіх дитини. Емоційна готовність

охоплює здатність до емпатії, емоційної регуляції, прийняття учнів із порушеннями розвитку як повноцінних суб'єктів освітнього процесу.

Накопичений досвід педагогічної діяльності засвідчує, що для ефективного функціонування педагога в умовах інклюзивного освітнього середовища наявності зазначених вище складових недостатньо. У зв'язку з цим до моделі було включено також методичну готовність, готовність до командної роботи та готовність до інновацій. Ці компоненти є результатом професійного становлення та безпосередньо залежать від рівня розвитку основних компонентів. Методична готовність ґрунтується на когнітивному компоненті й передбачає сформовану обізнаність педагога щодо методів адаптації навчального матеріалу, використання диференційованих підходів, організації індивідуального навчання. Готовність до командної роботи має зв'язок із комунікативною готовністю та втілюється у здатності педагога ефективно співпрацювати в мультидисциплінарній команді, узгоджувати педагогічні стратегії з іншими фахівцями. Готовність до інновацій поєднує в собі когнітивний, мотиваційний та комунікативний компоненти, оскільки включає здатність педагога адаптуватися до нових освітніх тенденцій, впроваджувати інноваційні технології, методи та інструменти для забезпечення індивідуального підходу до кожного учня.

Таким чином, запропонована модель психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання є структурно багатовимірною і дозволяє охопити як глибинні індивідуально-психологічні передумови професійної діяльності вчителя, так і ті компетентності, які формуються в процесі безперервного професійного розвитку. Це забезпечує її аналітичну цінність як для діагностики рівня готовності педагогів, так і для конструювання програм професійної підготовки та підвищення кваліфікації, орієнтованих на формування ефективної інклюзивної компетентності. Однак до цього вона має бути емпірично апробована та верифікована.

Психологічна готовність до інклюзивного навчання є багатогранною категорією, що вимагає поєднання теоретичних знань, позитивних особистісних

установок, емоційної зрілості та практичної компетентності. Її формування не може обмежуватись лише етапом професійної підготовки – вона потребує безперервного розвитку впродовж усієї педагогічної кар'єри, системної підтримки з боку колег, адміністрації, фахівців супроводу та освітньої політики загалом. Лише за таких умов можливо сформувати у педагога стійке переконання в цінності інклюзії як педагогічної й суспільної норми та здатність діяти відповідно до її принципів.

Відповідно психологічна готовність педагога є не лише внутрішньою характеристикою, що відображає його професійну і особистісну зрілість, а й системним чинником, який визначає хід, зміст і результативність навчального процесу в умовах інклюзії. Вона забезпечує адаптивність освітнього середовища, ефективну реалізацію педагогічних стратегій, емоційну підтримку учнів, а також їхню навчальну успішність як результат гармонійної взаємодії усіх учасників інклюзивного освітнього процесу. У цьому зв'язку необхідність цілеспрямованого формування психологічної готовності педагогів набуває статусу пріоритетного завдання освітньої політики та педагогічної науки.

Висновки до розділу 1

За результатами теоретичного аналізу проблеми психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами можна зробити декілька важливих висновків.

1. У межах теоретичного аналізу категоріального апарату дослідження встановлено, що психологічна готовність як загальнопсихологічне явище постає складним багаторівневим і багатовимірним феноменом, який охоплює інтеграцію когнітивних, емоційно-вольових, мотиваційних та поведінкових характеристик особистості. Вона розглядається в сучасному науковому дискурсі як динамічний стан, що забезпечує мобілізацію внутрішніх ресурсів індивіда та його ефективну діяльність в умовах змін або нових викликів. Виокремлено низку ключових наукових підходів до розуміння психологічної готовності –

інтегративно-компонентний, динамічно-ситуативний, особистісно-орієнтований, професійно-функціональний, соціально-комунікативний, мобілізаційно-дієвий та когнітивно-емоційний. Кожен з них акцентує увагу на різних аспектах даного феномену, що дозволяє трактувати психологічну готовність як універсальну основу професійного функціонування педагога.

2. Розглянута у професійно-педагогічному контексті, психологічна готовність постає як система особистісно-професійних якостей, яка забезпечує ефективність педагогічної діяльності та її гуманістичне наповнення. Серед її ключових характеристик виокремлено інтегративність, динамічність, орієнтацію на професійні цінності, а також наявність когнітивної, емоційно-вольової, рефлексивної та мотиваційної складових. Особливе значення в контексті професійної реалізації педагога в інклюзивному освітньому просторі має здатність до саморефлексії та самовдосконалення. Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що успішність педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти зумовлена цілеспрямованим формуванням психологічної готовності на основі її багатокомпонентної структури, що є об'єктом психолого-педагогічного впливу під час підготовки фахівців.

3. Психологічна готовність педагога до інклюзивного навчання є інтегрованим динамічним новоутворенням, що не тільки підтримує професійну активність вчителя, але й допомагає йому усвідомлювати себе в межах інклюзивної педагогіки як суб'єкта освітніх змін. У межах проведеного теоретичного аналізу було обґрунтовано авторську структурну модель психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, яка включає такі компоненти: когнітивну, мотиваційну, емоційну, вольову, комунікативну, рефлексивну, методичну готовність, готовність до командної роботи, готовність до інновацій. Деякі компоненти відображають фундаментальні індивідуально-психологічні властивості педагога, які визначають його здатність до внутрішньої мобілізації, адаптації та усвідомленої взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. Інші компоненти, у свою чергу, постають як результат професійного зростання та

практичного досвіду, що розвиваються на основі основних складових. Така структурна модель демонструє інтегративний підхід до розуміння психологічної готовності, враховуючи як стійкі особистісні характеристики, так і професійно зумовлені компетентності, необхідні для ефективного реалізації інклюзивної освіти.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Обґрунтування змісту та методики дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

У межах реалізації практичної частини дисертаційного дослідження було визначено декілька завдань: 1) емпіричним шляхом визначити стан психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; 2) перевірити наявність ефектів впливу психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивних класах; 3) розробка та оцінка ефективності тренінгової програми «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами».

Важливо зауважити, що реалізація кожного з перерахованих завдань, передбачає використання різних дослідницьких стратегій та експериментальних планів. Так, наприклад, для успішної реалізації *першого завдання* має бути організовано констатувальне дослідження, у межах якого буде здійснено комплексне психодіагностичне обстеження педагогів інклюзивних класів, спрямоване на розкриття кожного з компонентів психологічної готовності до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Експериментальна гіпотеза у межах вирішення цього завдання полягає у припущенні про нерівномірний розвиток різних компонентів та складових психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами у межах інклюзивного освітнього процесу. Опрацювання емпіричних даних у межах вирішення першого завдання буде відбуватись з використанням

описових математичних методів : підрахунок відсоткових часток досліджуваних з різними рівня вираженості компонентів психологічної готовності, підрахунок середніх значень за шкалами використаних психодіагностичних методик, графічне представлення отриманих статистик. Важливо відзначити, що констатувальний характер емпіричного дослідження при відпрацюванні даного завдання практичної частини роботи зумовлює використання квазіекспериментального варіанту планування, що за своїм визначенням не передбачає прямої маніпуляції незалежною змінною зі сторони дослідника [94].

Вирішення *другого завдання* пов'язане з необхідністю організації кореляційного констатувального дослідження, у процесі якого до результатів діагностичного обстеження психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами необхідно долучити результати діагностики здобувачів освіти щодо психологічного клімату у їхніх класних колективах (інклюзивні класи). У цьому контексті важливо визначити залежну та незалежну змінну такого кореляційного дослідження, яке також має суто квазіекспериментальний характер, оскільки не передбачає прямого маніпулювання дослідником незалежною змінною. У відповідності до експериментальної гіпотези високий рівень готовності педагога до навчання дітей з особливими освітніми потребами у межах інклюзивного освітнього процесу сприяє формуванню доброзичливого, позитивного психологічного клімату в інклюзивних класах. Відповідно аналогом незалежної змінної виступають психологічні показники готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, а аналог залежної змінної – це показник позитивності психологічного клімату в інклюзивних класних колективах.

На цьому етапі важливо обґрунтувати принципову можливість впливу психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі. Ми виходимо з припущення, що психологічна готовність педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є важливим чинником впливу на соціально-психологічний клімат у класі.

Здатність учителя працювати з дітьми, які мають різні потреби, безпосередньо пов'язана з тим як складаються міжособистісні стосунки всередині класу та яким чином учні інтегруються у спільне освітнє середовище. У першу чергу, психологічна готовність педагога забезпечує належне сприйняття різноманітності серед учнів, що сприяє формуванню позитивної атмосфери прийняття та підтримки. Учитель, який демонструє емоційну стабільність, толерантність та впевненість у своїх знаннях і навичках, здатний створювати умови, де всі учасники навчального процесу почуваються захищеними та рівноправними.

З іншого боку, готовність педагогів до інклюзивної освіти дозволяє запобігти виникненню стереотипів і дискримінаційних практик серед учнів щодо дітей з особливими освітніми потребами. Педагог, який вміє організувати навчальний процес відповідно до потреб усіх дітей, активно сприяє тому, що кожен учень, незалежно від своїх особливостей, відчуває себе частиною класного колективу. Це підвищує рівень соціальної згуртованості, сприяє розвитку позитивних міжособистісних стосунків і зменшує ризики соціальної ізоляції учнів з інвалідністю.

Крім того, педагог, який усвідомлює важливість співпраці та спілкування з батьками, іншими вчителями та фахівцями, сприяє створенню комплексної підтримки для дитини з особливими освітніми потребами. Це позитивно впливає не тільки на індивідуальний розвиток дитини, а й на загальний психологічний стан класу. Соціально-психологічний клімат у такому середовищі є сприятливим для розвитку емпатії, взаєморозуміння та соціальної відповідальності серед усіх учасників навчального процесу. Завершуючи обґрунтування можемо стверджувати, що психологічна готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання визначає характер взаємодії між учнями, рівень соціальної підтримки та позитивну динаміку соціально-психологічного клімату у класі.

Статистичне опрацювання у межах вирішення другого завдання передбачає проведення кореляційного аналізу (з використанням коефіцієнту

кореляції Спірмена) психодіагностичних даних психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами та учнівських оцінок щодо психологічного клімату в їхніх класних колективах.

Вирішення *третього завдання* передбачало реалізацію класичного формульованого експерименту за планом з попереднім і підсумковим тестуванням та групою порівняння Д.Кемпбелла [213]. Даний експериментальний план схематично представлено на рис. 2.1, у якому R – це процедура рандомізації (випадкового відбору учасників контрольної та експериментальної групи), O_1 та O_3 – попереднє діагностичне обстеження сформованих груп, O_2 та O_4 – контрольне діагностичне обстеження сформованих груп, X – реалізація заходів тренінгової програми. У відповідності до обраного експериментального плану передбачається активне маніпулювання дослідником незалежної змінною, якою у контексті нашого експерименту виступає факт участі педагогів експериментальної групи у реалізації тренінгової програми та відсутність такої участі серед педагогів контрольної групи.



Рисунок 2.1. Схема експериментального плану для двох рандомізованих груп з попереднім та підсумковим тестуванням, який було застосовано для реалізації другої стратегічної лінії емпіричного дослідження [94].

У межах відпрацювання третього завдання було здійснено експериментальну апробацію авторської тренінгової програми, спрямованої на підвищення рівня готовності педагогів інклюзивних класів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Статистичне опрацювання психодіагностичних даних на цьому етапі полягало у здійсненні порівняльного аналізу діагностичних показників контрольної та експериментальної групи педагогів після впровадження тренінгової програми. Для порівняння використовувався такий статистичний критерій як U-критерій Манна-Уїтні.

Таким чином, можна говорити про те, що емпіричне дослідження проводилось у три етапи: 1) констатувальний; 2) інтерпретаційний та 3)

формувальний. Відпрацювання усіх трьох завдань експериментального дослідження передбачало реалізацію наступних кроків: 1) вибір експериментального плану дослідження для кожного завдання та його деталізація; 2) формування вибірки досліджуваних педагогів та учнів, які є учасниками інклюзивного освітнього процесу; 3) підбір та підготовка до практичного застосування комплексу необхідних психодіагностичних методик для обстеження вибірок дослідження; 4) реалізація вхідного діагностичного обстеження вибірки педагогів та вибірки учнів з наступним аналізом отриманих емпіричних даних; 5) кореляційний аналіз діагностичних даних вибірки педагогів та вибірки учнів; 6) застосування процедури рандомізації для формування контрольної та експериментальної групи у межах загальної вибірки педагогів; 7) розробка тренінгової програми, спрямованої на підвищення рівня психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами; 8) залучення до участі у заходах тренінгової програми педагогів експериментальної групи; 9) вихідна діагностика усіх груп досліджуваних після реалізації заходів тренінгової програми; 10) порівняльний статистичний аналіз діагностичних даних контрольної та експериментальної групи.

У процесі реалізації експериментального дослідження було використано наступні методи статистичного аналізу:

- методи описової статистики (підрахунок відсоткових часток та визначення середнього значення);
- для вивчення зв'язку між кількісними ознаками було використано кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона;
- для виявлення розбіжностей між контрольною та експериментальною групою було використано U-критерій Манна-Уїтні.

У процесі статистичного аналізу було використано наступні статистичні комп'ютерні програми: IBM SPSS Statistics Base v. 22, Jamovi 2.3.28, Microsoft Excel 2019.

Базою експериментального дослідження стали заклади загальної середньої освіти з інклюзивними класами Фонтанської територіальної громади Одеського

району Одеської області, а саме: ліцей «Крижанівський», ліцей «Фонтанський», ліцей «Олександрівський», Новодофінівська гімназія, Світлівська загальноосвітня школа I-II ступенів. У дослідженні взяли участь дві групи респондентів: педагоги та учні шкіл з інклюзивними класами. Загалом участь у дослідженні взяли 164 педагоги, серед яких були вчителі середньої ланки школи, які працюють в інклюзивних класах. Більшість респондентів мала педагогічний стаж більше 10 років. За гендерною ознакою 147 / 89,63% учасників вибірки склали жінки, а 17 / 10,37% – чоловіки. До вибірки входили вчителі різних предметів, які забезпечували освітній процес у загальноосвітніх школах. Розподіл педагогів за предметами був наступним:

- учителі української мови та літератури – 35 педагогів (21%);
- учителі математики – 28 педагогів (17%);
- учителі природничих наук (біологія, хімія, фізика) – 30 педагогів (18%);
- учителі іноземних мов – 25 педагогів (15%);
- учителі історії та суспільних наук – 20 педагогів (12%);
- учителі фізкультури та мистецьких предметів – 26 педагогів (16%).

Табл. 2.1 ілюструє характеристику вибірки педагогів за статтю, віком, стажем роботи та навчальними дисциплінами.

Таблиця 2.1

Характеристика вибірки педагогів

Показник	Кількість (N = 164)	%
Стать : жінки	147	90%
Стать : чоловіки	17	10%
Вік : 25–35 років	40	24%
Вік : 36–45 років	65	40%
Вік : 46–60 років	59	36%
Стаж : до 5 років	18	11%
Стаж : 6–10 років	30	18%
Стаж : понад 10 років	116	71%
Учителі української мови та літератури	35	21%
Учителі математики	28	17%
Учителі природничих наук	30	18%
Учителі іноземних мов	25	15%
Учителі історії та суспільних наук	20	12%
Учителі фізкультури та мистецтв	26	16%

На формувальному етапі експерименту шляхом застосування процедури рандомізації загальну вибірку педагогів було порівно розподілено на контрольну (N = 82) та експериментальну (N = 82) групи.

Учнівська вибірка складається з 356 учнів 5–7-х класів, які навчаються в інклюзивних класах. Гендерне співвідношення було близьким до рівного: 52% дівчат та 48% хлопців. Учні були відібрані з тих самих шкіл, що й педагоги. Класи, де навчалися учасники, мали різну кількість учнів з особливими освітніми потребами, що варіювалося від одного до п'яти учнів на клас. Деталізовані відомості про учнівську вибірку представлено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Характеристика вибірки учнів

Показник	Кількість (N = 356)	%
Стать : дівчата	185	52%
Стать : хлопці	171	48%
Вік : 11 років	112	31%
Вік : 12 років	118	33%
Вік : 13 років	126	36%
Класи з 1 учнем із особливими потребами	160	45%
Класи з 2 учнями із особливими потребами	125	35%
Класи з 3 учнями із особливими потребами	45	13%
Класи з 4 учнями із особливими потребами	18	5%
Класи з 5 учнями із особливими потребами	8	2%

Табл. 2.2 характеризує вибірку учнів за віком, статтю, а також кількістю учнів з особливими освітніми потребами у класі. Це показує, скільки учнів з

особливими освітніми потребами є в кожному інклюзивному класі, де навчалися учасники дослідження – йдеться про те, скільки учнів з особливими потребами є в інклюзивних класах, де навчаються ці 356 учнів. Наприклад, 45% учнів навчаються в класах, де є один учень з особливими потребами, а 35% учнів – у класах, де є два таких учні.

У теоретичному розділі дисертаційної роботи було представлено структурну модель психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами . Зокрема, у структурі психологічної готовності було виділено шість основних та три додаткових компоненти. До основних компонентів належать: когнітивна, рефлексивна, вольова, комунікативна, мотиваційна та емоційна готовність. Серед додаткових компонентів було виділено методичну готовність, готовність до командної роботи та готовність до інновацій. Необхідність виділення основних та додаткових компонентів готовності зумовлена тим, що перший клас компонентів утворюється на фундаменті індивідуально-психологічних та особистісних характеристик педагогів, тобто включає стійкі властивості функціонування їх когнітивно-рефлексивної, емоційно-вольової, комунікативної та мотиваційної сфер. У той же час додаткові компоненти, серед яких було виділено методичну готовність, готовність до інновацій та готовність до командної роботи, є прижиттєвим надбанням та результатом професійного розвитку педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Вони формуються на базі основних компонентів готовності та включають специфічні вміння та навички, які необхідні для успішної педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі : так, наприклад, очевидно, що методична готовність формується на базі когнітивної готовності та включає надбану обізнаність педагогів про методи роботи з дітьми, які мають особливі потреби; готовність до командної роботи є дотичною до комунікативної готовності та містить комплекс прижиттєво сформованих навичок роботи у команді; готовність до інновацій базується одночасно на когнітивній, мотиваційній та комунікативній готовності та

включає обізнаність у сфері педагогічних інновацій та комплекс специфічних вмінь щодо їх використання.

У відповідності до виділених компонентів психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами для діагностичного обстеження вибірки педагогів було використано наступний психодіагностичний інструментарій :

- авторська анкета, спрямована на вивчення рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- авторська методика оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- авторська анкета для визначення усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти;
- методика «Оцінка комунікативних вмінь» Л.Міхельсона;
- шкала інтерперсональної толерантності М.Тхоме, М.Біртеля та Й.Віттемана;
- шкала емоційного відгуку А.Меграбяна та Н.Епштейна (Emotional Empathy Scale – EES);
- тест соціального інтелекту Дж.Гілфорда та М.Саллівена;
- методика «Інтелектуальна лабільність»;
- методика діагностики джерел мотивації Дж.Барбуто та Р.Сколла (Motivation Sources Inventory – MSI);
- методика діагностики мотивації успіху Т.Елерса;
- опитувальник «Самооцінка психічних станів особистості» Г.Айзенка;
- тест «Задоволеність життям» Е.Діннера;
- шкала стійкості (твердості характеру) – 12-Item Grit Scale (12-IGS).

Для діагностичного обстеження вибірки учнів інклюзивних класів було використано наступний психодіагностичний інструментарій:

- методика визначення індексу групової згуртованості Сішора;

— методика А.Фідлера для дослідження соціально-психологічного клімату колективу.

Необхідно підкреслити, що в загальному переліку методик є декілька таких, що були розроблені нами самостійно. Відповідно постає питання про необхідність їх емпіричної апробації з метою оцінки таких психометричних характеристик як надійність (тобто стійкість отриманих результатів у часі) та валідність (здатність методики вимірювати саме ті параметри, для вимірювання яких вона призначена). Для вимірювання окреслених психометричних характеристик формується репрезентативна вибірка, яка бере участь в апробації розроблених психодіагностичних методи та їх стандартизації [93].

У дослідженні, спрямованому на перевірку надійності та критеріальної валідності авторських методик взяли участь 304 педагоги. Вибірка була сформована з педагогічних працівників різних регіонів України, які працюють у ліцеях, загальноосвітніх школах, спеціальних закладах освіти та інших освітніх установах.

Тестування проводилося у дистанційному форматі шляхом розповсюдження анкети через електронну пошту. Такий підхід забезпечив можливість охоплення педагогів із різних областей України та підвищив рівень зручності участі у дослідженні. До вибірки увійшли педагоги, які працюють у наступних закладах освіти: Київський ліцей № 157, Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів №36, Одеська спеціалізована школа № 121, Вінницька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів «Гармонія» (м.Вінниця), Івано-Франківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 5 (м.Івано-Франківськ), Житомирська загальноосвітня школа I-III ступенів № 21 (м.Житомир), КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» ЗОР.

Гендерний розподіл вибірки стандартизації відрізняється значним переважанням жінок (85% загальної вибірки), що відображає загальну тенденцію у сфері освіти. Вік учасників варіювався від 23 до 62 років, що дозволило охопити як молодих спеціалістів, так і педагогів з багаторічним досвідом. За

рівнем професійного досвіду вибірка включала педагогів, які працюють у сфері освіти від 1 до понад 30 років, зокрема: 1) молоді спеціалісти (до 5 років досвіду) – 22% вибірки; 2) педагоги з досвідом роботи (5–15 років) – 41% вибірки; 3) досвідчені педагоги (понад 15 років) – 37% вибірки. Щодо професійної підготовки, то 68% респондентів пройшли курси підвищення кваліфікації з інклюзивного навчання, тоді як 32% або не мали відповідного навчання або здобували знання самостійно.

На наступному етапі викладу зупинимося більш детально на методичному забезпеченні експериментального дослідження, згрупованого за компонентами готовності.

Психодіагностичні методики, що застосовувались до вибірки педагогів.

Когнітивна готовність

Авторська анкета, спрямована на вивчення рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами (додаток А). Анкета призначена для збору інформації про обізнаність, досвід та ставлення педагогів до інклюзивного навчання, а також для оцінки їхньої готовності та можливостей працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. З її допомогою можна виявити наявні знання педагогів про різні категорії дітей, які потребують спеціальної підтримки, рівень їхньої підготовки до використання спеціальних методик і технологій, а також наявність необхідних ресурсів та технічної підтримки.

Анкету спроектовано так, що вона вміщує декілька розділів, які охоплюють різні аспекти навчального процесу. Перший розділ стосується загальної обізнаності педагогів про категорії дітей з особливими освітніми потребами та різницю між інклюзивним і спеціальним навчанням. Другий розділ досліджує ставлення педагогів до інклюзивного навчання, їхній досвід роботи з такими дітьми та переконання щодо соціалізації дітей у загальноосвітніх школах. Третій розділ фокусується на використанні спеціальних методик та освітніх підходів, таких як індивідуальні навчальні плани, диференційоване навчання та арт-терапія. У четвертому розділі йдеться про технічну підтримку та ресурси,

включаючи наявність спеціальних матеріалів, обладнання та доступність фахівців. П'ятий розділ оцінює психологічну підготовку педагогів, їхню впевненість у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами та наявність психологічної підтримки. Шостий розділ аналізує підходи до оцінювання та відстеження прогресу дітей, а сьомий – взаємодію з батьками, включаючи труднощі та важливість співпраці.

Процедура опрацювання результатів анкетування передбачає збір та систематизацію отриманих даних. Спочатку дані обробляються з метою виявлення загальних тенденцій щодо обізнаності, досвіду та ставлення педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Далі результати аналізуються для виявлення проблемних зон, таких як недостатність кваліфікації або відсутність технічних ресурсів, які потребують додаткових заходів для вдосконалення навчального процесу. Аналіз результатів також дозволяє зробити висновки про потребу у подальшій підготовці педагогів та удосконаленні інклюзивних програм навчання.

Оскільки методика, що характеризується, є авторською, було здійснено оцінку її внутрішньої узгодженості, ретестової надійності та критеріальної валідності на емпіричному матеріалі вибірки стандартизації. Процедура визначення внутрішньої узгодженості та ретестової надійності авторської анкети щодо рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами здійснювалася у декілька етапів із застосуванням відповідних статистичних методів.

Для оцінки внутрішньої узгодженості анкети використовувався коефіцієнт α -Кронбаха, який є найбільш поширеним статистичним критерієм для аналізу узгодженості відповідей між окремими пунктами опитувальника. Високі значення цього коефіцієнта (понад 0,7) свідчать про гарну узгодженість пунктів, що належать до однієї шкали або конструкта [93]. Аналіз здійснювався у відповідності до передбачених в анкеті тематичних блоків : загальна обізнаність, ставлення до інклюзії, освітні методики, технічна підтримка, психологічна підготовка, оцінка знань дітей та взаємодія з батьками. Для кожного з блоків

окремо було розраховано значення α -Кронбаха, що дозволило оцінити ступінь узгодженості питань у межах кожного теоретично визначеного конструкта.

Збір даних для розрахунку внутрішньої узгодженості проводився в один етап. Педагоги, які брали участь у дослідженні, отримали електронну версію анкети, надану через електронну пошту. Для підвищення рівня відповідальності та точності відповідей респондентам було надано роз'яснення щодо мети опитування та принципів конфіденційності.

Оцінка ретестової надійності проводилася з метою перевірки стабільності відповідей респондентів у часі. Для цього вибіркова група з 85 педагогів (із загальної вибірки у 304 особи) заповнювала анкету двічі з інтервалом у чотири тижні. Вибір саме такого періоду зумовлений необхідністю зменшити вплив короткострокової пам'яті респондентів на їхні відповіді, водночас запобігаючи значним змінам у рівні їхньої обізнаності чи ставленні до інклюзивної освіти внаслідок додаткового навчання чи практичного досвіду [36; 134; 185].

Для оцінки ретестової надійності використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона, який дозволяє визначити ступінь зв'язку між результатами першого та повторного тестування. Оскільки анкета містить як номінативні (альтернативні відповіді «так» / «ні»), так і шкальні (множинний вибір) запитання, додатково застосовувався коефіцієнт кореляції рангової кореляції Спірмена для оцінки стабільності відповідей у випадку змінного порядку альтернатив.

Процедура перевірки надійності авторської анкети передбачала аналіз внутрішньої узгодженості за допомогою α -Кронбаха та оцінку ретестової надійності на основі коефіцієнтів кореляції між результатами повторного тестування, що дозволило встановити рівень стабільності отриманих даних та обґрунтувати їхню надійність у контексті дослідження рівня обізнаності педагогів щодо інклюзивного навчання. Для визначення перерахованих статистичних критеріїв було використано статистичний застосунок IBM SPSS Statistics Base v. 22.

Результати підрахунку внутрішньої узгодженості тверджень анкети представлено в табл. 2.3.

Отримані результати свідчать про високий рівень внутрішньої узгодженості анкети, оскільки загальний коефіцієнт альфа Кронбаха становить 0,84, що перевищує поріг 0,7, який зазвичай вважається прийнятним у психометричних дослідженнях. Окремі тематичні блоки також демонструють високий рівень узгодженості, що підтверджує коректність розподілу питань за відповідними концептуальними категоріями. Найвищий показник отримано для блоку «Загальна обізнаність» (0,82), що свідчить про високу узгодженість відповідей респондентів у цьому розділі.

Таблиця 2.3

Внутрішня узгодженість авторської анкети, спрямованої на вивчення рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з ООП (коефіцієнт α -Кронбаха) (N=304)

Тематичний блок	Кількість питань	Емпіричне значення (α -Кронбаха)
Загальна обізнаність	4	0,82
Ставлення до інклюзивного навчання	3	0,78
Освітні методики	4	0,80
Технічна підтримка та ресурси	4	0,76
Психологічна підготовка	4	0,81
Оцінка знань та прогресу дітей	3	0,75
Взаємодія з батьками	3	0,79
Загальний коефіцієнт α для всієї анкети	25	0,84

Перевірка ретестової надійності проводилася на підвибірці з 304 педагогів, які заповнювали анкету двічі з інтервалом у чотири тижні. Було розраховано коефіцієнти кореляції Пірсона (для запитань із шкальними відповідями) та

коефіцієнти Спірмена (для номінативних змінних). Результати розрахунків подано у табл. 2.4.

Отримані коефіцієнти кореляції свідчать про високий рівень ретестової надійності анкети. Так, наприклад, загальний коефіцієнт кореляції Пірсона становить 0,77, що є свідченням стійкості результатів при повторному заповненні анкети. Всі окремі тематичні блоки також демонструють значну стабільність відповідей, що підтверджує надійність застосованої методики оцінювання рівня обізнаності педагогів.

Критеріальна валідність авторської анкети визначалася шляхом порівняння отриманих результатів з незалежними критеріями, що характеризують рівень обізнаності педагогів щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами. Для цього використовувалися два підходи: кореляційний аналіз взаємозв'язку між балами анкети та зовнішніми критеріями, а також порівняння середніх показників у групах педагогів із різним рівнем спеціалізованої підготовки [93].

Таблиця 2.4

Коефіцієнти кореляції для оцінки ретестової надійності авторської анкети, спрямованої на вивчення рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з ООП (N= 304)

Тематичний блок	Кореляція Пірсона (r)	Кореляція Спірмена (ρ)
Загальна обізнаність	0,79	0,76
Ставлення до інклюзивного навчання	0,75	0,72
Освітні методики	0,78	0,74
Технічна підтримка та ресурси	0,74	0,71
Психологічна підготовка	0,80	0,77
Оцінка знань та прогресу дітей	0,73	0,70
Взаємодія з батьками	0,76	0,73
Загальний рівень ретестової надійності	0,77	0,74

У межах першого підходу у якості зовнішнього критерію використовувались оцінки експертів (методистів і психологів) щодо рівня

компетентності респондентів у сфері інклюзивного навчання. Було розраховано коефіцієнти кореляції Пірсона між загальним балом за анкету та кожним із зовнішніх критеріїв. Отримані значення становили 0,72 ($p < 0,01$) для тестового оцінювання та 0,68 ($p < 0,01$) для експертних оцінок, що свідчить про достатньо високий рівень відповідності між результатами анкетування та незалежними критеріями.

Другий підхід передбачав аналіз розбіжностей у результатах анкети між педагогами, які пройшли та не пройшли спеціалізоване навчання з інклюзивної освіти. Для цього було сформовано дві групи: перша (68%) складалася з педагогів, які пройшли курс підвищення кваліфікації та отримали сертифікат про підвищення кваліфікації у царині інклюзивного навчання, друга (32%) включала педагогів без такої підготовки. Застосування t-критерію Стюдента для незалежних вибірок показало статистично значущу різницю між середніми балами двох груп ($t = 5,84$; $p < 0,001$), що підтверджує здатність анкети диференціювати рівень обізнаності педагогів залежно від їхньої професійної підготовки.

Таким чином, отримані результати засвідчують високий рівень внутрішньої узгодженості, ретестової надійності та критеріальної валідності авторської анкети, що дозволяє використовувати її як надійний інструмент для оцінювання рівня обізнаності педагогів щодо навчання дітей з ООП.

Авторська методика оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (додаток Б). Авторська діагностична методика розроблена з метою комплексної оцінки рівня готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному середовищі з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Методика включає сім шкал, кожна з яких оцінює певний аспект готовності вчителя, і складається з 70 питань – по 10 питань на кожну шкалу.

Стимульний матеріал методики включає твердження з трьома варіантами відповідей: «А», «В», і «С». Кожен варіант відповіді оцінюється відповідно до наступної системи: «А» – 2 бали, «В» – 1 бал, «С» – 0 балів. Таким чином, за кожною шкалою респондент може набрати від 0 до 20 балів. Загальний рівень

готовності визначається шляхом підрахунку сумарних балів за всі шкали, що варіюються від 0 до 140 балів.

Шкали методики включають: когнітивну готовність, методичну готовність, емоційну готовність, комунікативну готовність, готовність до командної роботи, готовність до інновацій, і рефлексивну готовність. Кожна шкала націлена на оцінку специфічних аспектів готовності вчителя:

Когнітивна готовність – діагностує рівень знань вчителів про законодавство, права дітей з особливими освітніми потребами, принципи інклюзії, психолого-педагогічні основи роботи з такими учнями.

Методична готовність – визначає здатність вчителів використовувати адаптовані методи та прийоми навчання, диференційовані програми для учнів з особливими освітніми потребами, володіння інструментами оцінювання успішності таких учнів.

Емоційна готовність – оцінює емоційну стійкість, терпіння, готовність до роботи в умовах стресу, співчуття до дітей з особливими освітніми потребами, толерантність до їх особливостей.

Комунікативна готовність – розкриває рівень ефективної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками, асистентами вчителя та іншими учасниками освітнього процесу.

Готовність до командної роботи – вивчає здатність вчителя ефективно працювати в команді разом з іншими педагогами, асистентами, психологами, логопедами та іншими спеціалістами, які залучені до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Готовність до інновацій – дозволяє оцінити рівень готовності вчителя до впровадження інноваційних технологій та нових підходів в освітньому процесі для дітей з особливими освітніми потребами.

Рефлексивна готовність – сигналізує про рівень здатності вчителя аналізувати власний досвід, критично оцінювати свої методи роботи, вносити корективи для підвищення ефективності взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Процедура проведення методики передбачає індивідуальне або групове заповнення анкет респондентами, що займає приблизно 20–30 хвилин. Після заповнення анкет, результати обробляються шляхом підрахунку кількості балів за кожним з трьох варіантів відповідей. Результати підраховуються окремо для кожної шкали, а також сумарно для визначення загального рівня готовності.

Процедура опрацювання результатів включає підрахунок балів, отриманих за кожною шкалою, і визначення рівня готовності за такими критеріями: низький рівень (0–7 балів), середній рівень (8–14 балів) та високий рівень (15–20 балів). Загальний рівень готовності вчителів визначається шляхом підрахунку сумарних балів по всіх шкалах, де результати оцінюються як низький рівень (0–47 балів), середній рівень (48–93 бали) та високий рівень (94–140 балів).

Необхідно особливо підкреслити, що ця авторська анкета дозволяє діагностувати не тільки когнітивну готовність, але і такі основні компоненти готовності як емоційна готовність, комунікативна готовність та рефлексивна готовність. Також вона дозволяє діагностувати такі додаткові компоненти готовності як методична готовність, готовність до інновацій та готовність до командної роботи.

Оцінка надійності авторської методики оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами здійснювалася за допомогою аналізу внутрішньої узгодженості та ретестової надійності. Обчислення α -Кронбаха проводилося окремо для кожної з семи шкал: «Когнітивна готовність», «Методична готовність», «Емоційна готовність», «Комунікативна готовність», «Готовність до командної роботи», «Готовність до інновацій» та «Рефлексивна готовність».

Ретестова надійність була оцінена шляхом повторного тестування підгрупи педагогів у кількості 85 осіб через чотири тижні після першого тестування. Для цього використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона між результатами першого та другого вимірювання.

Результати аналізу внутрішньої узгодженості представлено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Коефіцієнти α -Кронбаха для шкал авторської методики оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП (N = 304)

Шкала	Емпіричне значення α -Кронбаха
Когнітивна готовність	0,81
Методична готовність	0,84
Емоційна готовність	0,79
Комунікативна готовність	0,83
Готовність до командної роботи	0,80
Готовність до інновацій	0,75
Рефлексивна готовність	0,71
Уся методика у цілому	0,87

Отримані значення α -Кронбаха свідчать про високу внутрішню узгодженість як окремих шкал, так і методики загалом. Тобто твердження всередині кожної шкали вимірюють єдиний психологічний конструкт та узгоджуються між собою.

З результатами перевірки ретестової надійності можна ознайомитись у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Коефіцієнти кореляції Пірсона між першими та повторними вимірюваннями за авторською методикою оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП (N= 304)

Шкала	r (рівень значущості $p < 0,01$)
Когнітивна готовність	0,79
Методична готовність	0,82
Емоційна готовність	0,76
Комунікативна готовність	0,80
Готовність до командної роботи	0,78
Готовність до інновацій	0,72
Рефлексивна готовність	0,74
Уся методика загалом	0,85

Високі значення кореляції між першими та повторними вимірюваннями підтверджують стійкість результатів методики в часі, що свідчить про її високу ретестову надійність.

Як вже зазначалось критеріальна валідність психодіагностичної методики дає змогу визначити, наскільки результати тестування відповідають зовнішнім критеріям, які репрезентують досліджувану психологічну характеристику [93]. У якості зовнішнього критерію виступали результати такої вже валідизованої психодіагностичної методики шкалами опитувальника авторської методики О.І.Проскурняк, що дозволяє виміряти дотичні психологічні характеристики.

Результати аналізу критерійної валідності показали наявність статистично значущого взаємозв'язку між показниками досліджуваної методики та відповідними шкалами опитувальника авторської методики О.І.Проскурняк. За допомогою кореляційного аналізу було визначено рівень зв'язку між шкалами нашої авторської методики та дотичними шкалами стандартизованого інструменту (табл. 2.7)

Таблиця 2.7

Кореляція між шкалами нової методики та зовнішнього критерію

Шкали авторської методики	Шкали опитувальника «Діагностика готовності вчителів основної школи до роботи в інклюзивному класі» (О.І.Проскурняк)	r-Спірмена	Рівень значущості (p)
Когнітивна готовність	Орієнтаційний компонент	0,72	< 0,001
Методична готовність	Операційний компонент	0,65	< 0,01
Емоційна готовність	Вольовий компонент	0,68	< 0,001
Комунікативна готовність	Мотиваційний компонент	0,74	< 0,001
Готовність до командної роботи	Вольовий компонент	0,78	< 0,001
Готовність до інновацій	Орієнтаційний компонент	0,62	< 0,01
Рефлексивна готовність	Оцінювальний компонент	0,55	< 0,01

Високі значення кореляції між першими та повторними вимірюваннями підтверджують стійкість результатів методики в часі, що свідчить про її високу ретестову надійність.

Як вже зазначалось критеріальна валідність психодіагностичної методики дає змогу визначити, наскільки результати тестування відповідають зовнішнім критеріям, які репрезентують досліджувану психологічну характеристику [93]. У якості зовнішнього критерію використано надійну та валідну авторську методику Проскурняк, що дозволяє виміряти дотичні психологічні характеристики.

Результати аналізу критеріальної валідності показали наявність статистично значущого взаємозв'язку між показниками досліджуваної методики та відповідними шкалами опитувальника авторської методики Проскурняк. За допомогою кореляційного аналізу було визначено рівень зв'язку між шкалами нашої авторської методики та дотичними шкалами стандартизованого інструменту (табл. 2.7)

Методика «Інтелектуальна лабільність» (додаток В) [137]. Цей тест використовується для швидкої оцінки здатності до зміни напрямку мислення. Під лабільністю мається на увазі вміння швидко перемикає увагу, ефективно переходити від вирішення одного завдання до іншого без допущення помилок. Методика складається з 40 простих завдань, які експериментатор зачитує вголос. Кожне завдання повинно бути вирішене протягом 3–5 секунд. Відповіді респондента фіксуються на спеціальному бланку. Тест можна проводити як індивідуально, так і в групах, допускається також використання магнітофона.

Результати оцінюються за кількістю помилок. До помилок відносяться як неправильні відповіді, так і пропущені завдання. Оцінка тесту «Інтелектуальна лабільність» поділяється таким чином: 0–4 помилки свідчать про високу лабільність і хороші навчальні здібності; 5–9 помилок вказують на середній рівень лабільності; 10–14 помилок означають низьку лабільність, що може свідчити про труднощі в навчанні та низьку швидкість мислення; понад 15 помилок вказують на значні проблеми у виконанні будь-якої діяльності,

труднощі в розумінні завдань, низьку швидкість розумових процесів і можливі ускладнення в емоційно-напружених ситуаціях, що потребують швидкої реакції.

Ця методика є зручною завдяки тому, що на її проведення та обробку результатів потрібно мало часу, проте вона дає досить точний прогноз щодо професійної придатності. Її рекомендується застосовувати для прогнозування успішності в навчанні та освоєнні нових видів діяльності.

Рефлексивна готовність

Авторська анкета для визначення усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти (додаток Г). Анкета для визначення усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти призначена для оцінки рівня готовності та самоусвідомлення педагогів у роботі з учнями з особливими освітніми потребами. Її основна мета – виявити, наскільки вчителі усвідомлюють себе як активних учасників інклюзивного навчального процесу, а також оцінити їхнє ставлення, досвід та компетентності в цьому напрямку. Це дозволить виявити як сильні сторони педагогів, так і можливі прогалини в їхній підготовці до інклюзивної освіти.

Зміст анкети складається з 20 запитань, які охоплюють різні аспекти роботи в інклюзивних класах. Питання стосуються як загальної готовності вчителя до роботи з учнями з особливими освітніми потребами, так і їхньої впевненості в своїх професійних знаннях та вміннях адаптувати навчальний процес. Крім того, питання анкети зосереджені на самооцінці вчителем своєї компетентності, емоційної готовності, управління класом, залучення зовнішніх фахівців та використання диференційованих методів навчання. Анкета охоплює як когнітивні, так і емоційні аспекти діяльності вчителя.

Специфічними особливостями цієї анкети є те, що всі її питання послідовно спрямовані на всебічну оцінку самоусвідомлення вчителя як суб'єкта інклюзивної освіти. Формулювання питань дозволяє вчителю рефлексувати над власним професійним досвідом, компетентністю та ставленням до інклюзії, не тільки визначаючи свої знання, але й оцінюючи свою готовність до навчання й професійного розвитку в цій сфері. Анкета включає як прямі, так і непрямі

питання, що дають можливість не лише дати чітку відповідь, але й подумати над різними аспектами своєї роботи.

Опрацювання результатів анкети може відбуватися в кілька етапів. По-перше, слід звернути увагу на кількість відповідей, які свідчать про високу або низьку готовність вчителя до інклюзивного навчання. Це допоможе виявити загальний рівень усвідомлення вчителя себе як суб'єкта інклюзії. По-друге, аналіз відповідей дозволить виявити конкретні аспекти, де вчителю бракує знань чи досвіду, що вказує на потребу в додаткових навчальних програмах або тренінгах. По-третє, можна використовувати кількісні показники для групового аналізу та порівняння результатів між вчителями, що дасть змогу визначити загальний рівень готовності педагогічного колективу до роботи в умовах інклюзії.

До переваг цієї анкети можна віднести її простоту та чіткість формулювань, що дозволяє легко і швидко проводити опитування вчителів. Анкета охоплює широкий спектр питань, що дозволяє отримати різнобічний погляд на усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти. Крім того, вона дозволяє виявити як позитивне, так і критичне ставлення до інклюзії, що важливо для подальшої роботи з колективом. Недоліком є те, що результати можуть бути суб'єктивними через вплив особистого сприйняття педагогами своїх знань і досвіду.

Для визначення внутрішньої узгодженості та ретестової надійності даної авторської анкети були використані стандартні методи психометричного аналізу. Внутрішня узгодженість анкети оцінювалася за допомогою коефіцієнта α -Кронбаха, який дозволив визначити, наскільки однорідними є пункти анкети та чи вимірюють вони один і той же конструкт. З цією метою всі відповіді респондентів були перекодовані у числові значення, що дозволило провести кількісний аналіз. Коефіцієнт альфа Кронбаха розраховувався на основі коваріації між пунктами анкети, що дає змогу оцінити, наскільки кожен пункт анкети корелює із загальним результатом. Високе значення коефіцієнта (зазвичай вище 0,7) буде свідчити про достатню внутрішню узгодженість, що

означає, що всі пункти анкети вимірюють один і той же конструкт – у даному випадку, усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти. Для розрахунку ретестової надійності використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона між результатами першого та другого тестування.

Після проведення аналізу внутрішньої узгодженості авторської анкети було отримано значення коефіцієнта α -Кронбаха, яке дорівнювало 0,87. Це свідчить про високий рівень внутрішньої узгодженості анкети, оскільки значно перевищує умовний поріг у 0,7. Такий результат підтверджує, що всі пункти анкети вимірюють один і той же конструкт – усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти, і що анкета є надійним інструментом для оцінки даного феномена. Високе значення альфа Кронбаха також вказує на те, що пункти анкети добре корелюють між собою, що підтверджує їхню однорідність та збалансованість.

Для більш детального аналізу внутрішньої узгодженості було розраховано значення коефіцієнта α -Кронбаха для кожного пункту анкети при його видаленні. Результати представлені в табл. 2.8. Встановлено, що видалення будь-якого з пунктів не призводить до значного зниження загального значення α -Кронбаха, що підтверджує стабільність внутрішньої узгодженості анкети.

Для визначення ретестової надійності повторне тестування було проведено через чотири тижні після першого анкетування на частині вибірки педагогів ($N = 85$). Для оцінки стабільності результатів був розрахований коефіцієнт кореляції Пірсона між результатами первинного анкетування та підсумкового анкетування. Отримане значення коефіцієнта кореляції становить 0,89, що свідчить про високу ретестову надійність анкети. Такий результат підтверджує, що анкета забезпечує стабільні результати, які не змінюються значно з часом за відсутності зовнішніх впливів.

Результати оцінки надійності анкети свідчать про високу психометричну якість авторської анкети. Внутрішня узгодженість на рівні 0,87 та ретестова надійність на рівні 0,89 підтверджують, що анкета є надійним та стабільним інструментом для вимірювання усвідомлення вчителем себе як суб'єкта

інклюзивної освіти. Ці результати дозволяють використовувати анкети для проведення подальшого дослідження як надійний діагностичний інструмент.

Таблиця 2.8

Внутрішня узгодженість анкети для визначення усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти (α -Кронбаха при видаленні пункту)

№ питання анкети	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
α -Кронбаха при видаленні пункту	0,869	0,868	0,865	0,864	0,866	0,867	0,863	0,862	0,864	0,865
№ питання анкети	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
α -Кронбаха при видаленні пункту	0,866	0,861	0,868	0,863	0,869	0,865	0,866	0,867	0,862	0,869

Перевірка критеріальної валідності авторської анкети для визначення усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти здійснювалася з використанням зовнішніх критеріїв, які дозволяють оцінити відповідність отриманих результатів реальним характеристикам педагогічної діяльності. Основним підходом до визначення критеріальної валідності стало порівняння результатів анкетування з незалежними показниками професійної компетентності та досвіду педагогів у сфері інклюзивної освіти.

З метою встановлення зв'язку між результатами анкети та зовнішніми критеріями було обрано два незалежні індикатори. Перший індикатор – рівень професійної підготовки педагогів у сфері інклюзивної освіти, що визначався за наявністю відповідних сертифікатів про проходження курсів підвищення кваліфікації з інклюзивної освіти. Другий індикатор – фактичний досвід роботи в інклюзивних класах, який визначався кількістю років викладання у класах, де

навчаються учні з особливими освітніми потребами. Ці критерії є об'єктивними показниками обізнаності та професійної спроможності педагогів щодо роботи в інклюзивному середовищі.

Для аналізу відповідності результатів анкети зовнішнім критеріям було використано кореляційний аналіз. Оцінювалися зв'язки між загальним балом, отриманим респондентами за анкетною, та кожним із зовнішніх критеріїв окремо. Також здійснювався аналіз кореляції між окремими блоками анкети та зазначеними критеріями. Додатково було застосовано дисперсійний аналіз (ANOVA) для перевірки значущості відмінностей у відповідях респондентів із різним рівнем підготовки та досвіду роботи в інклюзивній освіті.

Процедура збору зовнішніх критеріїв проводилася у два етапи. Спочатку респонденти проходили анкетування, після чого на основі аналізу кадрової документації визначалися їхній рівень кваліфікації та досвід роботи в інклюзивному середовищі. Важливо, що аналіз здійснювався анонімно, що дозволяло уникнути можливої упередженості у відповідях.

Аналіз отриманих даних засвідчив наявність статистично значущого позитивного зв'язку між рівнем усвідомлення педагогами себе як суб'єктів інклюзивної освіти та їхнім досвідом роботи у відповідному середовищі ($r = 0,63$, $p < 0,01$). Це свідчить про те, що респонденти, які мають більший досвід викладання у класах з учнями з особливими освітніми потребами, демонструють вищі показники за анкетною. Також виявлено значущий зв'язок між показниками анкети та наявністю сертифікатів про проходження курсів підвищення кваліфікації у сфері інклюзивної освіти ($r = 0,57$, $p < 0,01$). Це підтверджує, що підвищення кваліфікації сприяє більшій обізнаності та усвідомленню своєї професійної ролі в умовах інклюзії.

Для уточнення отриманих висновків було проведено дисперсійний аналіз (ANOVA), який показав, що вчителі з досвідом роботи у класах з особливими освітніми потребами понад 5 років мають значно вищі середні значення за показниками анкети ($M = 16,82$; $SD = 2,15$), порівняно з тими, хто має досвід від 1 до 5 років ($M = 14,67$; $SD = 2,92$) або зовсім не працював у таких умовах ($M =$

12,34; SD = 3,10), $F(2, 301) = 32,48$, $p < 0,001$ (табл. 2.9). Аналогічна тенденція спостерігається і щодо підвищення кваліфікації: вчителі, які проходили спеціальні курси, мають вищі показники за анкетною (M = 15,89; SD = 2,47), ніж ті, хто не має відповідних сертифікатів (M = 13,21; SD = 3,18), $F(1, 302) = 27,15$, $p < 0,001$.

Таблиця 2.9

Результати оцінки критеріальної валідності авторської анкети для визначення усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти

Досвід роботи в інклюзивних класах	Середній бал за анкетною (M ± SD)
Понад 5 років	16,82 ± 2,15
1–5 років	14,67 ± 2,92
Відсутній	12,34 ± 3,10
Підвищення кваліфікації	Середній бал за анкетною (M ± SD)
Пройдено курси	15,89 ± 2,47
Відсутність курсів	13,21 ± 3,18

Таким чином, результати дослідження підтверджують критеріальну валідність анкети: її показники узгоджуються з об'єктивними характеристиками педагогів, що дозволяє використовувати її для оцінки рівня усвідомлення вчителями своєї ролі у просторі інклюзивної освіти.

Комунікативна готовність

Методика «Оцінка комунікативних вмінь» Л. Міхельсона (додаток Д) [100]. Основна мета цієї методики полягає у визначенні рівня комунікативної компетенції та якості розвитку основних комунікативних навичок. Методика дозволяє виявити різні аспекти комунікативних умінь індивіда. Зокрема, вона оцінює вміння висловлювати та приймати компліменти, адекватно реагувати на конструктивну критику, справлятися з несправедливою критикою, реагувати на провокаційну поведінку та виявляти співчуття, а також уміння робити прохання і відмовляти, комунікабельність і відповідь на спроби знайомства.

Цей тест є різновидом тесту досягнень, тобто він структурований так, що для кожного завдання існує правильна відповідь. У тесті надається певний еталонний варіант поведінки, який відповідає компетентному, впевненому і партнерському стилю спілкування. Ступінь наближення до еталону визначається кількістю правильних відповідей. Неправильні відповіді поділяються на два типи : неправильні «знизу» (залежні) і неправильні «зверху» (агресивні) [100].

Опитувальник включає 27 комунікативних ситуацій, кожна з яких має 5 можливих варіантів поведінки. Учасник повинен вибрати той варіант, який найкраще відображає його власну поведінку в даній ситуації. Питання поділені на п'ять типів комунікативних ситуацій : 1) реакція на позитивні висловлювання партнера; 2) реакція на негативні висловлювання; 3) реагування на прохання; 4) ситуації співбесіди; 5) ситуації, що вимагають прояву емпатії (розуміння почуттів і станів інших) [100].

Застосування методики дозволяє визначити переважаючий тип реагування учасника : залежна позиція в спілкуванні (невпевнена поведінка), компетентна позиція (впевнена поведінка) або агресивна позиція (поведінка пригнічення). Рівень комунікативної компетентності оцінюється за шкалою : 21–27 балів – високий рівень; 19–20 балів – вище середнього; 15–18 балів – середній рівень; 12–14 балів – нижче середнього; 0–11 балів – низький рівень. Це дозволяє визначити, який стиль спілкування переважає у особистості в конкретній ситуації. Комунікативна компетентність є узагальнюючою якістю особистості, яка включає розвинуті комунікативні здібності та сформовані навички міжособистісного спілкування, а також знання основних закономірностей і правил спілкування [100].

Шкала інтерперсональної толерантності М. Тхоме, М. Біртеля та Й. Віттемана (додаток Е) [222; 236]. Методика спрямована на оцінку рівня толерантності або нетерпимості людини в міжособистісних взаємодіях, зокрема щодо відмінностей у поглядах, цінностях та поведінці інших людей. Вона побудована на самооцінці респондентом власної реакції на різні соціальні та емоційні ситуації, які можуть виникати під час взаємодії з іншими.

Методика складається з трьох основних блоків :

1. Толерантність до «тепла» – цей блок досліджує, наскільки респондент готовий приймати і розуміти інших людей, навіть якщо їхні переконання чи поведінка суперечать власним цінностям. У твердженнях цього блоку оцінюється, як людина реагує на інші культурні цінності, чи намагається вона знайти спільні точки дотику і проявляти емпатію.

2. Толерантність / непереносимість «холоду» – цей блок фокусується на нетерпимості людини, її схильності до засудження інших за різні переконання, спосіб життя або зовнішність. У твердженнях блоку йдеться переважно про те, наскільки людина готова засуджувати або ігнорувати тих, хто не відповідає її ідеалам.

3. Межі толерантності – цей блок досліджує, як респондент реагує на прояви нетерпимості та агресії в суспільстві. З його допомогою можна визначити, наскільки людина готова протистояти агресивній або дискримінаційній поведінці і ставати на захист тих, хто може бути об'єктом нетерпимості.

Шкала міжособистісної толерантності (IPTTS) використовує формат оцінювання відповідей за 7-бальною шкалою, де: 1 бал – «категорично не згоден», 7 балів – «повністю згоден». Кожна відповідь респондента на твердження в методиці отримує бальну оцінку від 1 до 7. Потім результати підсумовуються окремо для кожного з трьох блоків :

– толерантність до «тепла» – сума балів за позитивно сформульованими твердженнями. Сума балів за цією шкалою може варіюватися від 13 до 91 балу;

– толерантність / непереносимість «холоду» – сума балів за негативно сформульованими твердженнями. Сума балів за цією шкалою може варіюватися від 12 до 84 балів;

– межі толерантності – сума балів за твердженнями, що відображають активну позицію у протистоянні нетерпимості. Сума балів за цією шкалою може варіюватися від 9 до 63 балів;

– загальний показник толерантності коливається від 34 до 238.

Для підсумкового результату можуть бути використані як окремі оцінки за кожним блоком, так і загальний бал, який виводиться шляхом додавання всіх оцінок респондента. Водночас для блоків «Толерантність / непереносимість «холоду»» відповіді слід інвертувати, тобто 1 бал перетворюється на 7, 2 на 6 і так далі. Це дозволяє отримати підсумковий результат таким, що більші показники відображають вищу толерантність.

Опис рівнів розвитку толерантності у спілкуванні :

Низький рівень толерантності (низька сума балів) – людина з низьким рівнем толерантності, як правило, схильна до жорсткої критики і засудження інших людей, які відрізняються за переконаннями, цінностями або поведінкою. Вона може проявляти нетерпимість до відмінностей, намагатися нав'язати власну думку і уникати людей, які не відповідають її ідеалам. Такі люди можуть уникати складних дискусій і не проявляти бажання зрозуміти іншу точку зору.

Середній рівень толерантності (помірна сума балів) – людина з середнім рівнем толерантності зазвичай може проявляти певний рівень терпимості, але в складних або емоційно напружених ситуаціях може піддаватися упередженням. Вона здатна визнати право інших людей на різні погляди, але при цьому залишається схильною до деякої критики або уникання тих, хто значно відрізняється. Така людина іноді може змінювати свою позицію, але робить це з труднощами і лише після тривалого аналізу.

Високий рівень толерантності (висока сума балів) – людина з високим рівнем толерантності характеризується відкритістю до різних точок зору, повагою до інших культур, переконань і поведінки. Вона не лише готова прийняти відмінності, але й активно намагається зрозуміти інших, навіть якщо їхні погляди суперечать її власним. Люди з високою толерантністю схильні до емпатії та прагнуть до конструктивного діалогу в ситуаціях конфлікту. Вони також проявляють готовність боротися з нетерпимістю і несправедливістю в суспільстві.

Шкала емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна (Emotional Empathy Scale – EES) (додаток Є) [65; 161; 227]. Шкала А. Меграбяна та Н. Епштейна – це психодіагностичний інструмент, що призначений для вимірювання здатності індивіда емоційно реагувати на емоційні стимули, проявляти емпатію та співпереживання. Методика дозволяє дослідити здатність особистості розуміти емоційні стани інших людей та відгукуватись на них. EES широко використовується в психологічній діагностиці для дослідження емоційної сфери особистості та її здатності до соціальної взаємодії.

Історія створення методики розпочинається у 1970-х рр. та пов'язана з наміром таких американських дослідників як А. Меграбян та Н. Епштейн розробити інструмент, який би дозволяв кількісно виміряти емоційний відгук (емпатію) як диспозиційну та самостійну характеристику особистості. На той час проблема вимірювання емпатії та емоційної чутливості набувала все більшої актуальності в контексті міжособистісних взаємин. Вчені розробили шкалу, що базується на їхньому розумінні емпатії як багатовимірного явища, що включає як когнітивні, так і емоційні аспекти. На думку розробників методики емпатія є центральним елементом у процесі комунікації. Вона відіграє ключову роль у регулюванні міжособистісних взаємодій, забезпечуючи гармонію у стосунках і надаючи соціальної значущості поведінці індивіда. Розвинена емпатія є дуже важливим аспектом для досягнення успіху в сферах діяльності, що вимагають здатності розуміти і відчувати світ іншої людини. Це стосується таких областей як психологія, педагогіка, мистецтво, медицина, журналістика і соціальна робота.

Стимульний матеріал методики в адаптованому П. Козляковським україномовному варіанті включає 25 тверджень, які описують різні аспекти емоційного відгуку, такі як реакції на позитивні та негативні емоційні стимули, чутливість до емоційного стану інших та здатність до емпатії [65]. Відповіді оцінюються за чотирибальною шкалою, де респонденти зазначають ступінь своєї згоди з кожним твердженням від 1 (ніколи) до 4 (завжди) балів : 1 – ніколи, 2 –

рідко, 3 – часто, 4 – завжди. Це дозволяє отримати дані про різні аспекти емоційного відгуку, які можуть варіювати від високого рівня емпатії до низького.

Процедура проведення тестування є досить простою та не вимагає значної підготовки. Респондентам пропонується прочитати кожне твердження та вибрати один з варіантів відповіді, який найбільше відповідає їхнім відчуттям. Важливою умовою є проведення тестування в спокійній обстановці без сторонніх подразників, щоб забезпечити максимальну зосередженість респондента на власних відчуттях і реакціях.

Процедура опрацювання результатів полягає у підрахунку сумарних балів за кожною з відповідей. Отримані показники дозволяють вивести загальний рівень емоційного відгуку. Вищі бали свідчать про високу здатність до емоційної чутливості та емпатії, тоді як нижчі – про менш розвинуті здібності до емоційного відгуку. Окрім загального показника, методика також дозволяє оцінити окремі компоненти емоційної чутливості, такі як реакція на позитивні та негативні емоційні стани інших.

Опрацювання результатів здійснюється відповідно до вбудованого у методику ключа. Кожна відповідь респондента оцінюється в межах від 1 до 4 балів. Після цього, шляхом підсумовування, визначається загальна кількість набраних балів. Ступінь вираження емпатії оцінюється за допомогою таблиці, яка переводить набрані бали у стандартні оцінки за шкалою стенів [65]. Тестові норми методики базуються на результатах вибірок, які були використані для стандартизації шкали. Дані про норми можуть варіювати залежно від культурних особливостей та контексту, в якому використовується методика. Загалом, нормативні показники дозволяють оцінити індивідуальні результати у порівнянні з середніми значеннями для відповідної популяції.

Серед переваг методики слід відзначити її простоту в застосуванні, а також високу валідність та надійність. EES дозволяє отримати точну картину емоційної чутливості респондента, що робить її корисним інструментом для психологічної діагностики та дослідження соціальних взаємодій. Водночас, певними недоліками можна вважати суб'єктивність відповідей, оскільки респонденти

можуть навмисно або несвідомо спотворювати відповіді, а також обмежену кількість контекстів, у яких методика була стандартизована [65; 161; 227].

Тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена (додаток Ж) [65]. Тест призначений для вивчення рівня соціального інтелекту, тобто здатності індивіда розуміти і передбачати поведінку інших людей, а також успішно взаємодіяти з ними. Соціальний інтелект є компонентом загального інтелекту, що визначає рівень розвитку навичок комунікації, емпатії, розпізнавання емоцій та міжособистісну адаптивність.

Історія розробки методики пов'язана з науковими розвідками видатного американського психолога Дж. П. Гілфорда, який вперше запропонував концепцію структури інтелекту, згідно з якою інтелект є багатовимірним, і включає не лише когнітивні, але й емоційні та соціальні аспекти. Соціальний інтелект в цій концепції виступає однією з найбільш важливих складових інтегрального інтелекту. В моделі Дж. Гілфорда соціальний інтелект відокремлюється як специфічна область компетентностей, що характеризує сприйняття, аналіз і прогнозування поведінки інших людей. Тест був створений на основі цього підходу з метою вимірювання здатності до розуміння соціальних ситуацій.

Стимульний матеріал методики складається з різних ситуаційних завдань, які зображують соціальні взаємодії та міжособистісні контакти. Зазвичай це вербальні або візуальні описи поведінкових сценаріїв, де респонденти повинні аналізувати мотиви, емоційні стани або інші характеристики учасників взаємодії.

Тест спрямований на діагностування низки важливих соціальних компетенцій. Мова йде, зокрема, про розуміння поведінки інших людей, розпізнавання емоцій, а також передбачення соціальних наслідків поведінки. У результаті тестування формується деталізоване уявлення про те, наскільки точно та швидко респондент здатен ідентифікувати емоційні і поведінкові прояви в соціальному контексті. У відповідності до визначених діагностичних конструктів даний метод дослідження соціального інтелекту охоплює 4 субтести : субтест № 1 «Історії з завершенням», субтест № 2 «Групи експресії»,

субтест № 3 «Вербальна експресія», субтест № 4 «Історії з доповненням». Три субтести базуються на візуальному стимульному матеріалі, а один з них є словесним. Субтести оцінюють чотири компетентності в структурі соціального інтелекту: розпізнавання категорій, систем, трансформацій, поведінкових результатів (CBC, CBS, CBT, CBI). Два з цих субтестів у своїй факторній структурі мають також другорядні показники, що стосуються вмінь аналізувати елементи та взаємозв'язки поведінки (CBU, CBR).

Зупинимося більш детально на характеристиці субтестів:

— субтест № 1 «Історія з завершенням» – Субтест оцінює здатність передбачати наслідки поведінки людей у певних ситуаціях. Люди з високими результатами можуть прогнозувати дії інших, аналізуючи ситуації спілкування, розуміючи почуття та наміри співрозмовників. Вони вміють будувати стратегії для досягнення цілей, але можуть помилятися, якщо зустрічаються з нетиповою поведінкою. Важливими навичками є розуміння невербальних реакцій і соціальних норм. Люди з низькими оцінками погано розуміють зв'язок між діями та наслідками, часто роблять помилки і можуть потрапляти в конфлікти чи небезпечні ситуації [65, с. 210];

— субтест № 2 «Групи експресії» – субтест вимірює здатність розпізнавати невербальні сигнали, такі як міміка, жести та пози, й узагальнювати їх для розуміння почуттів та намірів людей. Люди з високими результатами надають велику увагу невербальним проявам у спілкуванні, що підвищує їхню чутливість до емоцій та допомагає розвивати інтуїцію. Дослідження показують, що більшість інформації передається невербальними засобами, і це суттєво впливає на взаєморозуміння (А. Піз, А. Меграбян). Люди з низькими оцінками неефективно використовують невербальні сигнали, орієнтуючись здебільшого на слова, що часто призводить до непорозумінь.

— субтест № 3 «Вербальна експресія» – субтест оцінює здатність розуміти зміни значення вербальних реакцій залежно від контексту. Люди з високими результатами добре відчують відтінки людських взаємин, швидко розуміють, що говорять співрозмовники, і вміють підбирати відповідний тон для

різних ситуацій. Вони проявляють гнучкість у спілкуванні. Люди з низькими оцінками погано розуміють, як значення слів змінюється в різних ситуаціях, і часто роблять помилки у спілкуванні, неправильно інтерпретуючи слова співрозмовника;

– субтест № 4 «Історії з доповненням» – субтест оцінює здатність розуміти логіку розвитку взаємодії та поведінки людей в різних ситуаціях. Люди з високими оцінками вміють аналізувати динаміку міжособистісних стосунків, передбачати дії інших та знаходити причини їхньої поведінки. Вони добре орієнтуються в потребах і намірах учасників комунікації, а також у соціальних нормах. Люди з низькими оцінками мають труднощі в розумінні міжособистісних взаємин, що призводить до поганої адаптації у різних соціальних системах. Цей субтест є одним із найбільш інформативних для оцінки соціального інтелекту [65, с. 212].

Процедура проведення тесту зазвичай включає індивідуальне або групове тестування. Учасникам пропонуються ситуаційні завдання з варіантами відповідей. Їхнє завдання – вибрати найбільш вірогідні або найбільш адекватні реакції, виходячи з аналізу наданих соціальних контекстів. Важливо дотримуватися чітких інструкцій щодо заповнення тесту, щоб отримати коректні результати.

Процедура опрацювання результатів включає підрахунок правильних відповідей на завдання, їх переведення у стандартну шкалу з наступним зіставленням із стандартними нормами. Тестові результати інтерпретуються за допомогою бальної системи. Чим вищий бал, тим кращі показники соціального інтелекту. Також можливий аналіз окремих компонентів, як-от здатність до емпатії чи соціальної передбачуваності.

Інтерпретація загального діагностичного показника соціального інтелекту включає аналіз композитної оцінки. Композитна оцінка соціального інтелекту, виражена у стандартних балах, класифікується так :

1. Низький соціальний інтелект – 0–12 балів.
2. Соціальний інтелект нижче середнього – 13–26 балів.

3. Середній соціальний інтелект – 27–37 балів.
4. Вище середнього – 38–46 балів.
5. Високий соціальний інтелект – 47–55 балів [65, с. 212–213].

Соціальний інтелект включає соціальну чутливість, емпатію, сприйняття інших та соціальну інтуїцію. Він сприяє успішній адаптації, контактності, відкритості та комунікаційним здібностям. Люди з високим соціальним інтелектом добре розуміють невербальне спілкування, швидко оцінюють поведінку інших та прогнозують їхні реакції, що полегшує соціальну адаптацію й взаємини. Такі люди часто мають організаційні здібності, інтерес до соціальних проблем і рефлексії. Низький соціальний інтелект ускладнює розуміння поведінки людей, що погіршує соціальну адаптацію, але може компенсуватися іншими навичками, як-от емпатією чи комунікативними вміннями. Соціальний інтелект особливо важливий для професій, де потрібна взаємодія з людьми, як у педагогіці, психології, журналістиці та юриспруденції.

Серед переваг тесту можна виділити його здатність до точного вимірювання специфічних аспектів соціального інтелекту, а також широку сферу застосування в психологічній практиці. Він допомагає виявляти емоційні та соціальні труднощі, що робить його корисним у роботі з різними категоріями людей – від школярів до професіоналів. Однак, недоліки включають обмежену точність у прогнозуванні реальної поведінки в конкретних соціальних ситуаціях, оскільки тест заснований на гіпотетичних завданнях, які можуть не відповідати реальним життєвим обставинам.

Мотиваційна готовність

Методика діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто та Р. Сколла (Motivation Sources Inventory – MSI) (додаток 3) [208]. Є досить популярним та інформативним інструментом для визначення різних факторів, що впливають на мотивацію людини в робочій або навчальній діяльності. Її основна мета – визначити джерела мотивації, щоб краще зрозуміти, що саме стимулює людину до досягнення цілей.

Згідно з поглядами дослідників, мотивація як феномен є динамічною та фактично невимірюваною, тому в запропонованій концепції головний акцент зроблено на ключових джерелах мотивації, які розглядаються як базові особистісні структури. Методика базується на п'яти джерелах мотивації :

1. Внутрішня мотивація (Intrinsic process motivation) – це мотивація, яка виникає в результаті самого процесу діяльності. Люди отримують задоволення від виконання завдання.

2. Інструментальна мотивація (Instrumental motivation) – заснована на очікуванні зовнішніх винагород, таких як гроші, бонуси або інші матеріальні стимули.

3. Мотивація досягнень (Self-concept internal motivation) – прагнення до досягнення внутрішніх стандартів успіху, досягнення високих результатів та самореалізації.

4. Інтерналізовані соціальні цінності (Self-concept external motivation) – мотивація, що виникає через прагнення відповідати зовнішнім стандартам або очікуванням оточення.

5. Мотивація заснована на цінностях (Goal internalization motivation) – це мотивація, що формується через внутрішнє прийняття певних ідеалів або цінностей, і бажання діяти відповідно до них [208].

У кожної людини (як і групи людей) можна виявити всі джерела мотивації, але ступінь їх виразності буде різна – у мотиваційному профілі кожної окремої особистості наявні всі можливі джерела мотивації, однак визначальну роль відіграє ступінь вираженості («напруженості») кожного з них в індивідуальному мотиваційному спектрі, а також інтенсивність їх прояву в загальній сукупності мотивів.

Опитувальник складається із 30 питань – по шість питань у кожній із категорій. Кожне твердження респондент оцінює за семибальною шкалою : «Абсолютно не згоден» (-3), «Згоден» (-2), «Швидше не згоден» (-1), «Не знаю» (0), «Швидше згоден» (+1), «Згоден» (+2), «Абсолютно згоден» (+3) : від – 3 до +3 балів за відповідь. Зважаючи на те, що кожній шкалі відповідає по шість

тверджень, отриманий сумарний бал за шкалою може варіювати від – 18 до +18 балів. Після збору відповідей результати обробляються шляхом підрахунку балів за кожним із п'яти джерел мотивації. Кожен показник оцінюється окремо, що дозволяє отримати детальний мотиваційний профіль особи. Важливим етапом є визначення найбільш виражених джерел мотивації, а також їхня відносна інтенсивність у порівнянні з іншими [208].

За допомогою цієї методики можна оцінити, що є ключовим джерелом мотивації для кожної конкретної людини, що дозволяє краще зрозуміти її поведінку та приймати відповідні рішення щодо мотиваційних програм або підходів до розвитку.

Методика діагностики мотивації успіху Т. Елерса (додаток І) [125]. Методика розроблена для діагностики ступеня вираженості прагнення людини до досягнення успіху. Опитувальник Т. Елерса відрізняється простою структурою: він складається з 41 закритого твердження, на які респондент відповідає одним із двох варіантів – «Так» або «Ні». Рівень мотивації до успіху визначається порівнянням відповідей учасника з ключем методики: чим більше відповідей збігається з ключем, тим вищий рівень мотивації (кожен збіг оцінюється в 1 бал). Можлива кількість балів варіюється від 0 до 32 (9 із 41 твердження є контрольними й не враховуються при підрахунку). Згідно з нормами тесту, виділяються такі рівні: 0–10 балів – низький рівень мотивації до успіху; 11–16 балів – середній рівень; 17–21 бал – вище середнього; більше 21 балу – високий рівень мотивації до досягнення успіху.

Емоційна готовність

Опитувальник «Самооцінка психічних станів особистості» Г. Айзенка (додаток К) [137]. Опитувальник Г. Айзенка містить детальний опис різноманітних психічних станів. Він дозволяє оцінити рівень тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності в людини. Основна мета методики полягає у тому, що кожен учасник отримує набір із 40 стандартних тверджень, на які він повинен відповісти, погоджуючись або заперечуючи їх. Обробка відповідей

здійснюється за спеціальним ключем. Після цього створюється індивідуальний профіль, який відображає схильність до кожного з чотирьох дисфоричних станів.

У процесі опитування «Самооцінка психічних станів особистості» Г. Айзенка пропонуються твердження, що описують різні психічні стани. Респонденти повинні оцінити їх за шкалою. Якщо стан часто зустрічається, йому нараховується 2 бали, якщо рідко – 1 бал, а якщо зовсім не властивий – 0 балів. Низькі показники коливаються від 0 до 7 балів, середні – від 8 до 14, а високі – від 15 до 20 балів.

Цей метод використовується для оцінки чотирьох груп психічних станів : тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, що є ключовими для аналізу адаптивності підлітків до соціальних умов.

Опис діагностичних показників включає :

1. Тривожність – це особиста характеристика, що проявляється схильністю до постійних хвилювань, страху перед можливими невдачами або неприємностями.

2. Фрустрація – це психічний стан, що характеризується зростанням емоційного та вольового напруження в конфліктних ситуаціях.

3. Агресивність – це емоційний стан, який виражається у спалахах гніву або злоби та призводить до імпульсивної поведінки, спрямованої на об'єкт, що викликав конфлікт.

4. Ригідність – це схильність до збереження старих моделей мислення та поведінки, небажання змінювати свою точку зору.

Ці психічні стани важливі для оцінки загальної здатності індивіда до адаптації. Тест включає 40 тверджень, по 10 у кожному розділі. Респонденту пропонують оцінити свої стани, ставлячи 2 бали за властивий стан, 1 – за рідкісний та 0 – за невластивий. Твердження відібрані на основі їх надійності та валідності. Підрахунок балів за кожен блок допомагає визначити загальний рівень психічних станів [137].

Тест «Задоволеність життям» Е. Діннера (додаток Л) [215]. Тест призначений для оцінки загальної суб'єктивної задоволеності життям, яка є

одним із важливих показників психологічного благополуччя людини. Методика дозволяє зрозуміти, наскільки індивід позитивно сприймає своє життя в цілому, а також надає можливість оцінити рівень гармонії між бажаним і реальним у життєвій ситуації.

Історія розробки методики пов'язана з дослідженням суб'єктивного благополуччя у 1980–1990-х роках. Ед Діннер та його колеги створили цю шкалу з метою вимірювання задоволеності життям як окремої складової суб'єктивного благополуччя. Тест був створений на основі багатьох досліджень у сфері позитивної психології та фокусується на загальній оцінці якості життя з точки зору самої людини.

Стимульний матеріал методики включає п'ять тверджень, що стосуються сприйняття людиною свого життя:

- 1) «Моє життя близьке до ідеального майже у всіх відношеннях»,
- 2) «Мої домашні умови перевершують всі очікування»,
- 3) «Я повністю задоволений життям»,
- 4) «До цього часу я отримав від життя все, що мені потрібно»,
- 5) «Якби я почав життя заново, нічого б не змінював».

Респондент має оцінити кожне твердження за семибальною шкалою від 1 до 7, де 1 означає «абсолютно не згоден», а 7 – «повністю згоден». Шкала тесту базується на підсумковій оцінці, що складається з сумарного балу за п'ять тверджень. Максимальний можливий результат – 35 балів. Інтерпретація результатів:

- 30–35 балів свідчать про високий рівень задоволеності життям,
- 25–29 балів – про рівень задоволеності вище середнього,
- 20–24 балів – про середній рівень,
- 15–19 балів – про дещо знижений рівень задоволеності,
- 10–14 балів – про низький рівень задоволеності,
- 5–9 балів – про дуже низький рівень задоволеності життям.

Процедура проведення тесту є досить простою. Респондентам пропонують уважно прочитати кожне твердження і обрати найбільш відповідну для себе

оцінку за шкалою від 1 до 7. На виконання тесту зазвичай потрібно близько 5–10 хвилин. Процедура опрацювання результатів передбачає підрахунок суми балів за п'ятьма твердженнями, після чого отриманий результат зіставляється з відповідними нормами. Чим вищий бал, тим вища суб'єктивна задоволеність життям у респондента. Тестові норми визначаються на основі сукупних даних, зібраних від різних вибірок, і можуть варіюватися залежно від соціокультурних факторів. Основні індикатори для інтерпретації результатів були встановлені під час початкових досліджень та підтверджені в подальших міжнародних дослідженнях.

Перевагами цієї методики є її простота, короткий час проведення та універсальність. Тест може бути застосований як до окремих людей, так і до груп, незалежно від віку чи професії. Він надає можливість швидко отримати інформацію про загальний рівень суб'єктивного благополуччя, що може бути корисним як у психологічній практиці, так і в наукових дослідженнях. Недоліком методики можна вважати її суб'єктивність, оскільки тест базується виключно на самооцінці, що може підлягати впливу різних ситуаційних факторів чи настрою респондента. У додатку Л ця методика представлена на англійській мові.

Вольова готовність

Шкала стійкості (твердості характеру) – 12-Item Grit Scale (12-IGS) (додаток М). Даний психодіагностичний інструмент призначений для оцінки рівня наполегливості, стійкості та твердості характеру особистості. Вона використовується у психологічних дослідженнях для визначення індивідуальної здатності досягати довгострокових цілей, долати труднощі та підтримувати мотивацію попри перешкоди [216].

Шкала була розроблена А. Дакворт у 2007 році у співпраці з К. Петерсоном, М. Метьюзом та Д. Келлі. Дослідження, проведені авторами, показали, що твердість характеру є важливим предиктором академічного та професійного успіху. Ця шкала отримала широке визнання у науковій спільноті та була адаптована для різних популяцій [216].

Стимульний матеріал складається з 12 тверджень, що описують поведінкові та мотиваційні аспекти наполегливості та стійкості. Респонденти оцінюють кожне твердження за п'ятибальною шкалою : від «дуже схоже на мене» до «зовсім не схоже на мене». Половина тверджень спрямована на оцінку наполегливості (наприклад, «Я завершую все, що починаю»), інша половина – на виявлення схильності до втрати інтересу (наприклад, «Мої інтереси змінюються з року в рік»).

Процедура проведення тестування є досить простою : респондент самостійно заповнює опитувальник, обираючи відповідний варіант відповіді на кожне твердження. Методика може використовуватися як у паперовому, так і в електронному форматі. Для підвищення надійності результатів рекомендується проводити тестування в спокійній обстановці без зовнішніх подразників.

Обробка результатів передбачає підрахунок балів відповідно до ключа. Для тверджень 1, 4, 6, 9, 10 і 12 бали нараховуються за шкалою : 5 – «дуже схоже на мене», 4 – «переважно схоже на мене», 3 – «частково схоже на мене», 2 – «не дуже схоже на мене», 1 – «зовсім не схоже на мене». Для тверджень 2, 3, 5, 7, 8 і 11 використовується зворотнє кодування : 1 – «дуже схоже на мене», 2 – «переважно схоже на мене», 3 – «частково схоже на мене», 4 – «не дуже схоже на мене», 5 – «зовсім не схоже на мене». Після підрахунку загальної суми отримані бали діляться на 12, що дає середній показник наполегливості респондента. Максимальний бал становить 5 (висока твердість характеру), мінімальний – 1 (низька твердість характеру).

Тестові норми можуть варіюватися залежно від вибірки. Оригінальні дослідження Дакворт показали, що особи з високими балами за шкалою 12-IGS демонструють значно більшу ймовірність досягнення довгострокових цілей у навчанні та професійній діяльності. Згодом шкала була адаптована у різних культурах, що дозволило отримати додаткові дані щодо її надійності та валідності [216].

Основними перевагами методики є її компактність, простота у використанні та висока психометрична надійність. Вона дозволяє швидко

отримати показники наполегливості та стійкості характеру, що може бути корисним для психологічної діагностики, профорієнтації та оцінки особистісного потенціалу. Недоліками шкали можна вважати її залежність від самооцінки респондента, що може призводити до певних викривлень у відповідях. Крім того, методика не враховує контекстуальні фактори, які можуть впливати на рівень наполегливості людини в різних життєвих ситуаціях [216].

Психодіагностичні методики що застосовувались до вибірки здобувачів освіти у межах інклюзивного процесу.

Методика визначення індексу групової згуртованості Сішора (додаток Н) [43]. Визначення показника групової згуртованості за Сішором може бути корисним для визначення глибинних причин негативних явищ в уже сформованих колективах, які протягом тривалого часу не можуть налагодити міжособистісні стосунки. Дана методика дозволяє не тільки сприяти згуртованості колективу за рахунок виявлення проблемних його членів, але і підвищити продуктивність їх роботи, збільшити їх індивідуальний внесок в діяльність всього виробничого колективу. Методика складається з п'яти запитань, що передбачають декілька варіантів відповідей. Його можна визначити за допомогою методики, яка складається з 5 запитань та декількома варіантами відповідей на кожне з них. Кожен варіант відповіді оцінюється певною кількістю балів. При цьому максимальна оцінка, що може бути отримана досліджуваними складає 19 балів, мінімальна – 5.

Для визначення рівня групової згуртованості за методикою Сішора необхідно підрахувати отримані бали. Результат коливається в межах наступних норм :

- 15,1 балів і вище – високий рівень згуртованості;
- 9–15 балів – середній рівень згуртованості;
- 5–8 – низький рівень згуртованості [43].

Дослідження соціально-психологічного клімату колективу за методикою А. Фідлера [115]. Цей методичний інструмент для вимірювання психологічного клімату базується на методі семантичного диференціалу. Методика

застосовується для аналізу психологічної атмосфери в групі. Основою методу є семантичний диференціал, який полягає в тому, що учасники оцінюють психологічний клімат у колективі за заданими показниками (табл. 2.10).

Відповідь на кожен із 10 дихотомічних пунктів шкали оцінюється за шкалою від 1 до 8 балів, рухаючись зліва направо. Чим ближче позначка відповіді знаходиться до лівого краю, тим нижчий бал і, відповідно, більш сприятливою вважається психологічна атмосфера в колективі на думку респондента. Підсумковий результат може варіюватися від 10 (найбільш позитивна оцінка) до 80 (найбільш негативна).

На основі індивідуальних оцінок формується середній профіль, який відображає загальний психологічний клімат у групі. Ця методика цікава тим, що дозволяє проводити анонімне опитування, що підвищує її достовірність.

Таблиця 2.10

Бланк методики А. Фідлера

	1	2	3	4	5	6	7	8	
1. Дружелюбність									Ворожість
2. Згода									Незгода
3. Задоволеність									Незадоволеність
4. Продуктивність									Непродуктивність
5. Тепло									Холодність
6. Співпраця									Неузгодженість
7. Взаємопідтримка									Недоброзичливість
8. Захопленість									Байдужість
9. Цікавість									Нудьга
10. Успішність									Безуспішність

[115].

Отже, для вирішення завдань практичної частини дисертаційної роботи, що полягали у визначенні актуального рівня психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, оцінці ефектів впливу відповідного різновиду психологічної готовності на

психологічний клімат в інклюзивних класах, апробації тренінгової програми підвищення психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами було сплановано та організовано комплексне експериментальне дослідження, що передбачало різні дослідницькі стратегії та у процесі якого було використано ряд надійних та валідних психодіагностичних методик. Наступний виклад буде присвячено аналізу отриманих результатів.

2.2. Аналіз результатів дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

Аналіз результатів дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами здійснено за принципом кластеризації результатів за блоками, що відповідають тому чи іншому компоненту психологічної готовності. Тобто було проаналізовано результати анкетувань та тестувань усієї вибірки досліджуваних педагогів (N = 164) за наступною послідовністю.

Основні компоненти психологічної готовності : 1) когнітивна готовність – статистичний аналіз результатів за наступними методиками : авторська анкета, спрямована на вивчення рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами; авторська методика оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП; методика «Інтелектуальна лабільність»; 2) рефлексивна готовність : авторська анкета для визначення усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти; авторська методика оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП; 3) комунікативна готовність : методика «Оцінка комунікативних вмінь» Л. Міхельсона; шкала інтерперсональної толерантності М. Тхоме, М. Біртеля та Й. Віттемана; шкала емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна; тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена; авторська методика оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП; 4) мотиваційна готовність : методика діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто та Р. Сколла; методика діагностики мотивації успіху

Т. Елерса; 5) емоційна готовність : опитувальник «Самооцінка психічних станів особистості» Г. Айзенка; тест «Задоволеність життям» Е. Діннера; авторська методика оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП; 6) вольова готовність : шкала стійкості (твердості характеру) – 12-Item Grit Scale (12-IGS) (додаток О – Ч).

Усі додаткові компоненти психологічної готовності (методична готовність, готовність до інновацій, готовність до командної роботи) були розкриті на основі відповідних шкал авторської методики оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Результати діагностики когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Результати анкетування педагогів, які працюють в інклюзивних класах (N = 164), за допомогою авторської анкети щодо рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з особливими потребами свідчать про досить високий рівень обізнаності щодо роботи з цією категорією дітей (додаток О). Абсолютна більшість респондентів (100%) знайомі з різними категоріями дітей з особливими потребами, включаючи дітей з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, розладами аутистичного спектра, інтелектуальними порушеннями. Дещо нижча обізнаність спостерігається щодо дітей з емоційно-вольовими (92,68%) та поведінковими порушеннями (95,12%). Усі респонденти (100%) розуміють різницю між інклюзивним навчанням та спеціальною освітою, що свідчить про добру базову підготовку та розуміння концепції інклюзії.

Педагоги активно беруть участь у різних формах підвищення кваліфікації : всі 100% пройшли курси підвищення кваліфікації, 68,29% відвідували семінари, а 45,12% брали участь у тренінгах. Крім цього, 92,07% вчителів займаються самостійним навчанням (книги, відео). Важливо зазначити, що всі респонденти брали участь у тренінгах або семінарах щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що вказує на зацікавленість у підвищенні своєї професійної компетентності.

За параметром, що відображає ставлення до інклюзивного навчання, можна констатувати, що 86,59% педагогів підтримують ідею інклюзивної освіти у загальноосвітніх школах, і така ж кількість вважає, що інклюзивне навчання сприяє покращенню соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Це свідчить про позитивне сприйняття інклюзії як механізму соціальної адаптації. Водночас 13,41% опитаних не підтримують цю ідею, що може вказувати на певні труднощі або скептицизм щодо ефективності інклюзивної практики.

У розділі анкети про освітні методики всі педагоги (100%) відмітили, що визнають необхідність застосування спеціальних методик для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Індивідуальні навчальні плани використовують 100% респондентів, що є ключовим елементом ефективної інклюзивної освіти. Також поширеними є диференційоване навчання (95,73%), ігрові методи (89,02%), арт-терапія (73,17%) та корекційні програми (65,24%). Менш популярним є мультимодальний підхід, який використовують 55,49% педагогів. Однак усі опитані готові й надалі застосовувати індивідуальні навчальні плани, що свідчить про їхню відкритість до інклюзивної практики та бажання забезпечити якісне навчання.

Технічна підтримка та ресурси для інклюзивної освіти залишаються актуальною проблемою. Хоча всі респонденти мають доступ до ресурсів, необхідних для навчання дітей з особливими освітніми потребами, лише 85,98% вважають, що у їхньому навчальному закладі достатньо обладнання. Серед дефіцитних ресурсів виділяють відсутність спеціальних навчальних матеріалів (6,71%), технічного обладнання (13,41%) та фахівців (24,39%), що підкреслює необхідність додаткових інвестицій у ці сфери.

З психологічної точки зору, більшість педагогів (76,22%) відчують себе впевнено у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, однак разом з цим досить значна частка (24,39%) все ж таки такої впевненості не мають. Більше половини опитаних (56,10%) отримують підтримку від психологів чи асистентів, але 43,90% такої підтримки не мають. Це вказує на необхідність розширення доступу до допоміжного персоналу. Додаткове навчання або підготовку з питань

інклюзивної освіти вважають потрібними 59,15% респондентів, що свідчить про усвідомлення важливості постійного професійного розвитку. Найбільш популярними серед варіантів додаткової підготовки є навчання роботі з технічними засобами (56,10%) та курси з психологічної підтримки (39,63%).

Щодо оцінки знань та прогресу дітей з особливими освітніми потребами, всі респонденти (100%) погоджуються з необхідністю адаптації системи оцінювання для таких дітей і відстежують їх прогрес окремо від інших учнів. Також 86,59% педагогів вірять, що діти з особливими освітніми потребами можуть демонструвати високі навчальні результати за наявності належної підтримки.

Взаємодія з батьками є важливим аспектом інклюзивної освіти. Більшість педагогів (88,41%) регулярно спілкуються з батьками дітей з особливими освітніми потребами для узгодження індивідуальних освітніх планів, але 11,59% цього не роблять. Основними труднощами у взаємодії з батьками є нерозуміння потреб дитини (32,32%), відсутність співпраці з боку батьків (16,46%) та непорозуміння щодо методів навчання (58,54%). Попри це, 100% респондентів вважають співпрацю з батьками важливою для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Загалом результати анкетування свідчать про високий рівень обізнаності педагогів щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та позитивне ставлення до інклюзивної освіти. Однак існують певні проблеми, зокрема нестача ресурсів, потреба у додатковому навчанні та труднощі у взаємодії з батьками, які потребують подальшого розв'язання для підвищення ефективності інклюзивної освіти.

Аналіз статистичних показників когнітивної готовності педагогів, які працюють в інклюзивних класах ($N = 164$), за авторською методикою оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами демонструє певні особливості сформованості цього компонента готовності (додаток II). Майже 60% педагогів (58,54%) мають середній рівень сформованості цього компонента, тоді як лише 21,95% демонструють високий

рівень, а близько 19,51% знаходяться на низькому рівні (табл. 2.11). Це свідчить про необхідність подальшого підвищення рівня когнітивної готовності серед педагогів, оскільки майже п'ята частина з них відчуває певні труднощі у цій сфері.

Таблиця 2.11

Відсоткові частки досліджуваних педагогів (N = 164) з різними рівнями сформованості когнітивного компоненту готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Когнітивний компонент готовності		
Рівні	Абсолютна кількість	Відсоткова частка
Низький	32	19,51%
Середній	96	58,54%
Високий	36	21,95%

Визначення рівня сформованості інтелектуальної лабільності серед педагогів дозволяє сформулювати розгорнуте уявлення про представленість когнітивного компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби (додаток Р). У результаті розвідувального статистичного аналізу було визначено низку важливих статистичних характеристик розподілу балів серед загальної вибірки педагогів за методикою «Інтелектуальна лабільність» (табл. 2.12). Особливістю цієї методики є те, що чим, нижчий показник за шкалою, тим вищий рівень інтелектуальної лабільності діагностується. Це пов'язано з тим, що бал за шкалою інтелектуальної лабільності виражає кількість допущених респондентом помилок у процесі проходження тестування. Середнє значення кількості помилок складає 8,52, що відповідає середньому рівню інтелектуальної лабільності. Це вказує на те, що в середньому педагоги здатні підтримувати певний рівень гнучкості та швидкості мислення, але можуть стикатися з труднощами у навчанні та адаптації до нових умов.

Таблиця 2.12

Статистичні показники результатів діагностики вибірки педагогів (N = 164) за методикою «Інтелектуальна лабільність»

Статистичні показники	Інтелектуальна лабільність
Середнє	8,52
Медіана	8,50
Стандартне відхилення	5,78
Дисперсія	33,5
Мінімум	0
Максимум	24
Асиметрія	0,324
Стандартна похибка асиметрії	0,190
Ексцес	-0,463
Стандартна похибка ексцесу	0,377
Шاپіро-Уїлк (W)	0,964
Шапіро-Уїлк (p)	< ,001

Медіана дорівнює 8,50, що майже співпадає із середнім значенням, і це свідчить про відносно симетричний розподіл даних навколо центру. Стандартне відхилення становить 5,78, а дисперсія – 33,5, що вказує на досить значну варіативність у рівнях інтелектуальної лабільності серед педагогів. Це може бути свідченням того, що в досліджуваній групі існує широкий спектр індивідуальних відмінностей у здатності швидко адаптуватися до різних ситуацій і засвоювати нову інформацію.

Асиметрія розподілу має значення 0,324, що свідчить про невеликий позитивний перекис розподілу балів у вибірці. Це означає, що у вибірці є дещо більше педагогів з вищою кількістю помилок, тобто тих, хто має нижчий рівень

інтелектуальної лабільності. Однак, оскільки стандартна помилка асиметрії дорівнює 0,190, значення асиметрії не є надто великим і розподіл можна вважати близьким до нормального. Ексцес має значення – 0,463, що вказує на дещо плоскіший розподіл порівняно з нормальним, тобто в розподілі результатів є менше випадків із дуже високими або дуже низькими значеннями. Однак стандартна помилка ексцесу становить 0,377, і це свідчить про те, що ексцес не є надто відхиленням від нуля, тому форма розподілу також може бути визнана близькою до нормальної.

Результати критерію Шапіро-Уїлка ($W = 0,964$, $p < 0,001$) свідчать про те, що розподіл балів за методикою «Інтелектуальна лабільність» не є строго нормальним. Значення $p < 0,001$ вказує на статистично значуще відхилення від нормальності, що означає, що слід бути обережним при застосуванні методів статистичного аналізу, які припускають нормальний розподіл. Такий результат може бути зумовлений наявністю педагогів із крайніми значеннями (мінімум 0 і максимум 24 помилок), що впливає на загальний розподіл даних.

Аналіз відсоткових часток педагогів, які працюють в інклюзивних класах, за рівнем сформованості інтелектуальної лабільності, вказує на виражену неоднорідність у цій вибірці (табл. 2.13). Найбільша частка педагогів, а саме 41,46% (68 осіб), має низький рівень інтелектуальної лабільності, що свідчить про потенційні труднощі в навчанні та низьку швидкість мислення. Ці педагоги можуть зіштовхуватися з проблемами у виконанні завдань, що потребують швидкої реакції, та можуть відчувати складнощі у розумінні нової інформації, що важливо для роботи в інклюзивних умовах.

Дещо менша частка педагогів, 30,49% (50 осіб), демонструє середній рівень інтелектуальної лабільності, який характеризується здатністю адаптуватися до змін, але з певними обмеженнями. Ці педагоги здатні засвоювати нову інформацію та реагувати на різні ситуації, проте їхні здібності можуть бути недостатніми в умовах підвищеної складності або стресу.

Таблиця 2.13

Відсоткові частки педагогів з різними рівнями сформованості інтелектуальної лабільності

Рівні	Кількість / відсоткова частка педагогів з різними рівнями інтелектуальної лабільності
Низька лабільність	68 / 41,46%
Середня лабільність	50 / 30,49%
Висока лабільність	46 / 28,05%

Високий рівень інтелектуальної лабільності виявлений у 28,05% (46 осіб) педагогів. Ця група характеризується хорошими навчальними здібностями та високою швидкістю мислення, що дозволяє їм ефективно виконувати діяльність в інклюзивних класах. Висока інтелектуальна лабільність є необхідною для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки такі умови вимагають від педагогів швидкої адаптації до різних ситуацій та гнучкості в прийнятті рішень.

Таким чином, аналіз статистичних показників за методикою «Інтелектуальна лабільність» свідчить про те, що більшість педагогів перебувають на середньому рівні цієї характеристики, проте існує суттєва варіативність індивідуальних результатів. Це вказує на необхідність більш детального вивчення факторів, що впливають на інтелектуальну лабільність педагогів, та розробку диференційованих заходів для її підвищення, особливо в контексті інклюзивного навчання, яке вимагає високої адаптивності та гнучкості мислення. Отримані дані свідчать про значну частку педагогів із низьким та середнім рівнем інтелектуальної лабільності, що може призводити до труднощів роботи в умовах інклюзивного навчання, де досить високі вимоги до гнучкості мислення та швидкості реакції. Близько третини педагогів мають високий рівень цієї якості, що говорить про певний дефіцит ефективної адаптації та навчальних

можливостей у більшості фахівців, задіяних у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Результати діагностики рефлексивного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Результати анкетування загальної вибірки педагогів з використанням авторської анкети для визначення усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти представлено в додатку С. Аналіз результатів анкетування свідчить про значну поляризацію рівнів усвідомлення вчителями себе як суб'єктів інклюзивної освіти. Загалом, більшість респондентів демонструють високу мотивацію до роботи з учнями з особливими освітніми потребами та зацікавленість у підвищенні своєї професійної компетентності в цій сфері.

Результати свідчать, що 75,00% педагогів вважають себе готовими до роботи з учнями з особливими освітніми потребами, що вказує на значний рівень впевненості та можливої практичної підготовки. Однак, майже 10% респондентів зазначають, що не готові до такої діяльності, а 15,24% вказують на невпевненість у власних можливостях. Це вказує на потенційну проблему недостатньої компетентності або досвіду, що може впливати на ефективність інклюзивної освіти.

Більше 62% опитаних вказують на необхідність підвищення кваліфікації у сфері інклюзивної освіти. Це свідчить про усвідомлення педагогами важливості безперервного навчання та вдосконалення методик роботи з учнями з особливими освітніми потребами. При цьому 29,88% педагогів вказують, що необхідність підвищення кваліфікації виникає час від часу, а лише 7,93% не бачать такої потреби, що може бути ознакою впевненості в своїх знаннях або недостатнього усвідомлення складності роботи в інклюзивному середовищі.

Аналізуючи відповіді на питання про складнощі в організації навчального процесу для учнів з особливими освітніми потребами, видно, що 15,85% педагогів часто стикаються з труднощами, що може вказувати на недостатню підтримку або знання в цій сфері. Водночас 78,05% респондентів відповіли, що

іноді відчувають подібні проблеми, що є індикатором потреби в постійному навчанні та обміні досвідом. Лише 6,10% педагогів ніколи не стикаються з подібними труднощами, що може свідчити про високий рівень професійної підготовки.

Цікаво, що всі респонденти (100,00%) визнають зміну своєї ролі як вчителя під час роботи в інклюзивних класах. Це свідчить про усвідомлення педагогами значення інклюзивної освіти та необхідності адаптації своїх підходів до навчання. Щодо здатності адаптувати навчальні матеріали, 78,05% педагогів оцінюють її високо, що вказує на їхню впевненість у професійних навичках. Водночас 18,29% оцінюють свої можливості на середньому рівні, а 3,66% – низько, що може вказувати на обмежену готовність до створення ефективного інклюзивного середовища.

Щодо підтримки з боку колег, більшість педагогів (56,10%) вважають, що отримують достатньо підтримки, однак 18,90% вказують на її недостатність, а 25,00% не впевнені. Це вказує на можливі проблеми в комунікації та співпраці всередині педагогічного колективу, що є важливим аспектом для успішної реалізації інклюзивної освіти. Використання диференційованих підходів у викладанні відзначають 48,17% педагогів, які завжди їх застосовують, та 28,05%, які роблять це час від часу. Проте 23,78% вчителів ніколи не використовують такі методи, що свідчить про наявність проблем у впровадженні інклюзивних технологій у навчальний процес.

Досить суперечливим виглядає ставлення до впливу інклюзивної освіти : 39,02% респондентів вірять у її позитивний вплив на розвиток учнів, тоді як 51,22% не впевнені, а 9,76% взагалі не бачать такого впливу. Це може вказувати на відсутність глибокого розуміння переваг інклюзії та потребу в додатковій інформаційній роботі з педагогами. У питанні пошуку нових методів для роботи з учнями з особливими освітніми потребами особливими освітніми потребами 26,22% педагогів зазначають, що роблять це дуже часто, 57,93% – іноді, а 15,85% – рідко. Це свідчить про готовність більшості педагогів до самовдосконалення, але також вказує на певний відсоток тих, хто менш активний у цьому процесі.

Високий рівень впевненості у власній компетентності у використанні інклюзивних методів відзначають 95,12% педагогів, що є дуже позитивним індикатором. Однак 3,05% частково впевнені у своїй компетентності, а 1,83% не вважають себе компетентними, що вимагає додаткової уваги до професійного розвитку цих фахівців. Щодо труднощів в управлінні інклюзивним класом, 45,12% педагогів зустрічають їх часто, стільки ж – рідко, і лише 9,76% ніколи не відчують подібних проблем. Це підкреслює важливість розвитку навичок класного менеджменту в інклюзивному середовищі.

Більше половини респондентів (56,10%) мають досвід роботи з різними типами особливими освітніми потребами, проте 21,95% не мають такого досвіду, а ще стільки ж мають його частково. Це вказує на необхідність розширення практичного досвіду педагогів у роботі з різноманітними потребами учнів. Потребу в допомозі спеціалістів для роботи з учнями з особливими освітніми потребами часто відчують 56,10% респондентів, а 28,05% рідко звертаються за такою допомогою, що свідчить про визнання важливості міждисциплінарного підходу в інклюзії.

Ставлення до впровадження інклюзивної освіти є переважно позитивним (48,17%), хоча 26,22% педагогів залишаються нейтральними, а ще стільки ж висловлюють негативне ставлення. Це вказує на неоднорідність думок щодо цього питання та необхідність подальшого формування позитивного сприйняття інклюзії. Впевненість у своїй спроможності вирішувати конфліктні ситуації між учнями з особливими освітніми потребами та іншими учнями мають 65,85% педагогів, тоді як 24,39% не впевнені, а 9,76% взагалі не вважають себе здатними до цього, що підкреслює важливість розвитку конфліктологічних навичок.

У цілому результати опитування свідчать про високий рівень усвідомлення загальною вибіркою педагогів себе як суб'єктів інклюзивної освіти, проте виявляють і певні проблемні аспекти. Зокрема, педагоги демонструють готовність до подальшого навчання та самовдосконалення, але відчують нестачу знань та підтримки у деяких питаннях, таких як управління інклюзивним

класом, адаптація навчальних матеріалів та забезпечення рівноправності навчальних можливостей для всіх учнів.

Доповнюють описані вище результати щодо рефлексивного компоненту готовності і дані, отримані за допомогою авторської методики оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Відсоткові частки досліджуваних педагогів (N = 164) з різними рівнями сформованості рефлексивного компоненту готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Рефлексивний компонент готовності		
Рівні	Абсолютна кількість	Відсоткова частка
Низький	75	45,73%
Середній	82	50,00%
Високий	7	4,27%

Виявлені рівні рефлексивної готовності педагогів дозволяють констатувати значний потенціал для подальшого розвитку з урахування того факту, що на момент тестування рефлексивні вміння достатньо розвинені у більшій половині досліджуваних педагогів. Зокрема, половина респондентів (50%) має середній рівень рефлексивної готовності, що свідчить про наявність у них базових навичок аналізу власної професійної діяльності та прагнення до самовдосконалення. Важливо відзначити, що 4,27% педагогів мають високий рівень рефлексивної готовності, що є цінним ресурсом для формування культури професійного саморозвитку в інклюзивному освітньому середовищі. У той же час досить велика відсоткова частка досліджуваних (45,73% педагогів) характеризуються початковим рівнем розвитку рефлексивних умінь, що зумовлює необхідність їхнього розвитку та вдосконалення шляхом реалізації спеціальних навчально-методичних заходів. Отримані результати підкреслюють важливість подальшого сприяння розвитку рефлексивних умінь, що допоможе

педагогам ефективніше аналізувати власний досвід, адаптувати підходи до роботи з дітьми з ООП та забезпечувати високу якість інклюзивної освіти.

Результати діагностики комунікативного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз статистичних показників за методикою оцінки комунікативних умінь Л. Міхельсона дозволяє глибше зрозуміти рівень сформованості трьох компонентів комунікативної поведінки: залежності, компетентності та агресивності (додаток Т). Середні значення за шкалами методики розподілилися наступним чином: для залежності – 7,70, для компетентності – 11,5, а для агресивності – 7,84 (табл. 2.15, рис. 2.2). Ці дані свідчать про те, що педагоги виявляють дещо вищий рівень комунікативної компетентності порівняно з іншими компонентами. Близькі значення середнього для залежності та агресивності (7,70 і 7,84 відповідно) можуть вказувати на певний баланс між цими характеристиками, проте їх варто розглядати окремо в контексті комунікативних умінь.

Таблиця 2.15

Статистичні показники результатів діагностики вибірки педагогів (N = 164) за методикою оцінки комунікативних вмінь Л. Міхельсона

Статистичні показники	Залежність	Компетентність	Агресивність
Середнє	7,70	11,5	7,84
Медіана	8,00	11,0	8,00
Стандартне відхилення	3,48	4,58	3,78
Дисперсія	12,1	20,9	14,3
Мінімум	0	1	0
Максимум	19	27	18
Асиметрія	-0,0223	0,555	0,244
стандартна похибка асиметрії	0,190	0,190	0,190
Ексцес	0,238	1,47	-0,0300
Стандартна похибка ексцесу	0,377	0,377	0,377
Шапіро-Уїлк (W)	0,980	0,966	0,984
Шапіро-Уїлк (p)	0,020	< ,001	0,052

Стандартне відхилення характеризує ступінь варіативності в межах кожного компонента. Найбільше стандартне відхилення спостерігається за шкалою «Компетентність» (4,58), що вказує на значну розпорошеність даних навколо середнього значення і, отже, на велику різницю у рівнях комунікативної компетентності серед педагогів. Залежність та агресивність мають менші стандартні відхилення (3,48 та 3,78 відповідно), що свідчить про більш однорідний розподіл результатів серед педагогів у цих компонентах.

Аналіз асиметрії дає змогу зрозуміти симетрію розподілу балів. Для залежності асиметрія становить $-0,0223$, що є близьким до нуля і свідчить про майже симетричний розподіл балів. Це означає, що кількість педагогів з високими та низькими показниками залежності приблизно однакова. У випадку компетентності асиметрія дорівнює $0,555$, що вказує на слабку позитивну асиметрію, тобто більша кількість педагогів має нижчі бали з цього компонента, ніж високі. Агресивність має значення асиметрії $0,244$, що також свідчить про слабку позитивну асиметрію, хоча цей розподіл ближчий до симетричного порівняно з компетентністю.

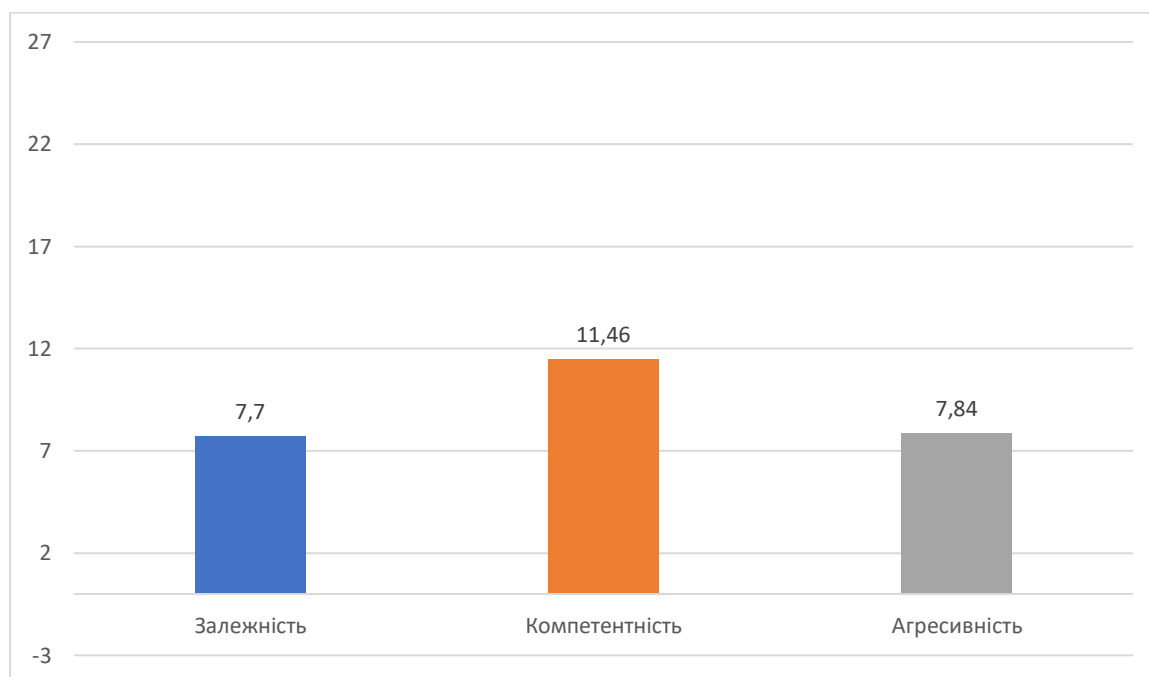


Рисунок 2.2. Профіль середніх значень особливостей комунікативної поведінки вибірки педагогів (N = 164)

Ексцес є ще одним важливим показником, що описує форму розподілу балів. Позитивне значення ексцесу для залежності (0,238) і особливо високе для компетентності (1,47) вказують на те, що розподіл цих балів є більш гострокутим, ніж нормальний розподіл. Це означає, що для компетентності більше педагогів мають бали, близькі до середнього, а відхилення від нього є менш поширеними. Для агресивності ексцес становить – 0,0300, що є майже нульовим, вказуючи на плоскість розподілу, подібну до нормального.

Тест Шапіро-Уїлка було проведено для перевірки розподілу балів на нормальність. Для залежності значення $W = 0,980$ та $p = 0,020$, що вказує на статистично значуще відхилення від нормального розподілу. Це свідчить про те, що розподіл балів залежності серед педагогів не є повністю нормальним. Аналогічно, для компетентності значення $W = 0,966$ та $p < 0,001$ свідчать про ще більшу відмінність від нормального розподілу. Результати для агресивності ($W = 0,984$, $p = 0,052$) показують, що розподіл балів цього компонента не відрізняється від нормального на статистично значущому рівні (оскільки значення p трохи перевищує 0,05).

Результати аналізу демонструють, що комунікативна компетентність серед педагогів має найбільшу варіативність і характеризується відхиленням від нормального розподілу. Компоненти залежності та агресивності мають більш однорідний розподіл балів, проте розподіл залежності також не відповідає нормальному. Загалом, цей аналіз вказує на різноманіття комунікативних умінь серед педагогів, що може впливати на їхню ефективність у роботі в інклюзивних класах.

Було також здійснено аналіз відсоткових часток педагогів з різними рівнями сформованості комунікативної компетентності (табл. 2.16). Аналіз відсоткових часток педагогів, які працюють в інклюзивних класах, з різними рівнями комунікативної компетентності виявляє цікаві тенденції. Більшість педагогів демонструють низький рівень комунікативної компетентності, що складає 51,22% від загальної вибірки. Такий значний відсоток педагогів із низьким рівнем може вказувати на недостатній розвиток навичок ефективного

спілкування, що є ключовим у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Це також може свідчити про брак відповідної підготовки або недостатню практику використання комунікативних стратегій у роботі з інклюзивними класами.

Таблиця 2.16

Відсоткові частки педагогів з різними рівням сформованості комунікативної компетентності

Рівні	Кількість / відсоткова частка педагогів з різними рівнями комунікативної компетентності
Низький	84 / 51,22%
Нижче середнього	43 / 26,22%
Середній	28 / 17,07%
Вище середнього	4 / 2,44%
Високий	5 / 3,05%

Ще 26,22% педагогів мають рівень комунікативної компетентності нижче середнього. Хоча ці педагоги вже мають певні навички спілкування, їхній рівень залишається недостатньо розвиненим для ефективної роботи в інклюзивному середовищі. У сукупності з групою педагогів із низьким рівнем вони складають майже 80% вибірки (77,44%), що підкреслює актуальність проблеми недостатнього рівня комунікативної компетентності серед педагогів інклюзивних класів.

Лише 17,07% педагогів мають середній рівень комунікативної компетентності, що вказує на певний потенціал для розвитку. Ця група має базові навички, необхідні для спілкування, але потребує подальшого розвитку, щоб ефективно взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми сім'ями.

Педагоги з рівнем комунікативної компетентності вище середнього становлять лише 2,44% від загальної вибірки, а ті, що мають високий рівень, – 3,05%. Це дуже низькі відсоткові частки, які вказують на те, що серед педагогів, які працюють в інклюзивних класах, дуже мало тих, хто володіє високими комунікативними навичками. Оскільки ефективна комунікація є однією з ключових компетенцій для успішної роботи в інклюзивному середовищі, такі результати свідчать про необхідність впровадження спеціальних програм навчання та підвищення кваліфікації для розвитку комунікативної компетентності педагогів.

Таким чином, аналіз відсоткових часток педагогів з різними рівнями комунікативної компетентності виявляє значний дефіцит цієї важливої професійної характеристики. Переважання низького та нижчого за середній рівня серед педагогів ставить під сумнів ефективність їхньої роботи в інклюзивних класах і потребує розробки системи заходів для підвищення їхньої комунікативної компетентності. Такий результат може бути пов'язаний з особливостями та вимірювальними можливостями самого діагностичного інструменту.

Аналіз результатів діагностики педагогів, які працюють в інклюзивних класах, за шкалою інтерперсональної толерантності М. Тхоме, М. Біртеля та Й. Віттемана, дозволяє визначити їхню здатність взаємодіяти з іншими людьми з різними переконаннями та цінностями (додаток У). Ця методика складається з трьох блоків: толерантність до «тепла», толерантність / нетерпимість до «холоду» та межі толерантності. Аналіз зосереджується на статистичних показниках, таких як середнє, стандартне відхилення, асиметрія, ексцес та перевірка на нормальність розподілу балів за критерієм Шапіро-Уїлка (табл. 2.17).

Середні значення виявилися досить високими в межах кожного з трьох блоків та загального показника толерантності. Для толерантності до «тепла» середнє значення становить 61,5 бали, що свідчить про значний рівень готовності педагогів приймати інших людей та виявляти емпатію. У блоці толерантності /

непереносимості «холоду» середнє дорівнює 51,1 балам, що може свідчити про помірну схильність педагогів до засудження або ігнорування людей, які не відповідають їхнім цінностям. Для меж толерантності середнє становить 39,1 бали, що вказує на відносно високий рівень готовності протистояти агресивній чи дискримінаційній поведінці (рис. 2.3). Загальний показник толерантності, який об'єднує всі три блоки, дорівнює 152 бали, що свідчить про загалом позитивний рівень толерантності серед педагогів.

Таблиця 2.17

Статистичні показники результатів діагностики вибірки педагогів (N = 164) за шкалою інтерперсональної толерантності М. Тхоме, М. Біртеля та Й. Вігтемана

Статистичні показники	Толерантність до «тепла»	Толерантність / непереносимість «холоду»	Межі толерантності	Загальний показник толерантності
Середнє	61,5	51,1	39,1	152
Медіана	59,0	50,5	41,0	153
Стандартне відхилення	15,3	13,5	14,5	26,1
Дисперсія	234	183	209	684
Мінімум	26	18	9	95
Максимум	91	84	63	220
Асиметрія	0,0918	0,0456	-0,109	-0,0103
Стандартна похибка асиметрії	0,190	0,190	0,190	0,190
Екссес	-0,479	-0,0772	-0,820	-0,631
Стандартна похибка екссесу	0,377	0,377	0,377	0,377
Шاپіро-Уїлк (W)	0,982	0,993	0,968	0,989
Шاپіро-Уїлк (p)	0,029	0,565	<,001	0,210

Стандартне відхилення для кожного блоку та загального показника надає інформацію про варіативність балів. У блоці толерантності до «тепла» стандартне відхилення складає 15,3, а в блоці толерантності / непереносимості «холоду» – 13,5, що свідчить про певну варіативність у відповідях педагогів щодо прийняття інших людей та їхньої схильності до засудження. Блок меж толерантності має стандартне відхилення 14,5, що також вказує на значну

розбіжність у рівнях готовності педагогів протистояти нетерпимості. Найбільшу варіативність спостерігаємо в загальному показнику толерантності, де стандартне відхилення становить 26,1, що вказує на різні рівні інтерперсональної толерантності в цій вибірці педагогів.

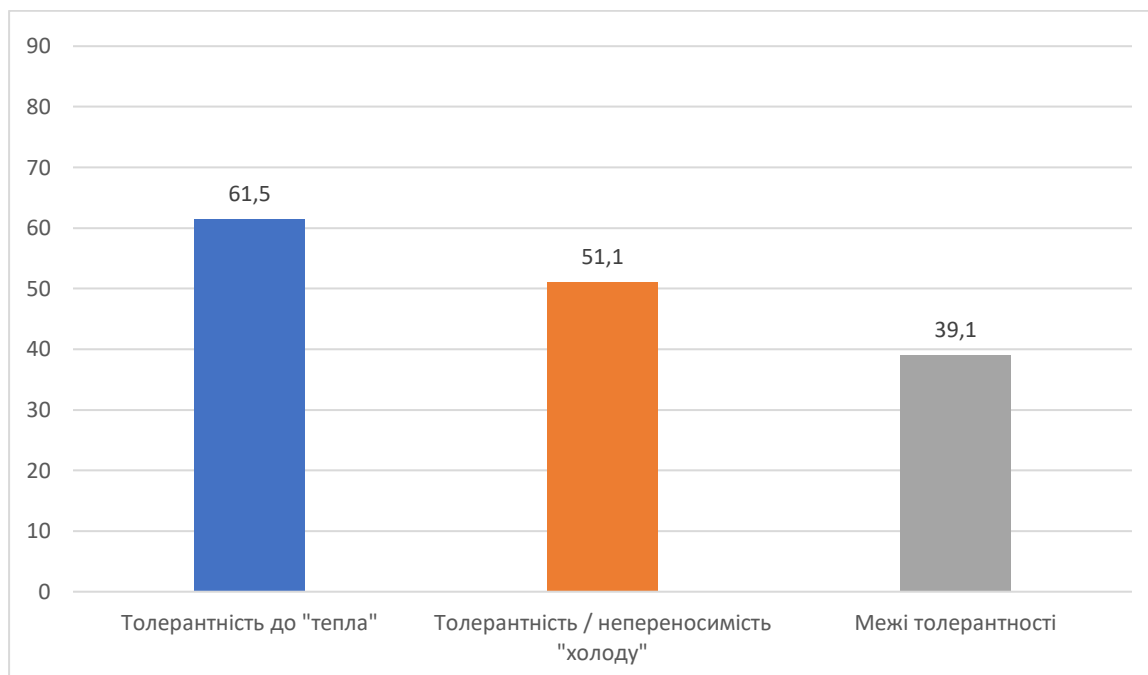


Рисунок 2.3. Профіль середніх значень сформованості складових толерантності загальної вибірки педагогів (N = 164)

Асиметрія дозволяє оцінити симетричність розподілу балів відносно середнього. Для толерантності до «тепла» асиметрія складає 0,0918, що близьке до нуля та свідчить про майже симетричний розподіл. Для толерантності / непереносимості «холоду» асиметрія дорівнює 0,0456, а для меж толерантності – -0,109, що вказує на майже симетричні розподіли балів з незначними відхиленнями. Загальний показник толерантності має асиметрію – 0,0103, яка також є практично нульовою. Ці результати вказують на відсутність суттєвих перекосів у розподілі балів за всіма блоками.

Ексцес характеризує гостроту розподілу балів. Для толерантності до «тепла» значення ексцесу становить – 0,479, що вказує на відносно плаский розподіл, який має менше виражені «хвости» порівняно з нормальним розподілом. Толерантність / непереносимість «холоду» має ексцес – 0,0772, що є дуже близьким до нуля і свідчить про розподіл, подібний до нормального. Для

меж толерантності ексцес становить – 0,820, що вказує на значну плоскість розподілу балів, тобто більша кількість педагогів має середні значення. Загальний показник толерантності має ексцес – 0,631, що вказує на дещо плаский розподіл даних.

Тест Шапіро-Уїлка проводився для перевірки нормальності розподілу балів. Для толерантності до «тепла» значення $W = 0,982$ і $p = 0,029$ вказують на статистично значуще відхилення від нормального розподілу, тобто дані не розподілені нормально. У блоці толерантності / непереносимості «холоду» значення $W = 0,993$ та $p = 0,565$ свідчать про відсутність статистично значущого відхилення від нормальності, тобто розподіл балів у цьому блоці відповідає нормальному (рис. 2.4). Для меж толерантності значення $W = 0,968$ і $p < 0,001$ вказують на значуще відхилення від нормального розподілу. Загальний показник толерантності має значення $W = 0,989$ та $p = 0,210$, що свідчить про відповідність нормальному розподілу.

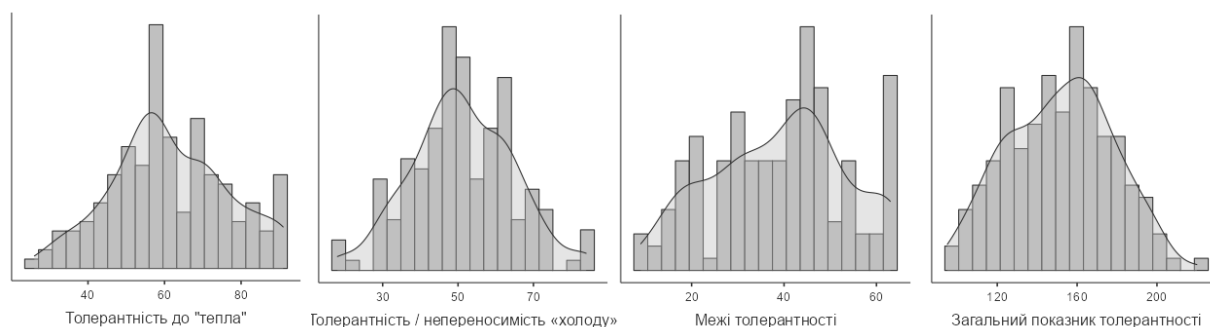


Рисунок 2.4. Частоти розподілу балів за шкалами методики інтерперсональної толерантності М. Тхомое, М. Біртеля та Й. Віттемана

Відсоткові частки педагогів з різними рівням сформованості загального показника толерантності, що представлені в табл. 2.18, також засвідчують позитивні тенденції розвитку толерантності серед педагогів, які працюють в інклюзивних класах.

Можна констатувати переважання середнього рівня толерантності в цій вибірці. Найбільша частка педагогів, а саме 73,78%, характеризується середнім рівнем загального показника толерантності. Це вказує на те, що більшість педагогів мають помірно розвинену здатність до сприйняття інших людей,

зокрема тих, чия поведінка чи переконання відрізняються від їхніх власних. Така ситуація може свідчити про достатній рівень готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, однак наявність значної частки середнього рівня толерантності також вказує на можливість подальшого розвитку та підвищення цієї якості.

Таблиця 2.18

Відсоткові частки педагогів з різними рівнями загального показника інтерперсональної толерантності

Рівні	Кількість / відсоткова частка педагогів з різними рівнями загального показника толерантності
Низький	5 / 3,05%
Середній	121 / 73,78%
Високий	38 / 23,17%

Високий рівень загального показника толерантності спостерігається лише у 23,17% педагогів. Це свідчить про обмежену кількість педагогів, які мають виражену здатність до розуміння, прийняття та підтримки інших, незалежно від їхніх переконань або відмінностей. Ця група педагогів, ймовірно, має більш високий рівень емпатії та відкритості до різноманітних проявів індивідуальності, що є надзвичайно важливим у контексті інклюзивної освіти. Однак відносно невелика частка педагогів з високим рівнем толерантності може вказувати на потребу в додаткових заходах, спрямованих на формування у педагогів вищого рівня інтерперсональної толерантності.

Найменша частка педагогів, всього 3,05%, належить до категорії з низьким рівнем загального показника толерантності. Це означає, що лише незначна кількість педагогів має недостатньо розвинену здатність до прийняття інших, що може впливати на їхню ефективність у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Низький рівень толерантності може бути пов'язаним з труднощами

у взаємодії, особливо у контексті різноманітності та необхідності враховувати індивідуальні особливості учнів.

Отже, аналіз статистичних показників за шкалою інтерперсональної толерантності показує, що педагоги загалом мають позитивний рівень толерантності. Проте варіативність їхніх показників у різних блоках вказує на певні розбіжності в їхніх підходах до сприйняття та прийняття інших людей. Результати також демонструють, що розподіл показників не завжди відповідає нормальному, особливо в блоці толерантності до «тепла» та меж толерантності. Це свідчить про неоднорідність у рівнях толерантності педагогів, що може впливати на їхню роботу в інклюзивному середовищі.

У зв'язку з тим, що такі методики як шкала емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна (EES) і тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена, містять тільки одну діагностичну шкалу, а також як і дві попередні опрацьовані методики, вимірюють особливості розвитку комунікативної сфери особистості, результати їх застосування до загальної вибірки педагогів представлено в одному додатку – додаток Ф. Необхідно зауважити, що результат за шкалою емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна представлено у стенах, а за тестом соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена – у стандартній п'ятибальній шкалі.

Середнє значення серед загальної вибірки педагогів за шкалою емоційного відгуку становить 5,41, що свідчить про помірний рівень емоційної чутливості педагогів (табл. 2.19).

Медіана, яка дорівнює 5, вказує на те, що у вибірці майже половина педагогів має середній рівень емоційного відгуку, що підтверджує результати середнього значення. Стандартне відхилення, яке становить 2,07, свідчить про помірну варіативність результатів, тобто існує суттєве розмаїття у рівнях емоційного відгуку серед педагогів. Асиметрія розподілу складає 0,228, що свідчить про слабку позитивну асиметрію, тобто в розподілі є дещо більше значень вище середнього. Ексцес дорівнює – 0,530, що вказує на плоский розподіл даних порівняно з нормальним, тобто результати менш згруповані

навколо середнього. Перевірка на нормальність за критерієм Шапіро-Уїлка дає значення $W = 0,964$ і $p < 0,001$, що свідчить про значне відхилення розподілу від нормального.

Таблиця 2.19

Статистичні показники результатів діагностики вибірки педагогів ($N = 164$) за шкалою емоційного відгуку А. Меграбяна – Н. Епштейна та тестом соціального інтелекту Дж. Гілфорда – М. Саллівена

Статистичні показники	Шкала емоційного відгуку	Тест соціального інтелекту
Середнє	5,41	2,57
Медіана	5,00	3,00
Стандартне відхилення	2,07	1,00
Дисперсія	4,29	1,01
Мінімум	1	1
Максимум	10	5
Асиметрія	0,228	0,108
Стандартна похибка асиметрії	0,190	0,190
Ексцес	-0,530	-0,655
Стандартна похибка ексцесу	0,377	0,377
Шапіро-Уїлк (W)	0,964	0,901
Шапіро-Уїлк (p)	< ,001	< ,001

За тестом соціального інтелекту Дж. Гілфорда – М. Саллівена, де результати представлені у стандартній п'ятибальній шкалі, середнє значення становить 2,57, що вказує на помірний, ближче до середнього рівень соціального інтелекту у вибірці педагогів. Медіана дорівнює 3, що свідчить про те, що у більшості педагогів рівень соціального інтелекту знаходиться саме на середньому рівні. Стандартне відхилення складає 1,00, вказуючи на меншу варіативність результатів у порівнянні зі шкалою емоційного відгуку. Асиметрія розподілу дорівнює 0,108, що свідчить про слабку позитивну асиметрію, тобто дані також трохи зміщені в бік вищих значень. Ексцес дорівнює – 0,655, вказуючи на плоскість розподілу, подібно до шкали емоційного відгуку, що свідчить про рівномірний розподіл значень без чіткої концентрації навколо середнього. Результати тесту на нормальність розподілу за критерієм Шапіро-Уїлка ($W = 0,901$, $p < 0,001$) вказують на суттєве відхилення від нормального розподілу, що означає, що рівні соціального інтелекту серед педагогів розподілені нерівномірно.

Аналіз відсоткових часток педагогів з різними рівнями сформованості емоційного відгуку (емпатії) та соціального інтелекту дозволяє пересвідчитись у виразній різноманітності представленості рівнів сформованості цих важливих компонентів психологічної готовності до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби (табл. 2.20). За шкалою емоційного відгуку (емпатії) більшість педагогів, а саме 76,83%, мають середній рівень емпатії. Це свідчить про те, що переважна частина вибірки володіє здатністю до розуміння та співпереживання іншим людям на помірному рівні, що є досить важливим для роботи в інклюзивному середовищі. Водночас, 16,46% педагогів демонструють високий рівень емпатії, що вказує на високу готовність до взаємодії та підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Однак, має місце і невелика частка педагогів (6,71%) з низьким рівнем емпатії, що може вказувати на недостатню розвинену готовність у них до ефективного емоційного залучення в процес інклюзивного навчання.

Таблиця 2.20

Відсоткові частки педагогів з різними рівнями сформованості емоційного відгуку (емпатії) та соціального інтелекту

Рівні	Кількість / відсоткова частка педагогів з різними рівнями	
	Шкала емоційного відгуку (емпатія)	Шкала соціального інтелекту
Низький	11 / 6,71%	26 / 15,85%
Середній	126 / 76,83%	108 / 65,85%
Високий	27 / 16,46%	30 / 18,29%

За розподілом відсоткових часток різних рівнів розвитку соціального інтелекту спостерігається схожа тенденція. Більшість педагогів (65,85%) мають середній рівень соціального інтелекту, що свідчить про достатньо розвинену здатність розуміти та адекватно реагувати на соціальні ситуації, а також налагоджувати міжособистісні стосунки в класі. Цей показник є важливим, оскільки він відображає можливість педагогів підтримувати позитивний соціальний клімат в інклюзивному середовищі. Водночас, 18,29% педагогів мають високий рівень соціального інтелекту, що говорить про їхню виняткову здатність до соціальної адаптації, розуміння інших та налагодження ефективної комунікації. Однак, варто звернути увагу на те, що 15,85% педагогів мають низький рівень соціального інтелекту. Це може свідчити про певні труднощі у встановленні та підтримці міжособистісних стосунків у даної підгрупи вчителів, що може негативно вплинути на ефективність роботи з учнями в інклюзивному класі.

Здійснений аналіз вказує на те, що у вибірці педагогів, які працюють в інклюзивних класах, представлено значне розмаїття рівнів сформованості емоційного відгуку (емпатії) та соціального інтелекту з переважанням середнього та високого рівнів, що свідчить про те, що ці психологічні параметри розвинені у них досить добре. Аналіз відсоткових часток досліджуваних з

різними рівнями сформованості емпатії та соціального інтелекту демонструє, що значна частина педагогів знаходиться на середньому рівні сформованості цих психологічних параметрів. Високий рівень цих показників є менш розповсюдженим, що може вказувати на потенційні напрямки для подальшого розвитку професійних компетентностей педагогів. Наявність педагогів із низьким рівнем емпатії та соціального інтелекту підкреслює потребу в цілеспрямованих заходах з підвищення кваліфікації, спрямованих на розвиток цих важливих аспектів для ефективної роботи в умовах інклюзивної освіти.

У результаті застосування по відношенню до вибірки педагогів авторської методики діагностики психологічної готовності до роботи з дітьми, які мають ООП, було встановлено, що комунікативна готовність складає одну з найсильніших сторін педагогів, які працюють в інклюзивних класах (табл. 2.21). Більшість (78,05%) демонструють високий рівень цього компонента, і тільки 21,34% мають середній рівень. Вкрай мала кількість (0,61%) педагогів мають низький рівень комунікативної готовності. Це свідчить про добре розвинені навички спілкування та взаємодії, необхідні для роботи в інклюзивному середовищі.

Таблиця 2.21

Відсоткові частки досліджуваних педагогів (N = 164) з різними рівнями сформованості комунікативного компоненту готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Комунікативний компонент готовності		
Рівні	Абсолютна кількість	Відсоткова частка
Низький	1	0,61%
Середній	35	21,34%
Високий	128	78,05%

Результати діагностики мотиваційного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Наступний блок аналізу включає огляд результатів за методиками, що використовувались для діагностики мотиваційного компоненту готовності педагогів, які працюють в інклюзивних класах, до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Аналіз статистичних показників за результатами діагностики вибірки педагогів, за методикою діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто та Р. Сколла та методикою діагностики мотивації успіху Т. Елерса (додаток X), дозволяє оцінити різноманітні аспекти їхнього мотиваційного профілю (табл. 2.22). Методика Барбуто – Сколла представлена п'ятьма шкалами, значення яких варіюються від – 18 до 18 балів, а методика Т. Елерса – від 0 до 32 балів.

Середні значення за шкалами Барбуто – Сколла демонструють, що внутрішня мотивація має середнє – 3.68, тоді як інструментальна мотивація та мотивація досягнень мають позитивні середні (3,84 та 3,18 відповідно), що свідчить про відносно низьку внутрішню мотивацію та помірний рівень інструментальної мотивації серед педагогів. Інтерналізовані соціальні цінності та мотивація, заснована на цінностях, мають вищі середні значення (6,15 та 5,09 відповідно), що вказує на більший вплив цих факторів на поведінку педагогів (рис. 2.5). Мотивація досягнення за методикою Т. Елерса має середнє значення 14,6 балів, що говорить про помірний рівень мотивації до досягнення успіху в діяльності (табл. 2.22).

Стандартні відхилення за всіма шкалами варіюються від 6.49 до 8.89, що свідчить про значну варіативність у рівнях мотивації серед педагогів. Найвищі значення стандартного відхилення спостерігаються за шкалою внутрішньої мотивації (8.89) та мотивації досягнень (8.56), що свідчить про широкий розкид даних і, відповідно, наявність різних рівнів цієї мотивації у вибірці.

Найменше стандартне відхилення має шкала інтерналізованих соціальних цінностей (6.49), що може вказувати на певну однорідність у ставленні педагогів до соціальних цінностей (табл. 2.22).

Таблиця 2.22

Статистичні показники результатів діагностики вибірки педагогів (N = 164) за методикою діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто – Р. Сколла та методикою діагностики мотивації успіху Т. Елерса

Статистичні показники	Шкали методики Дж. Барбуто – Р. Сколла					Мотивація досягнення (Т. Елерс)
	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	Мотивація заснована на цінностях	
Середнє	-3,68	3,84	3,18	6,15	5,09	14,6
Медіана	-4,00	4,00	3,00	6,00	5,00	15,0
Стандартне відхилення	8,89	7,23	8,56	6,49	7,21	8,32
Дисперсія	79,1	52,3	73,3	42,1	51,9	69,3
Мінімум	-18	-15	-18	-11	-15	0
Максимум	18	18	18	18	18	32
Асиметрія	0,238	-0,0535	-0,200	-0,217	-0,179	0,227
Стандартна похибка асиметрії	0,190	0,190	0,190	0,190	0,190	0,190
Екссес	-0,558	-0,513	-0,666	-0,467	-0,205	-0,782
Стандартна похибка екссесу	0,377	0,377	0,377	0,377	0,377	0,377
Шاپіро-Уїлк (W)	0,975	0,986	0,979	0,983	0,983	0,965
Шاپіро-Уїлк (p)	0,005	0,104	0,014	0,047	0,043	< ,001

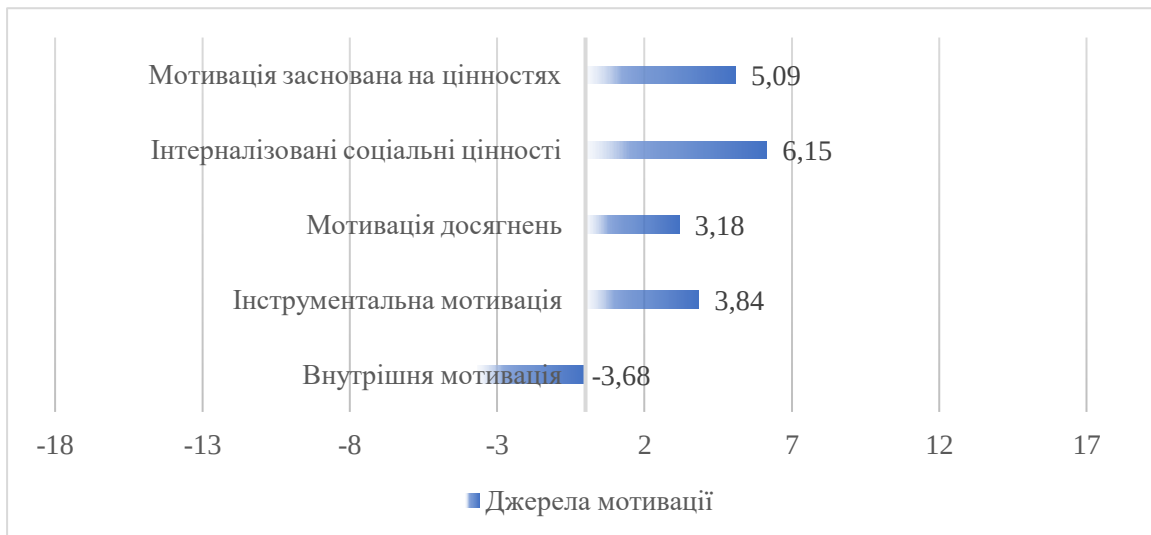


Рисунок 2.5. Профіль середніх значень вираженості джерел мотивації загальної вибірки педагогів (N = 164)

Аналіз асиметрії показує, що всі шкали мають асиметрію, близьку до нуля, що свідчить про наближення розподілу до симетричного. Позитивна асиметрія (0,238) спостерігається лише у внутрішній мотивації, вказуючи на невелику тенденцію до більш високих значень. Інші шкали мають негативну асиметрію, особливо шкала мотивації досягнень (-0,200), що вказує на незначний ухил розподілу в бік нижчих значень мотивації. Ексцес на всіх шкалах є від'ємним, з найнижчим значенням за шкалою мотивації досягнень (-0,666), що вказує на більш плаский розподіл порівняно з нормальним (рис. 2.6).

Перевірка нормальності розподілу за критерієм Шапіро-Уїлка показує, що не всі шкали відповідають критеріям нормального розподілу. Для шкал внутрішньої мотивації ($W = 0.975$, $p = 0.005$) і мотивації досягнень ($W = 0.979$, $p = 0.014$) спостерігається статистично значуще відхилення від нормального розподілу, що вказує на відмінність форми їх розподілу від нормального. Подібна ситуація спостерігається і для мотивації досягнення за методикою Т. Елєрса ($W = 0.965$, $p < 0.001$). Водночас, шкали інструментальної мотивації ($W = 0.986$, $p = 0.104$), інтерналізованих соціальних цінностей ($W = 0.983$, $p = 0.047$) та мотивації, заснованої на цінностях ($W = 0.983$, $p = 0.043$), мають значення, ближчі до нормального розподілу, хоча деякі з них все ж таки демонструють невеликі відхилення (рис. 2.7).

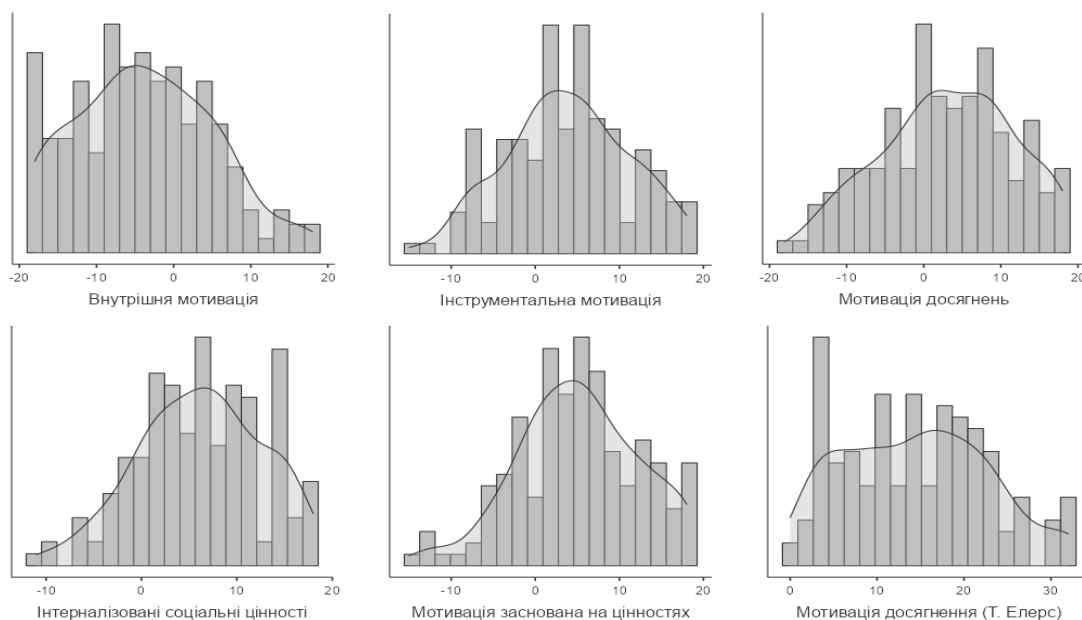


Рисунок 2.6. Частоти розподілу балів за шкалами методики діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто – Р. Сколла та методики діагностики мотивації успіху Т. Елерса

Аналіз відсоткових часток педагогів, які працюють в інклюзивних класах, з різними рівнями сформованості мотивації досягнення (за методикою Т. Елерса) виявив значну частку фахівців із середнім і високим рівнем мотивації, що є позитивним сигналом для освітнього середовища. Досить значна кількість педагогів (35,98%) демонструє низький рівень мотивації до успіху, проте це також вказує на можливість реалізації програм з підвищення мотивації. Розглядаючи інші категорії, бачимо, що 22,56% педагогів мають середній рівень мотивації, що свідчить про їхню готовність до виконання професійних завдань та потенціал для подальшого розвитку (табл. 2.23).

Обнадійливим є той факт, що сукупно 41,46% педагогів мають мотивацію вище середнього або високий рівень мотивації до досягнення успіху. Це включає 18,29% педагогів із рівнем мотивації вище середнього та 23,17% із високим рівнем. Педагоги, які потрапляють до цих двох категорій, володіють підвищеним прагненням до професійного розвитку, готові долати труднощі та шукати інноваційні підходи у своїй роботі. Це є надзвичайно важливим для інклюзивної освіти, оскільки саме високий рівень мотивації сприяє створенню сприятливих умов для навчання учнів з особливими потребами. Висока мотивація педагогів

підвищує їхню ефективність, сприяє розвитку емпатії та підтримує створення інклюзивного освітнього середовища, де кожен учень може відчувати себе важливим та підтриманим.

Таблиця 2.23

Відсоткові частки педагогів з різними рівнями сформованості мотивації досягнень (за методикою Т. Елерса)

Рівні	Кількість / відсоткова частка педагогів з різними рівнями мотивації досягнення
Низький	59 / 35,98%
Середній	37 / 22,56%
Вище середнього	30 / 18,29%
Високий	38 / 23,17%

Отримані результати свідчать про те, що значна частка педагогів у вибірці має потужний потенціал для особистісного та професійного зростання. Наявність майже половини педагогів з мотивацією на рівні вище середнього та високому є перевагою та свідченням того, що у сфері інклюзивної освіти працюють люди, готові впроваджувати нові методики, розвиватися та активно сприяти успішному навчанню своїх учнів. Високий рівень варіативності та відсутність нормального розподілу для деяких шкал вказують на те, що мотивація окремих педагогів може значно відрізнятись залежно від індивідуальних особливостей та впливу соціальних і професійних факторів.

Результати діагностики емоційного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз отриманих статистичних показників за наступними методиками дозволяє визначити особливості сформованості емоційного компоненту психологічної готовності досліджуваних педагогів до роботи з дітьми, які мають

особливі освітні потреби : за допомогою методики Г. Айзенка оцінюються такі стани як тривожність, фрустрація, агресивність та ригідність, а за методикою Е. Діннера оцінюється рівень задоволеності життям (додаток Ц) (табл. 2.24).

Таблиця 2.24

Статистичні показники результатів діагностики вибірки педагогів (N = 164) за методикою «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка та методикою «Задоволеність життям» Е. Діннера

Статистичні показники	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність	Задоволеність життям (методика Е. Діннера)
Середнє	9,85	9,86	7,51	6,94	22,5
Медіана	10,0	10,0	7,00	7,00	22,0
Стандартне відхилення	4,97	4,86	6,08	5,70	8,58
Дисперсія	24,7	23,6	37,0	32,5	73,6
Мінімум	0	0	0	0	5
Максимум	20	20	20	20	35
Асиметрія	-0,0246	-0,0867	0,420	0,368	-0,283
Стандартна похибка асиметрії	0,190	0,190	0,190	0,190	0,190
Ексцес	-0,456	-0,409	-0,939	-0,854	-0,670
Стандартна похибка ексцесу	0,377	0,377	0,377	0,377	0,377
Шاپіро-Уїлк (W)	0,980	0,980	0,925	0,925	0,955
Шاپіро-Уїлк (p)	0,020	0,016	< ,001	< ,001	< ,001

За шкалою тривожності середнє значення становить 9,85 (рис. 2.7), що відноситься до середнього рівня (від 8 до 14 балів), зі стандартним відхиленням 4,97, що свідчить про помірну варіативність показників у вибірці. Асиметрія розподілу (-0,0246) близька до нуля, що свідчить про симетричний розподіл даних навколо середнього значення. Ексцес (-0,456) вказує на плосковершинний характер розподілу. Результати перевірки на нормальність за критерієм Шапіро-Уїлка ($W = 0,980$, $p = 0,020$) показують статистично значущу відмінність від нормального розподілу, що вказує на певну нерівномірність у розподілі показників тривожності (рис. 2.8).

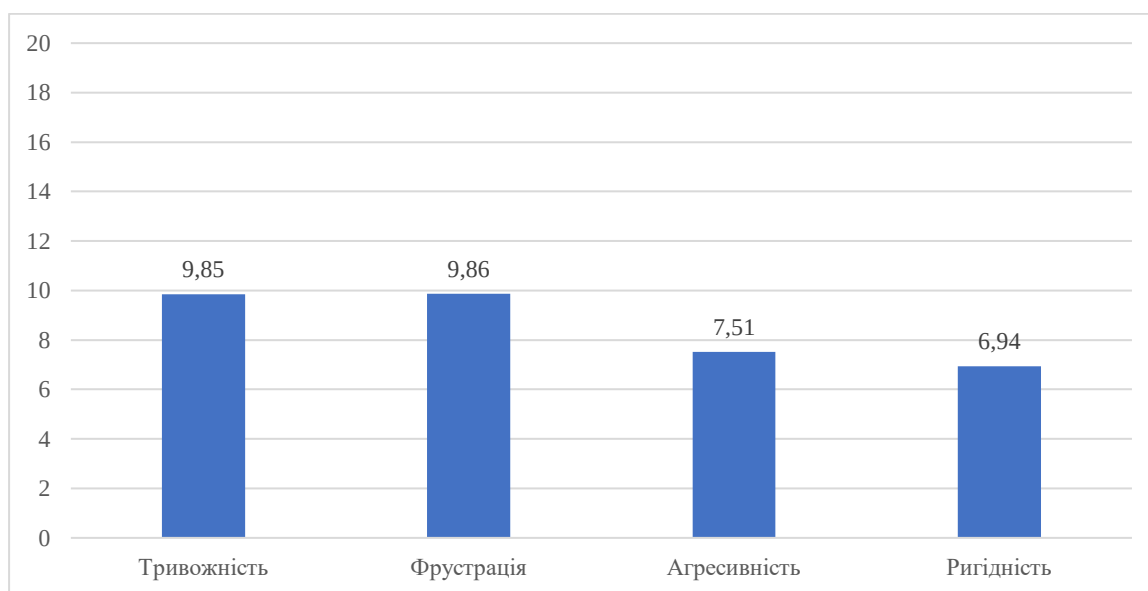


Рисунок 2.7. Профіль середніх значень схильності до переживання дисфоричних емоційних станів серед вибірки досліджуваних педагогів ($N = 164$)

За шкалою фрустрації середнє значення дорівнює 9,86, що також відповідає середньому рівню за шкалою Г. Айзенка. Стандартне відхилення (4,86) свідчить про дещо меншу розсіюваність даних, порівняно з іншими психічними станами. Асиметрія (-0,0867) майже симетрична, а ексцес (-0,409) свідчить про плосковершинний розподіл. Критерій Шапіро-Уїлка ($W = 0,980$, $p = 0,016$) також вказує на відхилення розподілу від нормального.

Агресивність має середнє значення 7,51, яке знаходиться ближче до нижнього межового рівня цієї шкали (8–14 балів). Стандартне відхилення (6,08) вказує на помітну варіативність рівнів агресивності у вибірці. Асиметрія розподілу (0,420) є позитивною, що свідчить про більшу кількість випадків з

нижчими показниками агресивності. Ексцес (-0,939) вказує на плосковершинність розподілу. Результати тесту Шапіро-Уїлка ($W = 0,925$, $p < 0,001$) свідчать про значне відхилення розподілу агресивності від нормального.

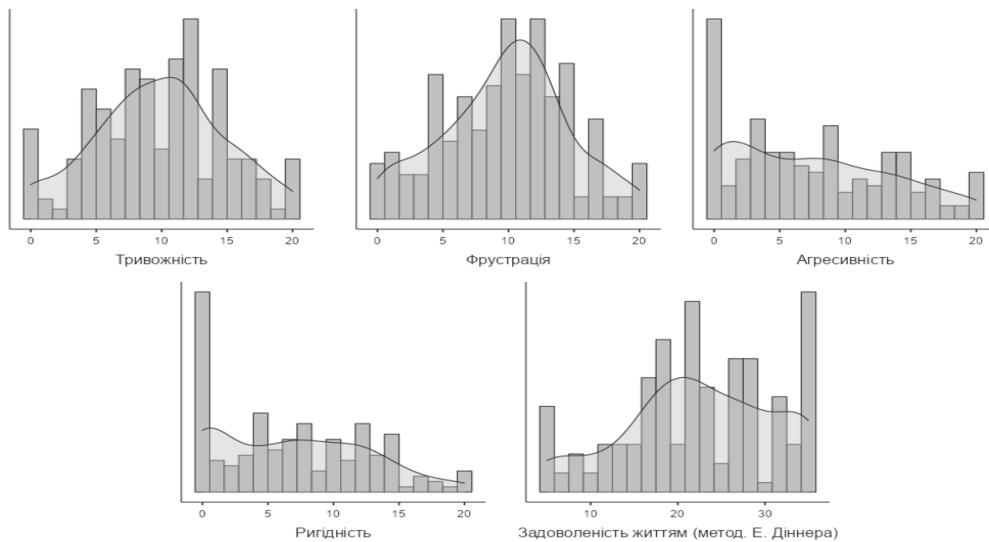


Рисунок 2.8. Частоти розподілу балів за шкалами методики «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка та методики «Задоволеність життям» Е. Діннера

Середнє значення ригідності дорівнює 6,94, що також відповідає межі низького рівня, зі стандартним відхиленням 5,70. Асиметрія (0,368) є позитивною, свідчить про схильність до накопичення значень у нижній частині розподілу. Ексцес (-0,854) демонструє плосковершинність розподілу, а критерій Шапіро-Уїлка ($W = 0,925$, $p < 0,001$) вказує на значне відхилення від нормальності.

За шкалою задоволеності життям середнє значення становить 22,5 бала, що відповідає середньому рівню задоволеності життям. Стандартне відхилення (8,58) свідчить про суттєву варіативність показників у вибірці. Асиметрія розподілу (-0,283) вказує на незначний перекид у бік вищих рівнів задоволеності. Ексцес (-0,670) вказує на розподіл, ближчий до плосковершинного. Перевірка за критерієм Шапіро-Уїлка ($W = 0,955$, $p < 0,001$) демонструє значне відхилення від нормального розподілу.

Аналізуючи відсоткові частки респондентів, отримані за методикою Г. Айзенка, видно, що сучасним педагогам притаманні різні рівні тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Найбільший відсоток досліджуваних має

середній рівень тривожності (50,00%) та фрустрації (54,27%). Також значна частка педагогів має низький рівень агресивності (53,05%) і ригідності (54,27%). Водночас, високий рівень тривожності спостерігається у 19,51% педагогів, фрустрації – у 15,24%, агресивності – у 15,85%, а ригідності – у 10,98% (табл. 2.25). Це вказує на те, що більшість педагогів мають помірні рівні емоційних станів, хоча присутня й певна частина з високими показниками, що може впливати на їхню професійну діяльність в інклюзивних класах.

Таблиця 2.25

Відсоткові частки педагогів з різними рівнями вираженості емоційних станів (за методикою Г. Айзенка) та задоволеності життям (за методикою Е. Діннера)

Рівні	К-сть / відсоткові частки досліджуваних педагогів				
	Методика Г. Айзенка				Задоволеність життям (Е. Діннер)
	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність	
Дуже низький	—	—	—	—	15 / 9,15%
Низький	50 / 30,49%	50 / 30,49%	87 / 53,05%	89 / 54,27%	12 / 7,32%
Дещо знижений	—	—	—	—	33 / 20,12%
Середній	82 / 50,00%	89 / 54,27%	51 / 31,10%	57 / 34,76%	36 / 21,95%
Вище середнього	—	—	—	—	31 / 18,90%
Високий	32 / 19,51%	25 / 15,24%	26 / 15,85%	18 / 10,98%	37 / 22,56%

Аналізуючи рівень задоволеності життям за методикою Е. Діннера, виявлено, що найвища частка педагогів перебуває на середньому рівні (21,95%)

та високому рівні задоволеності (22,56%). Дещо менша частка педагогів мають рівень задоволеності життям вище середнього (18,90%). Водночас, низький рівень задоволеності виявлено у 7,32% педагогів, а дуже низький – у 9,15%. Цікаво, що частка педагогів із дещо зниженим рівнем задоволеності становить 20,12%. Таким чином, можна зробити висновок, що хоча серед педагогів переважають ті, хто задоволений своїм життям, все ж значна частка демонструє помірні або знижені рівні задоволеності, що може бути пов'язано з особливостями їхньої роботи в інклюзивних умовах.

У результаті застосування авторської методики діагностики готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами було встановлено, що більше половини (56,71%) мають середній рівень сформованості емоційного компоненту готовності, і лише 22,56% – високий (табл. 2.26). Водночас, 20,73% педагогів характеризуються низьким рівнем емоційної готовності, що може впливати на їхню ефективність у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. У цілому ці результати узгоджуються з результатами, отриманими за допомогою інших методик, що використовувались у межах розкриття особливостей розвитку емоційного компоненту готовності.

Оцінка вольового компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами за шкалою стійкості (твердості характеру) 12-Item Grit Scale (12-IGS) дала змогу отримати емпіричну інформацію про стан вольової сфери респондентів, зокрема, притаманні їм вольові якості, які є значущими для плідної професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання (додаток Ч).

Таблиця 2.26

Відсоткові частки досліджуваних педагогів (N = 164) з різними рівнями сформованості емоційного компоненту готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Емоційний компонент готовності		
Рівні	Абсолютна кількість	Відсоткова частка
Низький	34	20,73%
Середній	93	56,71%
Високий	37	22,56%

Результати діагностики вольового компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Середнє значення оцінки стійкості, наполегливості та твердості характеру у вибірці досліджуваних педагогів становить 3,17 бали (табл. 2.27). Такий результат відповідає середньому рівню прояву перерахованих особистісних характеристик у вибірці. Водночас значення медіани (3,25) є дещо вищим, що вказує на те, що половина досліджуваних педагогів мали показник стійкості не нижчий за це значення. Ці дані узгоджуються з модальним значенням, яке дорівнює 5,00, тобто найбільш часто зустрічається максимальний рівень стійкості, що може свідчити про наявність великої за обсягом групи педагогів із загальної вибірки, яким притаманні виражені вольові якості.

Таблиця 2.27

Статистичні показники результатів діагностики вибірки педагогів (N = 164) за шкалою стійкості (твердості характеру) – 12-Item Grit Scale (12-IGS)

Статистичні показники	Стійкість, наполегливість та твердість характеру
Середнє	3,17
Медіана	3,25
Мода	5,00
Стандартне відхилення	1,32
Дисперсія	1,74
Мінімум	1,00
Максимум	5,00
Асиметрія	-0,115
Стандартна помилка асиметрії	0,190
Ексцес	-1,22
Стандартна помилка ексцеса	0,377
Шاپіро-Уїлк W	0,931
Шاپіро-Уїлк p	< ,001

Стандартне відхилення (1,32) та дисперсія (1,74) вказують на помірну варіативність отриманих даних, що означає, що в межах вибірки спостерігається певний розкид оцінок, але він не є значним. Оцінка асиметрії розподілу (-0,115) є близькою до нуля, що означає майже симетричний розподіл показників. Негативне значення вказує на слабке зміщення розподілу вліво, тобто переважна більшість педагогів має достатньо сформований рівень розвитку вольових якостей, у той час як педагоги з недостатньою сформованістю відповідних психологічних характеристик перебувають у меншості. Однак це зміщення є незначним, оскільки стандартна помилка асиметрії (0,190) свідчить, що отримане значення асиметрії лежить у межах похибки. Показник ексцесу (-1,22) відображає, наскільки розподіл відрізняється від нормального. Від'ємне значення свідчить про плоску форму розподілу з більш розтягнутими крайніми значеннями, що підтверджується наявністю досить широкого діапазону варіації від 1,00 до 5,00 балів. Водночас стандартна помилка ексцесу (0,377) дає підстави припустити, що отримане значення є статистично значущим і відмінним від нульового, що вказує на відсутність вираженої піковості в розподілі.

Перевірка на нормальність розподілу за критерієм Шапіро-Уїлка ($W = 0,931$, $p < 0,001$) дозволяє стверджувати, що розподіл даних статистично значуще відрізняється від нормального. Це означає, що розподіл стійкості педагогів не відповідає класичній нормальній кривій, що, ймовірно, пов'язано з наявністю значної кількості респондентів із високими оцінками та відносно рівномірним розподілом показників у межах вибірки.

Таким чином, отримані результати свідчать про те, що рівень стійкості, наполегливості та твердості характеру педагогів, які працюють в інклюзивному середовищі, загалом є середнім, проте існує значна група з високими показниками, що підтверджується модальним значенням 5,00. Відсутність вираженого піку розподілу свідчить про певну неоднорідність вибірки, а незначне зміщення – про дещо більшу схильність педагогів до вищих показників цієї якості.

Аналіз отриманих відсоткових часток педагогів за рівнями розвитку вольових якостей, що відповідають за вольовий компонент готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі, дозволяє зробити висновок про неоднорідність даного виду готовності серед досліджуваної вибірки (табл. 2.28).

Таблиця 2.28

Відсоткові частки педагогів з різними рівнями стійкості, наполегливості та твердості характеру

Рівні	Абсолютна кількість	Відсоткова частка
Низький	29	17,69%
Середній	71	43,29%
Високий	64	39,02%

Встановлено, що 17,69% педагогів демонструють низький рівень стійкості, наполегливості та твердості характеру, що свідчить про недостатньо розвинені вольові якості, необхідні для подолання складних педагогічних ситуацій, характерних для інклюзивного навчання. Така група педагогів може мати труднощі в адаптації до специфічних викликів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, де необхідна не лише професійна компетентність, а й навички самоорганізації, стресостійкості та прийняття нестандартних рішень.

Найбільший контингент, а саме 43,29% педагогів, характеризується середнім рівнем вольових якостей, що вказує на наявність базових ресурсів для подолання професійних труднощів, проте свідчить також про потенціал для подальшого розвитку та вдосконалення цих характеристик з метою забезпечення більш високої ефективності інклюзивного навчання.

Значна частина педагогів (39,02%) продемонструвала високий рівень вольової готовності, що відображає їхню виражену здатність до високої стійкості, наполегливості та адаптивності. Цей показник є особливо важливим у контексті інклюзивної освіти, оскільки високорозвинені вольові якості сприяють не лише оперативному реагуванню на педагогічні виклики, але й створенню

безпечного та ефективного навчального середовища, що підтримує розвиток дітей з особливими освітніми потребами.

Отримані відсоткові дані свідчать про те, що понад 80% педагогів мають достатньо сформовані вольові якості, що є позитивним фактором для впровадження інклюзивних практик. Проте наявність практично однієї п'ятої вибірки з низьким рівнем розвитку цих характеристик вказує на необхідність впровадження системних заходів щодо підвищення вольової готовності, зокрема через цілеспрямовані програми професійного розвитку, тренінги з підвищення стресостійкості та мотиваційні заходи. Такий комплексний підхід дозволить забезпечити не лише підвищення рівня індивідуальних вольових ресурсів педагогів, але й сприятиме створенню більш адаптивного та підтримуючого освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, що є ключовим чинником успішної реалізації інклюзивного навчання.

Результати діагностики методичної готовності до роботи з дітьми, які мають особливими освітніми потребами.

Здійснений аналіз результатів діагностики методичної готовності педагогів до роботи з дітьми, які мають особливими освітніми потребами, за авторською методикою оцінки психологічної готовності вчителів засвідчив переважно позитивну картину сформованості відповідних навичок. Так, серед 164 обстежених педагогів 78,66% продемонстрували високий рівень методичної готовності, що означає наявність у них ґрунтовних знань щодо підходів, методів і стратегій навчання дітей з особливими освітніми потребами, уміння застосовувати диференційовані та індивідуалізовані методики, а також володіння відповідними педагогічними технологіями. Високий рівень методичної готовності свідчить про здатність педагогів ефективно адаптувати навчальний процес до потреб учнів з особливостями розвитку, що, у свою чергу, позитивно впливає на їхню академічну успішність, соціальну адаптацію та загальний рівень мотивації до навчання (табл. 2.29).

Середній рівень методичної готовності зафіксовано у 21,34% опитаних. Це вказує на те, що зазначена група педагогів має загальне розуміння принципів

роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, проте їхні методичні навички потребують удосконалення. Ймовірно, ці педагоги не завжди впевнені у виборі оптимальних методів навчання або потребують додаткової підготовки у використанні сучасних технологій та адаптаційних стратегій.

Таблиця 2.29

Відсоткові частки досліджуваних педагогів (N = 164) з різними рівнями сформованості методичної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Методична готовність		
Рівні	Абсолютна кількість	Відсоткова частка
Низький	0	0,00%
Середній	35	21,34%
Високий	129	78,66%

Важливим є той факт, що серед опитаних педагогів не було виявлено жодного представника з низьким рівнем методичної готовності. Це є позитивним показником, оскільки свідчить про те, що всі респонденти мають хоча б базові знання у сфері роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що є важливою передумовою для подальшого професійного зростання. Відсутність низького рівня методичної готовності може бути результатом ефективної системи професійної підготовки вчителів, впровадження курсів підвищення кваліфікації, активного розвитку інклюзивної освіти та загальної спрямованості освітньої політики на забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх категорій учнів.

Таким чином, аналіз отриманих результатів свідчить про достатньо високий рівень методичної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Разом з тим наявність групи педагогів із середнім рівнем методичної готовності вказує на потребу в системному вдосконаленні методичної підготовки вчителів, що працюють в умовах інклюзивної освіти. Оптимізація навчальних програм, розширення можливостей для професійного

розвитку педагогів та посилення практико-орієнтованої складової підготовки можуть сприяти підвищенню якості надання освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами та покращенню результатів їхнього навчання та соціалізації.

Результати діагностики готовності до інновацій у роботі у просторі інклюзивного навчання дітей, які мають особливими освітніми потребами.

Було виявлено доволі стримане ставлення вчителів до змін та нововведень. Більшість педагогів або зовсім не готові до інноваційних змін, або ж мають лише базові навички адаптації до нових методик та технологій (табл. 2.30). Зокрема, 48,17% педагогів мають низький рівень готовності до інновацій, що означає недостатню мотивацію до пошуку та впровадження нових підходів, а також певні труднощі у сприйнятті змін.

Таблиця 2.30

Відсоткові частки досліджуваних педагогів (N = 164) з різними рівнями сформованості готовності до інновацій в інклюзивному середовищі

Методична готовність		
Рівні	Абсолютна кількість	Відсоткова частка
Низький	79	48,17%
Середній	78	47,56%
Високий	7	4,27%

Це може бути пов'язано з кількома факторами, зокрема з недостатнім рівнем поінформованості щодо сучасних освітніх технологій, відсутністю досвіду використання інноваційних методик або з низькою внутрішньою мотивацією до професійного розвитку. Також варто враховувати, що інноваційна діяльність вимагає додаткових ресурсів, часу та інституційної підтримки, а їхній дефіцит може гальмувати процеси оновлення освітньої практики.

Майже така ж кількість педагогів, а саме 47,56%, мають середній рівень готовності до інновацій. Це говорить на користь достатньої відкритості до змін, притаманної цій групі респондентів, яка проявляється за умови відповідного

супроводу, підтримки та методичного забезпечення. Ця група педагогів може застосовувати окремі інноваційні підходи, однак не в повній мірі інтегрує їх у свою педагогічну діяльність, а також проявляє недостатню ініціативу щодо їхнього впровадження.

Найменшу частку становлять педагоги з високим рівнем готовності до інновацій – 4,27%. Це свідчить про те, що дуже мала кількість педагогів активно ініціює впровадження нових методів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, що може суттєво обмежувати можливості розвитку інклюзивної освіти. Високий рівень готовності до інновацій передбачає не лише здатність застосовувати сучасні освітні технології, а й активний пошук нових підходів, готовність до експериментів та прагнення до вдосконалення педагогічної практики.

Отримані результати дозволяють піднімати питання про необхідність посилення заходів, спрямованих на формування позитивного ставлення до інновацій серед педагогів, зокрема через підвищення кваліфікації, участь у професійних спільнотах, створення підтримувального середовища для обміну досвідом. Особливо важливо розвивати культуру інноваційної діяльності в освітніх закладах, надаючи педагогам не лише знання про сучасні методики, а й створюючи умови для їхнього ефективного застосування.

Результати діагностики готовності до командної роботи у просторі інклюзивного навчання дітей, які мають особливими освітніми потребами.

У результаті використання авторської методики діагностики готовності вчителів до роботи в інклюзивному середовищі з дітьми, які мають особливими освітніми потребами було встановлено, що більшості респондентів притаманний середній рівень сформованості готовності до командної роботи (табл. 2.31).

Так, за отриманими даними, 64,02% респондентів продемонстрували середній рівень готовності до командної роботи, що свідчить про наявність у них базових навичок взаємодії з колегами, проте про певні труднощі у реалізації комплексного командного підходу. Ймовірно, ця група педагогів володіє загальним розумінням важливості командної взаємодії, проте відчуває труднощі

у практичному застосуванні стратегій ефективного співробітництва, зокрема в аспектах міждисциплінарної взаємодії, спільного прийняття рішень та конструктивного розподілу обов'язків.

Таблиця 2.31

Відсоткові частки досліджуваних педагогів (N = 164) з різними рівнями сформованості готовності до командної роботи в інклюзивному середовищі

Готовність до командної роботи		
Рівні	Абсолютна кількість	Відсоткова частка
Низький	25	15,24%
Середній	105	64,02%
Високий	34	20,73%

Безумовно позитивним моментом є наявність 20,73% педагогів із високим рівнем готовності до командної роботи. Це свідчить про сформовані навички ефективної комунікації, здатність до співпраці, уміння працювати в мультидисциплінарних командах, що є особливо важливим в умовах інклюзивної освіти. Ймовірно, ці педагоги мають попередній досвід взаємодії в командах або проходили відповідні тренінги, що сприяли розвитку їхньої компетентності у цьому напрямі.

Водночас 15,24% респондентів мають низький рівень готовності до командної роботи, що може вказувати на наявність труднощів у комунікації, недостатню гнучкість у взаємодії з колегами, а також недостатній рівень усвідомлення ролі командної роботи у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами. Такий показник може бути пов'язаний із недостатньою практичною підготовкою цієї групи педагогів у сфері командної взаємодії, відсутністю досвіду роботи в умовах інклюзивного середовища або особистісними чинниками, зокрема низькою мотивацією до співпраці.

Результати оцінки сформованості готовності до командної роботи демонструють, що хоча більшість педагогів мають середній або високий рівень готовності до командної роботи, все ж існує певна кількість фахівців, які потребують додаткової підготовки у цьому напрямі. Формування ефективних команд у закладах освіти є ключовим чинником успішної реалізації

інклюзивного навчання, оскільки забезпечує комплексний підхід до підтримки дітей з особливими освітніми потребами, узгодження стратегій їхнього навчання та розвитку, а також створення сприятливого психологічного клімату у школі.

Таким чином, дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дозволило виявити як сильні сторони (високу методичну та комунікативну готовність), так і проблемні аспекти, які потребують подальшого розвитку (готовність до інновацій, рефлексивна готовність, когнітивна гнучкість). Отримані результати можуть бути використані для розроблення програм підвищення кваліфікації педагогів, спрямованих на розвиток їхньої готовності до роботи в інклюзивному середовищі.

2.3. Дослідження впливу основних компонентів психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі

Друге завдання емпіричного дослідження полягало у виявленні ефектів впливу різних компонентів психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивних класах. Для його реалізації було організовано кореляційне констатувальне дослідження, у межах якого було здійснено кореляційний аналіз між діагностичними показниками різних компонентів психологічної готовності педагогів, що були визначені на етапі діагностичної оцінки її стану у процесі вирішення першого завдання емпіричного дослідження, та діагностичними показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах. Стан соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах було оцінено шляхом тестування 356 учнів 5–7-х класів з інклюзивною формою навчання, в яких викладають досліджувані педагоги, за методикою визначення індексу групової згуртованості Сішора та методикою дослідження соціально-психологічного клімату колективу А. Фідлера.

Враховуючи те, що в класних колективах одночасно працюють різні вчителі-предметники, ми виходили з того, що соціально-психологічний клімат є динамічним явищем та може змінюватися під впливом того педагога, який проводить урок. Адже саме педагог виступає провідним агентом впливу на моральний та психоемоційний стан здобувачів освіти у процесі педагогічної взаємодії. Відповідно в залежності від уроку, який проводить той чи інший вчитель, соціально-психологічний клімат може суттєво відрізнятись. Тому було сформульовано припущення, що особливості сформованості психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами під час роботи в інклюзивних класах є значущою детермінантою соціально-психологічного клімату в класному колективі. Відповідно вирішення другого завдання емпіричного дослідження полягало в емпіричному пошуку відповіді на питання про те, який соціально-психологічний клімат переважає під час уроку конкретного вчителя, який взяв участь у дослідженні. Така постановка питання та отримання відповіді на нього дозволить виявити конкретні компоненти готовності, що роблять найбільш значущий внесок у формування позитивного соціального-психологічного клімату під час уроку. Таким чином, коли діти брали участь в оцінці соціально-психологічного клімату інструкцією було передбачено, що вони мають оцінити соціально-психологічний клімат окремо на кожному з уроків, які у них викладаються (математика, українська мова, українська література, біологія тощо). Тобто кожен учасник дослідження з числа дітей заповнював бланк методики індексу групової згуртованості та методики оцінки соціально-психологічного клімату стільки разів, скільки уроків у нього викладається. Відповідно нами було отримано масиви дитячих оцінок соціально-психологічного клімату та групової згуртованості на уроках з кожного навчального предмету – тобто на уроці конкретного вчителя.

На наступному етапі підраховувалось середнє значення усіх оцінок соціально-психологічного клімату на уроці конкретного вчителя. Відповідно кожен педагог отримав усереднену оцінку соціально-психологічного клімату, що переважає на його уроці (додаток III). Такий підхід та технологія до підрахунку

зумовлена необхідністю побудови кореляційної матриці між конкретними діагностичними показниками готовності вчителів та показниками клімату, який забезпечує цей педагог під час уроку.

Для здійснення кореляційного аналізу було використано статистичний застосунок IBM SPSS Statistics 27. Оскільки, як було доведено у процесі діагностики стану готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП, не всі сукупності балів за шкалами підпорядковуються нормальному розподілу, для побудови кореляційних матриць було використано коефіцієнт кореляції Спірмена. На відміну від коефіцієнту кореляції Пірсона, який ефективний по відношенню до сукупності балів, які розподілені нормально, коефіцієнт кореляції Спірмена може застосовуватись у тих випадках, коли дані не відповідають припущенню про наявність нормального розподілу. Цей коефіцієнт також менш чутливий до аномальних значень [60]. Необхідно також зауважити, що для кореляційного аналізу використовувались ті компоненти готовності, що оцінювались за допомогою стандартизованих психодіагностичних методик, оскільки вони діагностують саме ті психологічні показники, які безпосередньо проявляються у спілкуванні з дітьми під час уроків.

Кореляційну матрицю діагностичних показників різних компонентів психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та показників соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах представлено в додатку Щ.

За результатами проведеного кореляційного аналізу між інтелектуальною лабільністю як показником когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах не виявлено статистично значущих кореляційних зв'язків. Зокрема, коефіцієнт кореляції Спірмена між інтелектуальною лабільністю та індексом групової згуртованості склав $r = 0,012$ ($p = 0,876$), а між інтелектуальною лабільністю та рівнем соціально-психологічного клімату $r = 0,021$ ($p = 0,794$) (табл. 2.32).

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що інтелектуальна лабільність педагогів, яка характеризується гнучкістю мислення, швидкістю прийняття рішень та здатністю адаптуватися до змінних умов навчального процесу, сама по собі не є визначальним фактором, що впливає на соціально-психологічний клімат у класі та рівень його згуртованості. Це може свідчити про те, що, незважаючи на важливість когнітивної гнучкості для ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, її вплив на загальну атмосферу в класі не є безпосереднім.

Водночас аналіз інших складових когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів продемонстрував статистично значущі кореляції. Так, рівень обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами виявився пов'язаним як з індексом групової згуртованості, так і з показником соціально-психологічного клімату, що свідчить про суттєвий внесок знань про інклюзію у формування позитивного соціального середовища в класі. Особливо виразними виявилися кореляції за шкалою «Когнітивна готовність», яка була виміряна за допомогою авторської методики. Це підтверджує припущення про те, що загальний рівень когнітивної готовності педагогів, який охоплює не лише інтелектуальну лабільність, а й розуміння педагогічних стратегій, здатність до аналітичного мислення та прийняття обґрунтованих рішень, відіграє важливу роль у створенні сприятливого соціально-психологічного клімату.

Згідно Табл.2.32, відсутність статистично значущих кореляцій між інтелектуальною лабільністю педагогів та показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах свідчить про те, що когнітивна гнучкість як окрема характеристика не є визначальним чинником формування атмосфери у колективі. Водночас інші когнітивні аспекти, зокрема рівень обізнаності про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами та загальний рівень когнітивної готовності педагогів, виявилися статистично значущими факторами, що впливають на рівень згуртованості класу та його соціально-психологічний клімат. Це підкреслює комплексність формування

психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, в якому важливу роль відіграють багаті професійні знання, глибоке розуміння особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Таблиця 2.32

Виявлені кореляційні зв'язки між діагностичним показником когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах

Показник когнітивного компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	Індекс групової згуртованості (А. Сішор)		Соціально-психологічний клімат (А. Фідлер)	
	Спірмен ρ	p-значення	Спірмен ρ	p-значення
Обізнаність педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами	0,431*	< ,05	0,589**	< ,01
Шкала «Когнітивна готовність» (авторська методика)	0,614**	< ,01	0,782***	< ,001
Інтелектуальна лабільність	0,012	0,876	0,021	0,794

Примітка : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Досліджуючи наявність взаємозв'язку між рефлексивним компонентом психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та характеристиками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах, можна констатувати наявність декількох ефектів впливу (табл. 2.33).

Таблиця 2.33

Виявлені кореляційні зв'язки між діагностичним показником рефлексивного компоненту психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах

Показник рефлексивного компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	Індекс групової згуртованості (А. Сішор)		Соціально-психологічний клімат (А. Фідлер)	
	Спірмен ρ	р-значення	Спірмен ρ	р-значення
Усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти	0,456*	<,05	0,636**	<,001
Шкала «Рефлексивна готовність» (авторська методика)	0,588**	<,01	0,784***	<,001

Примітка : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Виявлені статистично значущі кореляції свідчать про суттєву роль рефлексивних вмінь та навичок у професійній діяльності педагогів, які працюють в умовах інклюзії. Зокрема, виявлено помірну позитивну кореляцію між рівнем усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти та індексом групової згуртованості, а також виражену кореляцію з загальним соціально-психологічним кліматом класу. Тобто можна стверджувати, що чим більшою мірою педагог усвідомлює свою роль та відповідальність у забезпеченні інклюзивного освітнього процесу, тим сприятливіша соціально-психологічна атмосфера формується в навчальному колективі. Такий взаємозв'язок можна пояснити тим, що рефлексивність педагогів, яка проявляється у здатності аналізувати власний професійний досвід, оцінювати ефективність своїх дій та усвідомлювати їхній вплив на навчальне середовище,

сприяє більшій відкритості до інклюзивної педагогічної практики, кращому порозумінню з учнями та створенню комфортної атмосфери взаємодії.

Ще більш вираженим є взаємозв'язок між загальним рівнем рефлексивної готовності педагогів, що вимірювався за допомогою авторської методики, та показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі. Кореляція між шкалою «Рефлексивна готовність» та індексом групової згуртованості склала $r = 0,588$ ($p < 0,01$), а з соціально-психологічним кліматом – $r = 0,784$ ($p < 0,001$). Відповідно встановлено, що вчителі, які мають розвинені рефлексивні навички, здатні краще налагоджувати взаємодію між учнями, сприяти формуванню згуртованого класного колективу та створювати позитивну психологічну атмосферу в освітньому середовищі. Такий результат може бути зумовлений тим, що високий рівень рефлексивної готовності дозволяє педагогу більш усвідомлено підходити до організації навчального процесу, оперативно реагувати на труднощі, які виникають у взаємодії між учнями, аналізувати соціальні процеси, що відбуваються у класі, та коригувати свої педагогічні стратегії відповідно до потреб дітей.

Отримані результати підтверджують значущість рефлексивного компоненту психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Саме рефлексія дозволяє вчителю розвивати індивідуальний підхід до кожного учня, забезпечувати адаптацію навчальних матеріалів з урахуванням особливих потреб дітей та підтримувати ефективну взаємодію у класному колективі. Високі коефіцієнти кореляції між рефлексивною готовністю та соціально-психологічними характеристиками класу також вказують на те, що рефлексивні механізми сприяють підвищенню рівня взаєморозуміння та толерантності у навчальному середовищі. Це може пояснюватися тим, що педагоги з добре сформованими навичками рефлексії частіше застосовують діалогічні форми навчання, заохочують учнів до обговорення різних точок зору, формують навички співпраці та розвивають культуру підтримки й взаємодопомоги серед дітей.

Кореляційний аналіз між діагностичними показниками комунікативного компоненту психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах дозволив виявити декілька статистично значущих зв'язків (табл. 2.34). Зокрема, виявлено високі та статистично значущі позитивні кореляції між іншими показниками комунікативного компоненту, зокрема загальним показником толерантності, емоційним відгуком (емпатією) та соціальним інтелектом педагогів, і показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах. Найвищий рівень кореляції виявлено між загальним показником толерантності та соціально-психологічним кліматом ($r = 0,858, p < 0,001$), а також індексом групової згуртованості ($r = 0,631, p < 0,01$). Позитивний зв'язок між толерантністю та соціально-психологічним кліматом свідчить про те, що чим вищий рівень толерантності педагогів, тим сприятливіший клімат у класі, що може сприяти більшій згуртованості учнів

Подібні високі кореляції спостерігаються і для показників емоційного відгуку (емпатії) ($r = 0,840, p < 0,001$ для соціально-психологічного клімату та $r = 0,614, p < 0,01$ для індексу згуртованості) та соціального інтелекту ($r = 0,782, p < 0,001$ для соціально-психологічного клімату та $r = 0,589, p < 0,01$ для індексу згуртованості). Це вказує на те, що педагоги, які мають високий рівень емпатії та соціального інтелекту, сприяють формуванню позитивного клімату та згуртованості в інклюзивних класах. Така тенденція свідчить про важливість розвитку комунікативних навичок, толерантності, емоційного відгуку та соціального інтелекту у педагогів для підвищення їхньої ефективності в інклюзивній освіті та створення позитивного соціально-психологічного середовища для учнів.

Таблиця 2.34

Виявлені кореляційні зв'язки між діагностичними показниками комунікативного компоненту психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах

Показники комунікативного компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	Індекс групової згуртованості (А. Сішор)		Соціально- психологічний клімат (А. Фідлер)	
	Спирмен ρ	p -значення	Спирмен ρ	p -значення
Загальний рівень комунікативної компетентності	0,011	0,886	0,022	0,784
Загальний показник толерантності	0,631**	<,01	0,858***	<,001
Емоційний відгук (емпатія)	0,614**	<,01	0,840***	<,001
Соціальний інтелект	0,589**	<,01	0,782***	<,001

Примітка : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Разом з цим спостерігається відсутність значущих кореляцій між загальним рівнем комунікативної компетентності педагогів і показниками соціально-психологічного клімату та індексом групової згуртованості. Значення коефіцієнтів кореляції Спірмена (ρ) для цих показників є низькими і статистично незначущими ($\rho = 0,011$; $\rho = 0,886$ для індексу групової згуртованості та $\rho = 0,022$; $\rho = 0,784$ для соціально-психологічного клімату).

В табл. 2.35 представлено результати кореляційного аналізу між діагностичними показниками мотиваційного компоненту психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах.

Таблиця 2.35

Виявлені кореляційні зв'язки між діагностичними показниками мотиваційного компоненту психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах

Показники мотиваційного компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	Індекс групової згуртованості (А. Сішор)		Соціально- психологічний клімат (А. Фідлер)	
	Спірмен ρ	r -значення	Спірмен ρ	r -значення
Внутрішня мотивація	0,056	0,480	0,110	0,161
Інструментальна мотивація	0,000	1,000	0,057	0,471
Мотивація досягнень	0,026	0,744	0,018	0,820
Інтерналізовані соціальні цінності	0,005	0,953	-0,022	0,783
Мотивація заснована на цінностях	0,635***	< ,001	0,856***	< ,001
Мотивація успіху	0,636***	< ,001	0,858***	< ,001

Примітка : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

З табл. 2.35 видно, що не всі мотиваційні аспекти мають значущий вплив на соціально-психологічний клімат та групову згуртованість. Зокрема, такі показники, як внутрішня мотивація, інструментальна мотивація, мотивація досягнень та інтерналізовані соціальні цінності, не виявили статистично значущих кореляцій з індексом групової згуртованості ($\rho = 0,056$, $p = 0,480$; $\rho = 0,000$, $p = 1,000$; $\rho = 0,026$, $p = 0,744$; $\rho = 0,005$, $p = 0,953$ відповідно) та соціально-психологічним кліматом ($\rho = 0,110$, $p = 0,161$; $\rho = 0,057$, $p = 0,471$; $\rho = 0,018$, $p = 0,820$; $\rho = -0,022$, $p = 0,783$ відповідно). Відсутність статистично значущих зв'язків свідчить, що ці аспекти мотивації педагогів не є вирішальними у формуванні позитивного клімату в інклюзивному класі.

Разом з цим було виявлено високі та статистично значущі позитивні кореляції між такими показниками мотиваційного компонента як мотивація, заснована на цінностях та мотивація успіху, і показниками соціально-психологічного клімату. Зокрема, для мотивації, заснованої на цінностях, коефіцієнт кореляції Спірмена становить $\rho = 0,635$ ($p < 0,001$) з індексом групової згуртованості та $\rho = 0,856$ ($p < 0,001$) з соціально-психологічним кліматом. Аналогічно, мотивація успіху має $\rho = 0,636$ ($p < 0,001$) з індексом згуртованості та $\rho = 0,858$ ($p < 0,001$) із соціально-психологічним кліматом. Ці результати вказують на те, що педагоги, які мотивовані цінностями та прагненням до успіху, сприяють створенню сприятливого соціально-психологічного клімату та високого рівня згуртованості у класі. Пояснити їх можна тим, що педагоги з високим рівнем ціннісної мотивації та орієнтацією на успіх більш відповідально та емоційно залучені до освітнього процесу, що позитивно впливає на атмосферу в інклюзивному середовищі та формує підтримку та взаєморозуміння серед учнів.

Виявлено значущі ефекти позитивного та негативного впливу елементів емоційного компонента психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивних класах (табл. 2.36). Зокрема, негативні кореляції були виявлені між такими показниками, як тривожність, фрустрація та агресивність педагогів, і

показниками соціально-психологічного клімату та групової згуртованості в класах.

Так, тривожність має негативну кореляцію як з індексом групової згуртованості, такі і з загальним соціально-психологічним кліматом. Подібні тенденції спостерігаються і для схильності педагогів до фрустрації та агресивності. Ці високі негативні кореляції вказують на те, що педагоги з високим рівнем тривожності, фрустрації та агресивності мають схильність створювати несприятливий соціально-психологічний клімат та знижувати рівень згуртованості в класі. Можливо, такі емоційні стани педагогів негативно впливають на їхню здатність підтримувати позитивну комунікацію, розуміння та взаємодію з учнями, що відображається на загальній атмосфері в інклюзивному середовищі.

На відміну від цього параметр задоволеності життям має високі позитивні кореляції з індексом групової згуртованості ($\rho = 0,631$, $p < 0,001$) та соціально-психологічним кліматом ($\rho = 0,857$, $p < 0,001$). Це свідчить про те, що педагоги, які задоволені своїм життям, здатні сприяти формуванню більш сприятливого клімату в інклюзивному класі та підвищувати згуртованість учнів. Такі педагоги, ймовірно, мають більш стабільний емоційний стан, який дозволяє їм ефективніше взаємодіяти з дітьми, проявляти емпатію та підтримувати позитивну атмосферу.

Згідно результатів, що викладені в Табл. 2.36, ригідність, як показник емоційного компоненту, не виявила статистично значущих кореляцій ні з індексом групової згуртованості ($\rho = -0,035$, $p = 0,655$), ні з соціально-психологічним кліматом ($\rho = -0,022$, $p = 0,779$). Це може свідчити про те, що здатність педагогів гнучко або ригідно реагувати на зміни в інклюзивному середовищі не є ключовим фактором у формуванні соціально-психологічного клімату та згуртованості учнів.

Таблиця 2.36

Виявлені кореляційні зв'язки між діагностичними показниками емоційного компоненту психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах

Показники емоційного компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	Індекс групової згуртованості (А. Сішор)		Соціально-психологічний клімат (А. Фідлер)	
	Спірмен ρ	p -значення	Спірмен ρ	p -значення
Тривожність	-0,631**	< ,01	-0,852***	< ,001
Фрустрація	-0,634***	< ,001	-0,854***	< ,001
Агресивність	-0,637***	< ,001	-0,859***	< ,001
Ригідність	-0,035	0,655	-0,022	0,779
Задоволеність життям	0,631**	< ,001	0,857***	< ,001

Примітка : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Можна констатувати відсутність статистично значущих зв'язків між діагностичними показниками вольового компоненту та характеристиками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах (табл. 2.37). Так, коефіцієнт кореляції Спірмена між рівнем наполегливості, стійкості та твердості характеру педагогів та індексом групової згуртованості у класі становить $\rho = 0,049$ ($p = 0,425$), що є свідченням дуже слабкого позитивного, але статистично незначущого взаємозв'язку. Кореляція між цим показником вольової готовності та рівнем соціально-психологічного клімату є дещо вищою ($\rho = 0,121$), однак також не досягає рівня статистичної значущості ($p = 0,178$).

Таблиця 2.37

Виявлені кореляційні зв'язки між діагностичними показниками вольового компоненту психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах

Показники вольового компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	Індекс групової згуртованості (А. Сішор)		Соціально-психологічний клімат (А. Фідлер)	
	Спірмен ρ	р-значення	Спірмен ρ	р-значення
Наполегливість, стійкість та твердість характеру	0,049	0,425	0,121	0,178

Примітка : статистично достовірних кореляційних зв'язків не виявлено.

Отримані результати свідчать про те, що особистісні якості, пов'язані з наполегливістю, стійкістю та твердістю характеру, самі по собі не мають істотного впливу на соціально-психологічну атмосферу у класі або на згуртованість учнів. Це може бути зумовлено тим, що вольові характеристики педагогів, хоча й важливі для подолання труднощів та збереження стабільності професійної діяльності, не є визначальним чинником у формуванні соціальних та міжособистісних взаємин між учнями. Як вже було доведено, більш значущими у цьому контексті є комунікативні, рефлексивні та емоційні аспекти психологічної готовності, які безпосередньо впливають на взаємодію в інклюзивному середовищі.

Також можна припустити, що вплив вольових характеристик педагогів на соціально-психологічний клімат може проявлятися опосередковано через інші психологічні або педагогічні чинники, такі як стиль педагогічного спілкування,

рівень емпатії, гнучкість мислення чи здатність адаптуватися до змінних умов інклюзивного навчання. У цьому контексті вольові риси можуть сприяти витривалості педагогів у складних ситуаціях, однак їхній безпосередній вплив на соціальні процеси в класному колективі залишається мінімальним.

Пояснюючи отримані результати кореляційного аналізу та виявлені ефекти впливу, можна зазначити, що різні аспекти психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами по-різному позначаються на формуванні сприятливої атмосфери в класі. Аналіз вказує на суттєвий позитивний вплив когнітивної, рефлексивної, комунікативної, мотиваційної та емоційної готовності на соціально-психологічний клімат та рівень згуртованості учнів, тоді як за діагностичним показником вольового компоненту не було виявлено статистично значущих зв'язків із цими показниками.

Когнітивний компонент, представлений здатністю до гнучкого мислення та адаптації у складних педагогічних ситуаціях, виявив позитивний вплив на соціально-психологічний клімат, що може свідчити про важливість інтелектуальної лабільності у процесі взаємодії з учнями. Оскільки інклюзивна освіта вимагає постійного аналізу та адаптації педагогічних стратегій, високий рівень когнітивної гнучкості допомагає педагогам ефективніше реагувати на різноманітні ситуації, що, у свою чергу, позитивно позначається на класній атмосфері.

Рефлексивний компонент також виявився важливим предиктором соціально-психологічного клімату. Усвідомлення педагогами себе як суб'єктів інклюзивної освіти, а також загальний рівень рефлексивної готовності показали значні позитивні кореляції з показниками соціальної згуртованості та емоційної атмосфери у класі. Це підкреслює, що педагоги, які здатні аналізувати власний професійний досвід, оцінювати свої дії та усвідомлювати відповідальність за формування інклюзивного середовища, сприяють встановленню довірливих та підтримуючих відносин між учнями.

Комунікативний компонент, представлений показниками толерантності, емоційного відгуку (емпатії) та соціального інтелекту, має значний вплив на

психологічну атмосферу в інклюзивному класі. Педагоги, які демонструють здатність розуміти потреби учнів, проявляти емпатію та толерантність до індивідуальних особливостей кожної дитини, створюють більш комфортне та підтримуюче середовище, що сприяє згуртованості класного колективу. Водночас загальний рівень комунікативної компетентності не виявив статистично значущих кореляцій, що може свідчити про те, що не всі аспекти комунікативних навичок є однаково важливими для формування сприятливого соціально-психологічного клімату.

Мотиваційний компонент також виявив значущі кореляції із соціально-психологічним кліматом. Зокрема, педагоги, для яких робота з дітьми з особливими освітніми потребами є ціннісно мотивованою, а також ті, хто прагне досягти успіху в цій сфері, сприяють формуванню позитивного клімату в класі. Висока внутрішня мотивація та орієнтація на успіх дозволяють педагогам бути більш залученими та відповідальними у своїй професійній діяльності, що, своєю чергою, створює сприятливе середовище для всіх учасників освітнього процесу.

Емоційний компонент показав як позитивні, так і негативні кореляції. Високий рівень тривожності, фрустрації та агресивності педагогів має негативний вплив на соціально-психологічний клімат і згуртованість у класі, оскільки емоційна нестабільність може спричиняти напруженість у взаємодії між учнями. Натомість емоційна стабільність та загальна задоволеність життям педагогів позитивно корелюють із показниками соціально-психологічного клімату, що вказує на важливість емоційної врівноваженості у формуванні сприятливої атмосфери в інклюзивному класі.

Вольовий компонент, попри свою значущість у професійній діяльності педагогів, не виявив статистично достовірних кореляцій із показниками соціально-психологічного клімату та групової згуртованості. Це може свідчити про те, що особистісні якості, пов'язані з наполегливістю, стійкістю та твердістю характеру, хоча й важливі для подолання труднощів та підтримки стабільності в педагогічній діяльності, не є визначальними чинниками у формуванні соціальних взаємин між учнями. Можливо, вольові риси впливають на

соціально-психологічний клімат опосередковано, через інші характеристики особистості педагога, такі як емоційна стабільність, комунікативні вміння чи рівень рефлексивності.

Загалом результати аналізу підкреслюють значущу роль когнітивного, рефлексивного, комунікативного, мотиваційного та емоційного компонентів психологічної готовності педагогів у формуванні позитивного соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах. Вони також вказують на те, що здатність педагогів до емпатії, їхня мотивація, заснована на цінностях, а також емоційна стабільність є ключовими чинниками у створенні сприятливого та згуртованого інклюзивного середовища, тоді як вольові характеристики педагогів самі по собі не визначають соціально-психологічну атмосферу у класі.

Висновки до розділу 2

У межах реалізації мети емпіричної частини дисертаційної роботи було здійснено комплексне дослідження психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Дослідження охоплювало широкий спектр показників цієї готовності – від когнітивних характеристик до особистісних ресурсів, що визначають ефективність педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі. Результати реалізованого нами емпіричного дослідження впливу психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі дозволяють зробити декілька важливих висновків.

1. Аналіз когнітивної готовності педагогів показав, що більшість із них має високий рівень обізнаності щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та позитивне ставлення до інклюзивної освіти. Водночас було виявлено нестачу знань та підтримки у таких питаннях, як управління інклюзивним класом, адаптація навчальних матеріалів та забезпечення рівноправності навчальних можливостей для всіх здобувачів освіти. Крім того, майже у половини досліджуваних педагогів потребує подальшого розвитку

такий диспозиційний показник когнітивної готовності, як інтелектуальна лабільність, що може обмежувати їхню здатність до ефективного прийняття рішень у динамічних умовах інклюзивного навчання.

2. Рефлексивна готовність педагогів, яка визначає здатність до саморефлексії, аналізу власних педагогічних дій та корекції професійної діяльності, потребує значної уваги та розвитку. Виявлено, що хоча педагоги в цілому усвідомлюють себе як суб'єктів інклюзивної освіти, їхня здатність до критичного аналізу власної роботи та гнучкої адаптації до змін залишається недостатньо розвиненою, що може ускладнювати процес підвищення професійної майстерності.

3. Комунікативна готовність є неоднорідно сформованою. З одного боку, значна частина педагогів демонструє достатньо розвинений рівень інтерперсональної толерантності, емпатії та соціального інтелекту, що сприяє ефективному налагодженню взаємодії в інклюзивному середовищі. З іншого боку, виявлено значний дефіцит загальної комунікативної компетентності, а також схильність окремих педагогів до залежної або агресивної позиції у спілкуванні, що може ускладнювати взаємодію як з учнями, так і з їхніми батьками.

3. Щодо мотиваційної готовності, то вона загалом є достатньо сформованою та представлена такими мотиваційними джерелами, як інтерналізовані соціальні цінності, мотивація, заснована на цінностях, та інструментальна мотивація. Водночас важливим є подальший розвиток внутрішньої професійної мотивації педагогів, оскільки виявлено сумніви щодо ефективності інклюзивного навчання як форми включення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес.

4. Аналіз емоційної готовності педагогів свідчить про певний дефіцит позитивних емоцій серед тих, хто працює в інклюзивних класах. Це може бути наслідком високого рівня емоційної напруги та стресу, характерного для педагогічної діяльності в умовах інклюзії. Недостатня емоційна стабільність

може негативно впливати на якість взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками, а також на загальний емоційний клімат у класі.

5. Результати діагностики вольової готовності педагогів виявили, що більшість з них мають оптимально сформовану стійкість, наполегливість та твердість характеру, що є позитивним показником для ефективної роботи в інклюзивному середовищі. Водночас частина педагогів (17,69%) продемонструвала низький рівень розвитку вольових якостей, що може призводити до труднощів у подоланні професійних викликів та стресових ситуацій, характерних для інклюзивного навчання. Ця група потребує особливої уваги під час реалізації тренінгової програми.

6. Методична готовність педагогів є однією з найсильніших складових, що виявляється у високій здатності до адаптації навчальних методів і використання різноманітних педагогічних стратегій для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Однак нагальною потребою залишається вдосконалення методичних компетентностей, пов'язаних із індивідуалізацією навчання, диференційованим підходом та створенням адаптивних навчальних матеріалів.

7. Готовність педагогів до інновацій потребує значної уваги. Виявлено, що хоча більшість педагогів визнає важливість інноваційних підходів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, рівень їхньої практичної готовності до впровадження нових методик є недостатнім. Це може бути наслідком як нестачі знань про сучасні освітні технології, так і відсутності впевненості у власній здатності до змін.

8. Щодо готовності до командної роботи, то дослідження засвідчило її загалом достатній рівень, проте наявні труднощі у взаємодії з батьками та іншими учасниками інклюзивного процесу. Виявлено, що педагоги не завжди готові до тісної співпраці з фахівцями супроводу (психологами, логопедами, дефектологами), що може негативно позначатися на ефективності реалізації інклюзивного навчання.

9. Можна констатувати наявність значущих ефектів впливу на соціально-психологічний клімат інклюзивних класів таких параметрів психологічної

готовності педагогів як толерантність, емоційний відгук (емпатія), соціальний інтелект, мотивація, заснована на цінностях та мотивація успіху, а також схильність до переживання позитивних емоцій та задоволеність життям. Найбільш внесок у забезпечення доброзичливого соціально-психологічного клімату роблять комунікативний та емоційний компоненти психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Встановлений факт можна пояснити тим, що педагоги із відповідними якостями більш емоційно залучені та відповідальні у своїй роботі, здатні сприймати і розуміти потреби учнів, толерантно ставитися до індивідуальних особливостей кожної дитини та проявляти емпатію, сприяючи, таким чином формуванню позитивної соціально-психологічної атмосфери у класі.

Таким чином, припущення про те, що психологічна готовність педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є важливим чинником впливу на соціально-психологічний клімат у класі знайшло своє підтвердження. Психологічна готовність педагога лежить в основі об'єктивного сприйняття та прийняття різноманіття здобувачів освіти, створення безпечного та рівноправного освітнього середовища, запобігає формуванню стереотипів та дискримінаційних явищ серед учнів.

Отримані результати дозволяють визначити ключові мішені психокорекційної роботи у межах реалізації тренінгової програми, спрямованої на підвищення психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Висвітленню результатів її апробації буде присвячено третій розділ дисертаційної роботи.

РОЗДІЛ 3

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА «ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ»

3.1. Обґрунтування тренінгової програми «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами»

У результаті дослідження стану сформованості психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами було виявлено нерівномірний розвиток представлених у моделі компонентів готовності. При цьому найменш розвинені компоненти мають виступати пріоритетними «мішенями» корекційного впливу, що буде здійснюватися у форматі тренінгової роботи. Важливо також відзначити, що, зважаючи на складність та полікомпонентність феномену психологічної готовності, його детермінованість рівнем професійної компетентності, життєвого досвіду та особистісними властивостями педагогів, виникає потреба у спеціально організованому педагогічному впливі, спрямованому на активізацію й розвиток усіх ключових компонентів готовності. Такий вплив доцільно реалізовувати в умовах тренінгової форми роботи, яка, як засвідчено численними науковими дослідженнями [47; 119; 122; 184], є однією з найбільш ефективних для формування особистісних і професійних якостей педагогів, зокрема в умовах інклюзивної освіти. Тренінгова діяльність створює можливості для особистісного осмислення учасниками власного професійного досвіду, розвитку рефлексивних умінь, оволодіння новими моделями поведінки у складних професійних ситуаціях, вдосконалення комунікативної компетентності та підвищення емоційної стійкості [136].

Розроблена нами тренінгова програма «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» є

відповіддю на сучасний соціальний запит щодо підвищення якості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами і передбачає системний підхід до розвитку психологічної готовності педагогів, що включає як її основні компоненти – когнітивний, рефлексивний, вольовий, комунікативний, мотиваційний та емоційний, так і додаткові – методичний, готовність до командної роботи та готовність до інновацій. Така структуризація зумовлена тим, що основні компоненти формуються на базі індивідуально-психологічних і особистісних характеристик учителя, тоді як додаткові компоненти є результатом набутого досвіду, професійної практики та постійного професійного саморозвитку. Програма розроблена з урахуванням сучасних наукових підходів у сфері психології освіти, спеціальної педагогіки, нейропсихології та освітньої інклюзії, що забезпечує її теоретичну обґрунтованість і практичну значущість. Вона покликана на те, щоб актуалізувати наявні у педагогів ресурси, а також створити умови для набуття нових знань, формування компетентностей, що входять різних компонентів психологічної готовності, більш глибокого усвідомлення власної професійної ролі в умовах інклюзивного середовища.

Метою тренінгової програми «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» є формування та розвиток цілісної системи психологічної готовності педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, що ґрунтується на усвідомленні педагогами своєї ролі в інклюзивному процесі, опануванні відповідними знаннями, уміннями та навичками, розвитку особистісних якостей і професійних компетентностей, необхідних для ефективної взаємодії з усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу. Метою зумовлено визначення комплексу взаємопов'язаних завдань, до яких належать :

- поглиблення знань педагогів щодо теоретичних засад інклюзивної освіти, особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та умов ефективної педагогічної підтримки таких дітей;
- розвиток когнітивних, емоційних, вольових, комунікативних і мотиваційних характеристик, які забезпечують емоційно стабільну,

відповідальну, рефлексивну, впевнену у своїх професійних діях особистість учителя;

- формування практичних умінь і навичок, що стосуються командної взаємодії, застосування методичних інструментів інклюзивного навчання, адаптації освітнього середовища та реалізації інноваційних підходів в інклюзивному класі;

- створення умов для усвідомлення педагогами власних ресурсів і бар'єрів у контексті інклюзивної практики, а також стимулювання професійного саморозвитку.

Очікуваним результатом реалізації тренінгової програми є якісні позитивні зміни у структурі психологічної готовності педагогів, що виявляються у зростанні рівня обізнаності щодо специфіки інклюзивної освіти, підвищенні здатності до саморефлексії та емоційної регуляції, формуванні конструктивної мотивації до професійної діяльності в інклюзивному середовищі, удосконаленні комунікативної поведінки, розвитку впевненості у власній професійній компетентності, оволодінні конкретними методиками та технологіями інклюзивного навчання, а також у зростанні здатності до співпраці в команді та відкритості до інновацій. Реалізація програми передбачає досягнення стійкого рівня інтеграції особистісних і професійних складових готовності, що створює необхідні передумови для ефективного включення педагогів у практику інклюзивного навчання.

Матеріально-технічне забезпечення тренінгової програми розглядається як інтегрований ресурсний комплекс, покликаний підтримати реалізацію всіх запланованих цілей, завдань і методичних підходів, забезпечити варіативність форм навчальної взаємодії й створити безпечне інклюзивне середовище для учасників. Базовою умовою стала наявність просторого приміщення, що дає змогу оперативно переходити від фронтальної роботи до малих груп і вправ тілесно-орієнтованого характеру. Приміщення для тренінгової роботи було оснащено столами й стільцями, м'якими пуфами, килимовими покриттями для релаксаційних технік та достатнім природним і регульованим штучним

освітленню. Технологічне ядро тренінгової роботи становив мультимедійний комплект – ноутбук із потужними графічними характеристиками, проектор із широкоформатним екраном та акустична система, що у сукупності дозволяло безперешкодно демонструвати навчальні матеріали, відеокейси тощо. Матеріальною основою арт-терапевтичних і креативних методик були ватмани А3-А1, набори кольорового паперу, маркери різної товщини, стікери тощо. Усі підготовлені матеріальні ресурси взаємодоповнювали одне одного та забезпечували занурення учасників в робочий процес.

Структура тренінгової програми «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» вибудована на основі структурної моделі психологічної готовності педагогів, що передбачає наявність шести основних та трьох додаткових взаємопов'язаних компонентів. Програма складається з п'ятнадцяти тематично та методично інтегрованих занять, кожне з яких спрямоване на цілеспрямоване формування певного аспекту психологічної готовності, водночас забезпечуючи їх взаємну підтримку, послідовний розвиток та інтеграцію (додаток Ю). Послідовність проведення занять визначена з урахуванням внутрішньої логіки формування психологічної готовності як цілісного новоутворення, що ґрунтується на поетапному розгортанні її структурних складників – від базових (когнітивного, мотиваційного, емоційного, вольового, комунікативного та рефлексивного) до похідних (методичного, командного та інноваційного), які вибудовуються на основі попередніх.

На початковому етапі програми (заняття 1–3) основний акцент зроблено на актуалізації вхідних знань, переконань і особистісних установок учителів щодо інклюзії, поглибленні їхньої когнітивної обізнаності стосовно особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами та нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти. Це створює інтелектуальну базу для формування емоційної залученості, рефлексивної відкритості та мотиваційної готовності, які послідовно опрацьовуються на заняттях № 4–6 з використанням методів емоційного відгуку, рефлексивного аналізу професійного досвіду,

дослідження ціннісних смислів і внутрішньої мотивації до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (додаток Я).

Центральний блок занять (7–10) присвячено розвитку вольової та комунікативної готовності, зокрема здатності до регуляції поведінки у складних ситуаціях інклюзивного навчання, подолання професійної фрустрації, формуванню навичок конструктивної міжособистісної взаємодії з дітьми, батьками та колегами. На завершальному етапі (заняття 11–15) опрацьовуються додаткові компоненти готовності, які базуються на попередньо сформованих особистісних і професійних якостях. Методична готовність розглядається як вища когнітивно-практична здатність, що вимагає інтеграції знань із досвідом індивідуального та групового моделювання освітніх рішень. Готовність до командної роботи передбачає сформованість комунікативної та рефлексивної компетентностей у контексті міждисциплінарної співпраці, а готовність до інновацій ґрунтується на синтезі когнітивної гнучкості, мотиваційної відкритості та досвіду практичного використання педагогічних інновацій (додаток Я).

Така послідовність занять забезпечує логічну динаміку нарощування складності змісту та форм діяльності, підтримує принцип поступового розширення професійного досвіду, відповідає психолого-педагогічним законам навчання дорослих і гарантує ефективність формування психологічної готовності як багатовимірної інтегративної характеристики. У кінцевому підсумку програма покликана створити цілісне навчальне середовище, в якому відбувається не лише інформування, а й глибинна трансформація ставлення вчителів до інклюзивного навчання як до особистісно та професійно значущої діяльності.

Реалізація тренінгової програми передбачає гнучке моделювання динаміки занять із урахуванням особливостей конкретної групи учасників, їхнього попереднього досвіду, запитів, а також темпу групової взаємодії. Часові параметри, вказані у плані кожного заняття, включають можливість переходів між видами діяльності, однак за необхідності можуть бути адаптовані ведучим – особливо у випадках підвищеного емоційного резонансу або потреби в

розширеному обговоренні певної теми. Для оцінювання проміжних і фінальних результатів учасників передбачено використання комплексу якісних та кількісних методів, зокрема психодіагностичних опитувальників на початку і в завершенні програми (зокрема заняття № 1 та 15), чек-листів самооцінки, коротких самозвітів. У ході реалізації окремих занять можливе варіювання типу вправ залежно від складу групи та поточної динаміки, наприклад, заміна дискусій на більш безпечний формат «акваріуму», що дозволяє залучити більшу кількість учасників без виникнення відкритого конфлікту позицій. Такий формат реалізації забезпечує не лише структурну цілісність програми, а й адаптивність її змісту, що дозволяє ефективно досягати поставлених цілей у реальних умовах професійного розвитку вчителів. Завдяки цьому забезпечується системне опрацювання всіх шести основних і трьох додаткових компонентів психологічної готовності з поступовим переходом від базових знань і усвідомлення себе як суб'єкта інклюзивної взаємодії до складніших форм командної та інноваційної освітньої діяльності.

Джерельною базою для розробки тренінгової програми «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» виступили наступні наукові джерела : [47; 53; 119; 122; 136; 139; 151; 165; 184]. Тематичне планування та зміст заходів розробленої тренінгової програми представлено в додатках Ю та Я.

Після реалізації програми було здійснено статистичну оцінку її ефективності з використанням статистичних методів перевірки експериментальних гіпотез.

3.2. Оцінка ефективності тренінгу психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

Організація формувального етапу експерименту в межах дослідження, спрямованого на формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, здійснювалася відповідно до

чітко визначеного класичного експериментального плану, що спирається на схему з попереднім і підсумковим тестуванням та наявністю групи порівняння за Д. Кемпбеллом. На цьому етапі було залучено загальну вибірку у кількості 164 педагогів закладів загальної середньої освіти, які були попередньо рандомізовано розподілені на дві рівні за чисельністю групи : експериментальну (82 особи) та контрольну (82 особи). Процедура рандомізації дозволила мінімізувати можливий вплив суб'єктивних чинників та забезпечити рівнозначність груп за основними соціально-демографічними та професійними характеристиками.

До початку реалізації формувального впливу всі учасники експерименту пройшли попереднє діагностичне обстеження з використанням валідованого психодіагностичного інструментарію, яке було реалізовано на констатувальному етапі дослідження. Ця попередня діагностика дала змогу зафіксувати вхідний рівень сформованості основних компонентів психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Отримані результати послугували базою для подальшого порівняльного аналізу ефективності формувального впливу.

Ключовим елементом формувального експерименту стала реалізація авторської тренінгової програми під назвою «Психологічна готовність вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами». Дана програма була спеціально розроблена з урахуванням сучасних теоретичних підходів до формування професійної готовності педагогів до інклюзії та апробована у ході пілотного дослідження. Учасники експериментальної групи протягом визначеного періоду брали активну участь у тренінгових заняттях, що передбачали опрацювання тематики інклюзивного навчання, розвиток емпатії, толерантності, формування ефективних комунікативних стратегій взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками, а також опанування технологій психоемоційної саморегуляції та стрес-менеджменту. Практичні заняття супроводжувалися груповими дискусіями, рольовими іграми, кейс-аналізом та виконанням творчих завдань, що сприяли інтеграції набутих знань та навичок у професійну діяльність педагогів.

На відміну від експериментальної групи, педагоги контрольної групи продовжували свою професійну діяльність у звичайному режимі без залучення до тренінгових заходів. Такий підхід дозволив чітко простежити вплив незалежної змінної – участі у тренінговій програмі – на рівень сформованості психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання.

Після завершення тренінгової програми обидві групи пройшли вихідне (контрольне) діагностичне обстеження із застосуванням того самого психодіагностичного інструментарію, що й на початковому етапі. Це дало можливість провести зіставлення отриманих даних у межах групи та між групами з метою виявлення статистично значущих змін у рівнях готовності педагогів. З метою об'єктивного порівняльного аналізу було застосовано U-критерій Манна-Уїтні, який дозволив перевірити гіпотезу про наявність суттєвих відмінностей між діагностичними показниками педагогів експериментальної та контрольної груп після реалізації формувального впливу.

У процесі організації та проведення формувального етапу експерименту ми намагались максимально повно дотримуватись вимог сучасної експериментальної методології з урахуванням принципів наукової обґрунтованості, валідності та надійності отриманих результатів, що забезпечило можливість об'єктивно оцінити ефективність запропонованої тренінгової програми у контексті формування психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Результати оцінки прогресу когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами після реалізації тренінгової програми.

Динаміка формування когнітивного компоненту готовності за результатами формувального етапу експерименту оцінювалась за допомогою авторської методики оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (шкала «Когнітивна готовність») та методики «Інтелектуальна лабільність» (додаток А1).

Аналіз оцінки динаміки змін когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання на формувальному етапі експерименту дозволяє зробити низку обґрунтованих висновків щодо ефективності реалізованої тренінгової програми. Як засвідчили результати порівняльного аналізу, проведеного із застосуванням U-критерію Манна-Уїтні, на констатувальному етапі дослідження статистично значущих відмінностей між педагогами контрольної та експериментальної груп за показниками когнітивної готовності не було зафіксовано (табл. 3.1). Зокрема, середній ранг за когнітивною готовністю (за авторською анкетною) у контрольній групі становив 77,7, тоді як в експериментальній групі – 87,3 ($U = 3756,0$; $p = 0,193$), що не перевищує значення статистичної значущості. Аналогічно показник інтелектуальної лабільності також не демонстрував суттєвої різниці між групами : середній ранг у контрольній групі склав 86,76, а в експериментальній – 78,24 ($U = 3012,5$; $p = 0,249$). Таким чином, початкові умови дослідження дозволяють переконатись у відсутності початкової переваги однієї з груп за рівнем сформованості когнітивного компоненту психологічної готовності, що забезпечило методологічну чистоту подальшого експериментального впливу.

Таблиця 3.1

Результати порівняння показників сформованості когнітивного компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми, які мають особливими освітніми потребами, серед педагогів контрольної (N = 82) та експериментальної групи (N = 82) на констатувальному етапі дослідження

Показники	Середній ранг		U- критерій Манна- Уїтні	p
	Контрольна група	Експериментальна група		
Когнітивна готовність (за авторською методикою)	77,7	87,3	3756,0	0,193
Інтелектуальна лабільність	86,76	78,24	3012,5	0,249

Примітка: статистично достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі дослідження не виявлено.

Результати повторної діагностики, проведеної після реалізації тренінгової програми, чітко продемонстрували позитивну динаміку змін у межах експериментальної групи, тоді як у контрольній групі відчутних змін не виявлено. За результатами вхідної та вихідної діагностики у контрольній групі середній ранг за показником когнітивної готовності змінився незначною мірою (з 80,91 до 84,09), що знайшло підтвердження у відповідному значенні U-критерію Манна-Уїтні ($U = 3492,5$; $p = 0,667$), яке свідчить про статистично незначущі відмінності. Аналогічна тенденція спостерігається і за показником інтелектуальної лабільності: середній ранг підвищився з 81,14 до 83,86, проте отримане значення U-критерію ($U = 3473,5$; $p = 0,713$) не дозволяє стверджувати про достовірність цих змін (табл. 3.2). Зміна середніх значень за шкалами також є мінімальною: середній бал когнітивної готовності зріс з 10,84 до 11,07, а середній бал інтелектуальної лабільності, що інтерпретується обернено (чим нижчий показник – тим вищий рівень лабільності), збільшився з 8,93 до 9,33, що свідчить радше про відсутність позитивної динаміки (рис. 3.1).

У той же час серед педагогів експериментальної групи після проходження тренінгової програми зафіксовано суттєве зростання показників когнітивної готовності. Так, середній ранг за когнітивною готовністю збільшився з 70,94 до 94,06, а статистичний аналіз продемонстрував значущість цих змін на 1% – му рівні значущості ($U = 4310,0$; $p = 0,002$), що є вагомим аргументом на користь ефективності реалізованих тренінгових заходів (див. Табл.3.2).

Таблиця 3.2

Результати порівняння показників сформованості когнітивного компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми, які мають особливими освітніми потребами в контрольній (N = 82) та експериментальній (N = 82) групах педагогів до та після реалізації тренінгової програми

Показники	Середній ранг		U- критерій Манна- Уїтні	p
	Вхідна діагностика	Вихідна діагностика		
Контрольна група				
Когнітивна готовність (за авторською методикою)	80,91	84,09	3492,5	0,667
Інтелектуальна лабільність	81,14	83,86	3473,5	0,713
Експериментальна група				
Когнітивна готовність (за авторською методикою)	70,94	94,06	4310,0	0,002**
Інтелектуальна лабільність	91,48	73,52	2626,0	0,015*

* – відмінності статистично достовірні на 5% – му рівні значущості; ** – відмінності статистично достовірні на 1% – му рівні значущості.

Середнє значення за авторською анкетой підвищилося з 11,54 до 13,57, що вказує на зростання обізнаності педагогів щодо основних принципів інклюзивного навчання, нормативно-правових аспектів, особливостей організації

освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, а також методичних підходів до адаптації навчальних матеріалів (рис. 3.1).

Важливим також є показник інтелектуальної лабільності, що відображає здатність педагогів швидко переключатися між різними завданнями, адаптуватися до мінливих ситуацій та приймати оптимальні педагогічні рішення у контексті роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

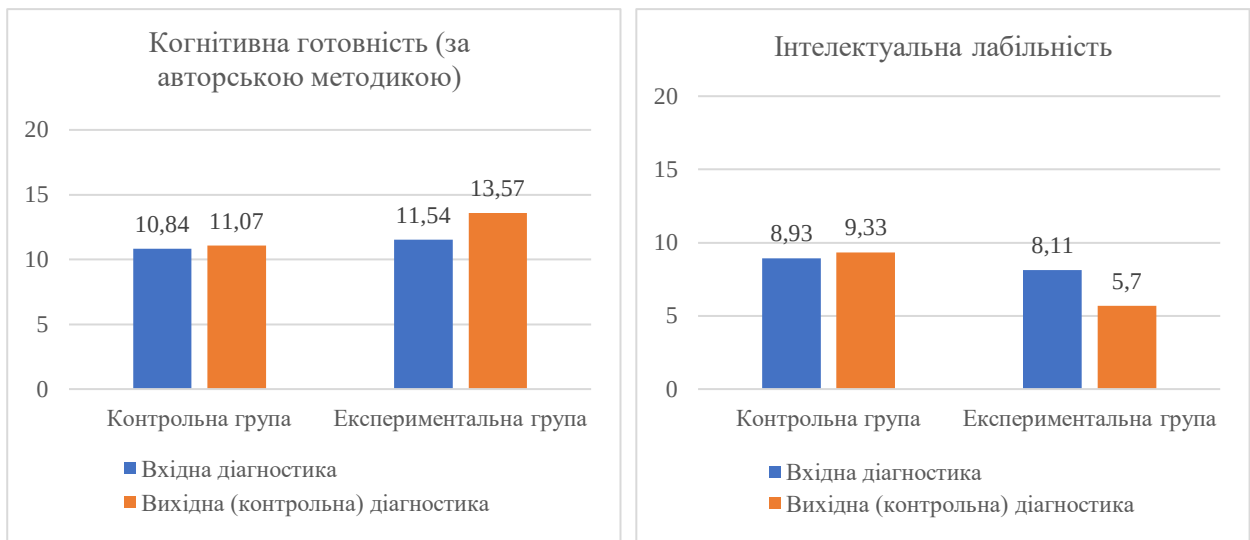


Рис. 3.1. Графічне представлення динаміки змін когнітивного компоненту готовності після реалізації тренінгової програми психологічної готовності до інклюзивного навчання

Результати свідчать про покращення цього показника у педагогів експериментальної групи : середній ранг знизився з 91,48 до 73,52, а отримане значення U-критерію Манна-Уїтні ($U = 2626,0$; $p = 0,015$) підтверджує статистичну значущість цих змін на 5% – му рівні значущості. Середнє значення за шкалою інтелектуальної лабільності знизилося з 8,11 до 5,7, що свідчить про підвищення когнітивної гнучкості педагогів, їхню здатність швидше реагувати на нетипові ситуації та більш ефективно впроваджувати індивідуалізований підхід до кожної дитини з особливими освітніми потребами.

Порівняльний аналіз даних засвідчує чітку тенденцію до статистично значущого підвищення рівня когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів саме в експериментальній групі, що є безпосереднім наслідком участі у

спеціально розробленій тренінговій програмі. Це дозволяє стверджувати, що формувальний вплив сприяв підвищенню обізнаності педагогів з питань інклюзії та розвитку їхньої інтелектуальної гнучкості як однієї з ключових умов ефективного функціонування у інклюзивному освітньому середовищі. Відсутність подібної динаміки у контрольній групі, яка не брала участі у тренінговій програмі, додатково підтверджує, що позитивні зміни є результатом цілеспрямованого впливу, а не ситуативних чинників. Отримані результати демонструють високу ефективність авторської програми як інструменту формування когнітивного аспекту психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що має вагоме значення для подальшого удосконалення системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у контексті реалізації інклюзивної освіти в Україні.

З наукової точки зору така динаміка пояснюється тим, що когнітивний компонент психологічної готовності передбачає сформованість системи знань, уявлень, понять та уявлень педагогів про особливості організації інклюзивного середовища, специфіку освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами, методи та прийоми диференційованого і адаптивного навчання, а також нормативно-правову базу інклюзивної освіти. За своєю суттю когнітивний компонент виступає фундаментальною передумовою для усвідомленого прийняття педагогом своєї ролі у забезпеченні інклюзії, оскільки знання виступають вихідним ресурсом для формування позитивного ставлення та набуття практичних умінь, що інтегруються в цілісну психологічну готовність до роботи в умовах інклюзії. Позитивна динаміка у межах експериментальної групи підтверджує ефективність тренінгового впливу, який був спрямований не лише на передачу теоретичних знань, але й на створення умов для активного засвоєння інформації за допомогою інтерактивних методів, моделювання реальних педагогічних ситуацій, організації дискусій, рольових ігор тощо. Це забезпечило підвищення рівня усвідомлення педагогами ключових понять та механізмів реалізації інклюзивного навчання, що знайшло відображення у зростанні середніх значень показників когнітивної готовності.

Результати оцінки прогресу рефлексивного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами після реалізації тренінгової програми.

Для оцінки можливих змін рефлексивного компоненту готовності на формульованому етапі експерименту було використано авторську методику оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (шкала «Рефлексивна готовність») (додаток Б1).

На констатувальному етапі дослідження статистично достовірних відмінностей між контрольними та експериментальними групами не виявлено, що свідчить про їхню початкову еквівалентність за рівнем сформованості рефлексивної готовності. Так, зокрема, результати вхідної діагностики дозволили виявити досить близькі середні значення цього компоненту, що підтверджує однорідність вибірок та відсутність впливу сторонніх факторів (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Результати порівняння показників сформованості рефлексивного компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми, які мають особливими освітніми потребами, серед педагогів контрольної (N = 82) та експериментальної групи (N = 82) на констатувальному етапі дослідження

Діагностичний показник Результати порівняння	Показник рефлексивної готовності на констатувальному етапі експерименту (діагностовано за авторською методикою)	
	Середній ранг	Середнє значення
Контрольна група	85,35	8,52
Експериментальна група	79,65	7,89
U-критерій Манна-Уїтні	3128,5	
p	0,441	

Примітка : статистично достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі дослідження не виявлено

Результати вихідної діагностики після проведення формувального етапу експерименту демонструють, що середнє значення рефлексивної готовності в експериментальній групі зросло з 7,89 до 10,73, тоді як у контрольній групі цей показник залишився практично незмінним (рис. 3.2), що підтверджується відповідними статистичними розрахунками : отримане значення U-критерію Манна-Уїтні та рівень значущості $p = 0,001$ вказують на наявність статистично достовірних відмінностей між показниками до і після впровадження тренінгової програми лише у експериментальній групі (табл. 3.4).

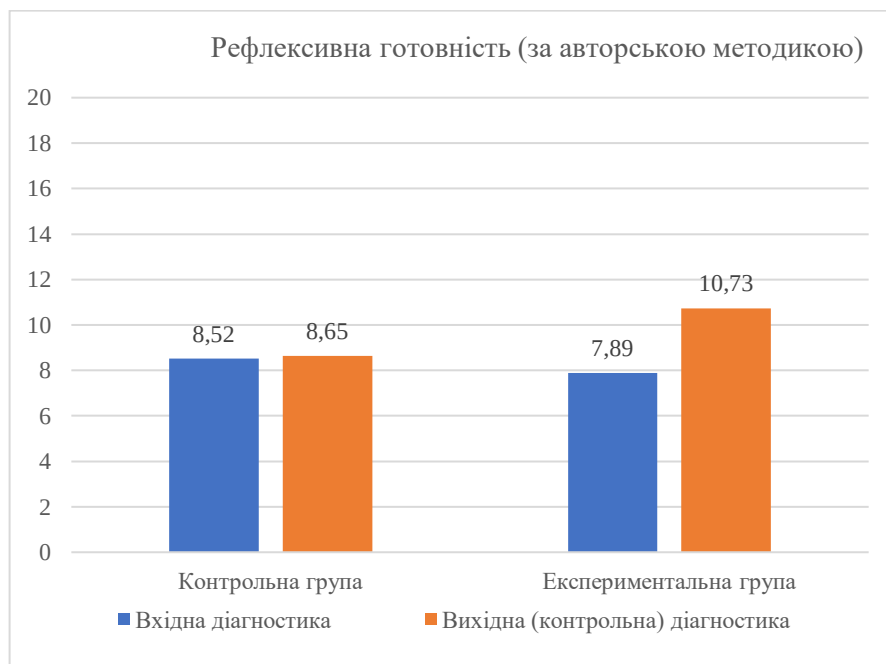


Рис. 3.2. Графічне представлення динаміки змін рефлексивного компоненту готовності після реалізації тренінгової програми психологічної готовності до інклюзивного навчання

Такі результати є прямим свідченням ефективності розробленого комплексу тренінгових занять, спрямованих з-поміж інших компонентів готовності у тому числі і на розвиток рефлексивного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. З наукової точки зору отримана динаміка пояснюється тим, що рефлексивний компонент психологічної готовності є важливою

структурною складовою, яка забезпечує здатність педагогів усвідомлювати власні професійні дії, аналізувати їх ефективність, здійснювати самокорекцію педагогічної діяльності та прогнозувати наслідки власних педагогічних впливів. Зростання цього компоненту свідчить про підвищення рівня самосвідомості та готовності до самоспостереження, що виступає важливою умовою ефективної реалізації інклюзивної освіти, у процесі якої педагог щодня стикається з необхідністю гнучко реагувати на індивідуальні потреби кожної дитини, відстежувати власні дії та приймати обґрунтовані рішення в умовах багатфакторної взаємодії.

Таблиця 3.4

Результати порівняння показників сформованості рефлексивного компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми, які мають особливими освітніми потребами в контрольній (N = 82) та експериментальній (N = 82) до та після реалізації тренінгової програми

Результати порівняння Діагностичний показник	Рефлексивна (діагностовано за авторською методикою)	
	Середній ранг	Середнє значення
Контрольна група		
Вхідна діагностика	82,40	8,52
Вихідна діагностика	82,60	8,65
U-критерій Манна-Уїтні	3370,5	
p	0,978	
Експериментальна група		
Вхідна діагностика	65,99	7,89
Вихідна діагностика	99,01	10,73
U-критерій Манна-Уїтні	4715,5	
p	0,001*	

Примітка : * – відмінності статистично достовірні на 1% – му рівні значущості.

Проведена тренінгова програма була спрямована на створення умов для розвитку здатності педагогів до глибинної професійної рефлексії шляхом залучення їх до обговорень, самостійного аналізу власних педагогічних практик, групового розв'язання педагогічних дилем, моделювання проблемних ситуацій та колективного пошуку альтернативних рішень. Такі форми роботи сприяли

формуванню навичок критичного переосмислення власної педагогічної позиції та готовності до особистісно-професійних змін, що підтверджує обґрунтованість і доцільність застосування рефлексивно-орієнтованих технологій у підготовці педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Відсутність значущої динаміки в контрольній групі свідчить про те, що без спеціальної психолого-педагогічної підтримки природна здатність до рефлексії не розвивається у достатньому обсязі для виконання завдань інклюзивної освіти.

Отриманий результат, що засвідчує високу чутливість рефлексивного компоненту психологічної готовності до впливу авторської тренінгової програми, можна пояснити специфікою природи цього компоненту як інтегративної характеристики, що безпосередньо пов'язана з внутрішніми психічними процесами самоусвідомлення, саморефлексії та критичного переосмислення власного досвіду. На відміну від більш стабільних когнітивних структур, рефлексивний компонент є динамічним утворенням, розвиток якого значною мірою залежить від спеціально організованих умов, що стимулюють активну внутрішню роботу суб'єкта з власними переконаннями, уявленнями й практичними діями. Тренінговий формат взаємодії, закладений у програму, створив простір для безпечного аналізу особистих професійних установок, обговорення труднощів інклюзивної практики й пошуку альтернативних рішень, що актуалізувало саме ті психічні механізми, які визначають інтенсивність рефлексії.

Таким чином, природа рефлексивного компоненту зумовлює його високу пластичність і залежність від соціально-психологічних умов, у просторі яких стимулюється діалог, зворотний зв'язок і можливість оцінити власні професійні дії під новим кутом. Тренінгова програма фактично реалізувала провідний механізм розвитку рефлексії – включення педагогів у досвід ситуативного аналізу та колективного осмислення складних педагогічних кейсів, що унеможлиблює пасивну позицію й спонукає до активної реконструкції знань і уявлень про власну професійну ефективність. Саме через це рефлексивний компонент виявився найбільш чутливим до цілеспрямованого педагогічного

впливу, а отримана динаміка засвідчує, що його розвиток є значною мірою керованим і відбувається ефективніше за умов системного залучення вчителів до рефлексивно-аналітичної діяльності.

Результати оцінки прогресу комунікативного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами після реалізації тренінгової програми.

Для оцінки можливих змін комунікативного компоненту готовності на формульованому етапі експерименту було здійснено порівняльний аналіз результатів вхідної та вихідної діагностики за наступними методиками : методика «Оцінка комунікативних вмінь» Л. Міхельсона; шкала емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна; тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена; авторська методика оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП (додаток В1).

Згідно з результатами методики Л. Міхельсона на констатувальному етапі дослідження будь-які статистично значущі відмінності між контрольною та експериментальною групою відсутні (табл. 3.5). Тобто на початковому етапі обидві групи були статистично однорідними за досліджуваними характеристиками комунікативних вмінь, що підтверджує валідність подальшого порівняння результатів.

Таблиця 3.5

Результати порівняння показників сформованості комунікативних вмінь серед педагогів контрольної (N = 82) та експериментальної групи (N = 82) на констатувальному етапі дослідження (методика Л. Міхельсона)

Показники	Середній ранг		U-критерій Манна-Уїтні	p
	Контрольна група	Експериментальна група		
Залежність	82,34	82,66	3375,0	0,966
Компетентність	79,62	85,38	3598,0	0,435
Агресивність	84,09	80,91	3232,0	0,668

Примітка : статистично достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі дослідження не виявлено.

На формуальному етапі після реалізації тренінгової програми у контрольній групі показники залишилися практично незмінними. Зокрема, середні значення залишилися майже ідентичними : залежність – 7,67 (вхідна) і 7,79 (вихідна), компетентність – 11,4 і 11,57 відповідно, агресивність – 7,93 і 8,21. У педагогів експериментальної групи зафіксовано статистично значущі зміни за всіма показниками. Зокрема, середній ранг залежності знизився з 93,64 до 71,36 ($U = 2448,5$; $p = 0,003$) (табл. 3.6), що у середніх значеннях відповідає зменшенню з 7,72 до 6,21 бали (рис. 3.3). Це свідчить про суттєве зниження залежності від зовнішніх оцінок і підвищення автономності у спілкуванні.

Таблиця 3.6

Результати порівняння показників сформованості комунікативних вмінь в контрольній (N = 82) та експериментальній (N = 82) групах педагогів до та після реалізації тренінгової програми (методика Л. Міхельсона)

Показники	Середній ранг		U- критерій Манна- Уїтні	p
	Вхідна діагностика	Вихідна діагностика		
Контрольна група				
Залежність	81,53	83,47	3441,5	0,793
Компетентність	80,92	84,08	3491,5	0,669
Агресивність	81,60	83,40	3435,5	0,808
Експериментальна група				
Залежність	93,64	71,36	2448,5	0,003
Компетентність	70,26	94,74	4366,0	0,001
Агресивність	92,19	72,81	2567,5	0,009

* – відмінності статистично достовірні на 5% – му рівні значущості; ** – відмінності статистично достовірні на 1% – му рівні значущості.

Показник комунікативної компетентності має протилежну динаміку : середній ранг зріс з 70,26 до 94,74 ($U = 4366,0$; $p = 0,001$), що у середніх значеннях відповідає збільшенню з 11,52 до 13,87 балів та, відповідно, вказує на поліпшення впевненості, гнучкості та ефективності комунікації. Окрім того, середній ранг агресивності знизився з 92,19 до 72,81 ($U = 2567,5$; $p = 0,009$), що у середніх значеннях становить зменшення з 7,76 до 6,32 балів, що вказує на формування більш спокійного, доброзичливого стилю спілкування.

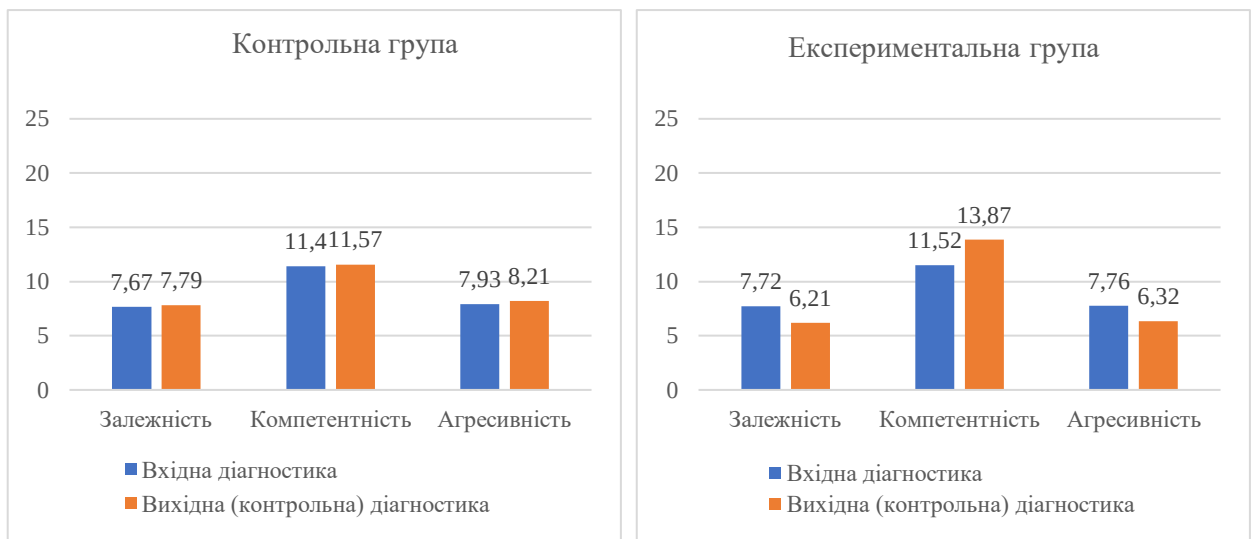


Рис. 3.3. Графічне представлення динаміки змін комунікативних вмінь досліджуваних педагогів після реалізації тренінгової програми психологічної готовності до інклюзивного навчання

Таким чином, за результатами реалізації тренінгової програми спостерігається комплексна позитивна динаміка : суттєве зростання комунікативної компетентності, зниження залежності та зниження агресивності. Така динаміка засвідчує не лише розвиток окремих навичок, а й системне підвищення готовності педагогів до ефективної комунікації у складних інклюзивних ситуаціях. Це доводить, що цілеспрямована тренінгова робота сприяє усвідомленню власних комунікативних обмежень, освоєнню конструктивних моделей поведінки та формуванню стійких професійно значущих навичок, що є необхідною умовою успішної реалізації інклюзивної освіти.

Показники сформованості емоційного відгуку, соціального інтелекту та загального рівня комунікативного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання на формувальному етапі експерименту дозволяє констатувати наявність прогресивних змін за цими психологічними характеристиками. Необхідно відзначити, що на констатувальному етапі дослідження статистично достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групами за всіма досліджуваними показниками не зафіксовано, що підтверджує їхню однорідність та обґрунтованість подальшого порівняльного аналізу. Зокрема, середній ранг емоційного відгуку у контрольній групі склав 75,40, у той час як в експериментальній групі він становив 89,60 ($U = 3944,5$; $p = 0,053$), середній показник – 5,12 та 5,70 відповідно, що свідчить про відсутність статистично значущих відмінностей (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Результати порівняння показників сформованості емоційного відгуку, соціального інтелекту та загального рівня сформованості комунікативного компоненту психологічної готовності серед педагогів контрольної (N = 82) та експериментальної групи (N = 82) на констатувальному етапі дослідження

Показники	Середній ранг		Середнє значення		U-критерій Манна-Уїтні	p
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ		
Емоційний відгук (шкала емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна)	75,40	89,60	5,12	5,70	3944,5	0,053
Соціальний інтелект (тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена)	74,38	90,62	2,38	2,76	4028,0	0,051
Комунікативний компонент психологічної готовності	81,49	83,51	16,57	16,66	3445,0	0,783

Примітка : КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група; статистично достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі дослідження не виявлено

За критерієм сформованості соціального інтелекту середній ранг у контрольній групі дорівнював 74,38, тоді як у експериментальній – 90,62 ($U = 4028,0$; $p = 0,051$), а середнє значення – 2,38 та 2,76 відповідно. За інтегральним показником комунікативного компоненту психологічної готовності середній ранг у контрольній групі становив 81,49, а в експериментальній – 83,51 ($U = 3445,0$; $p = 0,783$), середні значення – 16,57 та 16,66 відповідно. Таким чином, стартові умови для обох груп можна вважати ідентичними, що створило передумови для коректного аналізу впливу саме тренінгової програми.

Після реалізації тренінгової програми у контрольній групі не спостерігалось статистично значущих змін за жодним з показників. Так, середній ранг емоційного відгуку у контрольній групі збільшився з 77,41 до 87,59, при цьому середнє значення зросло з 5,12 до 5,50 ($U = 3779,0$; $p = 0,166$), що свідчить лише про тенденцію до незначного посилення здатності до емоційної співучасті, однак без вираженої позитивної динаміки. Показник соціального інтелекту зріс з середнього рангу 77,32 до 87,68, а середнє значення – з 2,38 до 2,60 ($U = 3787,0$; $p = 0,144$), що також не дозволяє зробити висновок про статистично значущі зміни. За інтегральним показником комунікативного компоненту психологічної готовності у контрольній групі навіть спостерігається певне зниження середнього рангу з 84,54 до 80,46 та середнього значення з 16,57 до 16,38 ($U = 3194,5$; $p = 0,579$), що вказує на відсутність позитивної динаміки (табл. 3.8).

У той же час в експериментальній групі зафіксовано достовірно позитивні зміни за всіма досліджуваними характеристиками. Зокрема, середній ранг емоційного відгуку зріс з 62,66 до 102,34, що відповідає зростанню середнього значення з 5,70 до 7,50 при $U = 4989,0$ та $p = 0,001$. Це свідчить про істотне підвищення рівня здатності педагогів до емпатії, співчуття та підтримки у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, що має особливе значення у контексті інклюзивної практики. Показник соціального інтелекту демонструє

ще більш виражену позитивну динаміку : середній ранг зріс з 55,10 до 109,90, а середнє значення – з 2,76 до 4,17 ($U = 5609,0$; $p = 0,001$). Це означає, що педагоги значною мірою підвищили здатність до розуміння соціальних ситуацій, передбачення поведінки інших, що напряму впливає на успішність комунікації в інклюзивному середовищі. Загальний рівень комунікативного компоненту психологічної готовності у експериментальній групі також зріс : середній ранг підвищився з 78,24 до 86,76, середнє значення – з 16,66 до 17,10 при $U = 3711,5$ та $p = 0,05$, що підтверджує статистично значущу динаміку на рівні 5% – її значущості (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Результати порівняння показників сформованості емоційного відгуку, соціального інтелекту та загального рівня сформованості комунікативного компоненту психологічної готовності в контрольній ($N = 82$) та експериментальній ($N = 82$) групах педагогів до та після реалізації тренінгової програми

Показники	Середній ранг		Середнє значення		U- критерій Манна- Уїтні	p
	Вхідна діагностика	Вихідна діагностика	Вхідна діагностика	Вихідна діагностика		
1	2	3	4	5	6	7
Контрольна група						
Емоційний відгук (шкала емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна)	77,41	87,59	5,12	5,50	3779,0	0,166
Соціальний інтелект (тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена)	77,32	87,68	2,38	2,60	3787,0	0,144

Продовження Табл.3.8

1	2	3	4	5	6	7
Комунікативний компонент психологічної готовності	84,54	80,46	16,57	16,38	3194,5	0,579
Експериментальна група						
Емоційний відгук (шкала емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна)	62,66	102,34	5,70	7,50	4989,0	0,001**
Соціальний інтелект (тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена)	55,10	109,90	2,76	4,17	5609,0	0,001**
Комунікативний компонент психологічної готовності	78,24	86,76	16,66	17,10	3711,5	0,05*

* – відмінності статистично достовірні на 5% – му рівні значущості; ** – відмінності статистично достовірні на 1% – му рівні значущості.

Зростання загального рівня комунікативного компоненту психологічної готовності є закономірним інтегративним результатом, оскільки цей компонент є системною якістю, що включає як власне комунікативні уміння (уміння слухати, ставити питання, вести діалог), так і соціальний інтелект і емоційний відгук як психологічну основу ефективної комунікації. Тренінгова програма була побудована таким чином, щоб створювати можливості не лише для відпрацювання технік спілкування, а й для рефлексії власної комунікативної позиції у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, батьками та колегами.

Отримані результати переконливо демонструють ефективність авторської тренінгової програми як інструменту формування не лише окремих складових комунікативного компоненту, а й їхньої інтеграції у єдину систему психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. Зростання рівня емоційного відгуку свідчить про розвиток емпатійних здібностей та готовності до емоційної підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Збільшення показників соціального інтелекту відображає здатність педагогів адекватно орієнтуватися у складних соціальних взаємодіях, що має ключове значення для реалізації індивідуального підходу та створення безпечного інклюзивного середовища. Зростання загального рівня комунікативного компоненту психологічної готовності підтверджує, що комплексна тренінгова робота активізує не лише окремі навички, а й забезпечує їхнє гармонійне поєднання у структурі професійної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Таким чином, результати дослідження доводять, що цілеспрямоване тренінгове впровадження методичних рішень, спрямованих на розвиток емпатії, соціального інтелекту та комунікативної компетентності, є ефективним засобом формування комунікативної готовності педагогів до реалізації завдань інклюзивної освіти.

Результати оцінки прогресу мотиваційного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами після реалізації тренінгової програми.

Для оцінки можливих змін мотиваційного компоненту готовності на формувальному етапі експерименту було здійснено порівняльний аналіз результатів вхідної та вихідної діагностики за методикою діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто та Р. Сколла (додаток Г1).

Отримані дані підтверджують ефективність тренінгової програми у підвищенні рівня мотиваційного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання, особливо в його ціннісно-смысловому вимірі. Зокрема, виявлено суттєвий вплив саме на внутрішньоособистісно значущі джерела мотивації, пов'язані з ціннісно-смыисловою сферою професійної

діяльності. Порівняльний аналіз вхідних і вихідних результатів на констатувальному та формувальному етапах дослідження дозволив встановити, що у контрольній групі статистично значущих змін у жодному з мотиваційних показників не відбулося, що підтверджує стабільність їхнього рівня за відсутності спеціально організованого психологічного впливу (табл. 3.9). У той же час у педагогів експериментальної групи зафіксовано достовірне зростання показників внутрішньої мотивації ($p = 0,007$), інтерналізованих соціальних цінностей ($p = 0,004$) та мотивації, заснованої на цінностях ($p = 0,003$), що свідчить про позитивні зміни у глибинних мотиваційних установках, безпосередньо пов'язаних із прийняттям ідеї інклюзивної освіти як особистісно значущої професійної мети (табл. 3.10).

Таблиця 3.9

Результати порівняння вираженості джерел мотивації серед педагогів контрольної ($N = 82$) та експериментальної групи ($N = 82$) на констатувальному етапі дослідження

Показники	Середній ранг		Середнє значення		U-критерій Манна-Уїтні	p
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ		
Внутрішня мотивація	85,79	79,21	-3,00	-4,35	3092,0	0,374
Інструментальна мотивація	82,13	82,87	3,89	3,79	3392,5	0,920
Мотивація досягнень	83,02	81,98	3,22	3,15	3319,0	0,887
Інтерналізовані соціальні цінності	81,92	83,08	6,07	6,22	3409,5	0,876
Мотивація, заснована на цінностях	82,74	84,50	5,83	6,17	3583,0	0,486

Примітка : КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група; статистично достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі дослідження не виявлено.

Таблиця 3.10

Результати порівняння показників вираженості джерел мотивації в контрольній (N = 82) та експериментальній (N = 82) групах педагогів до та після реалізації тренінгової програми (методика Дж. Барбуто та Р. Сколла)

Показники	Середній ранг		U-критерій Манна-Уїтні	p
	Вхідна діагностика	Вихідна діагностика		
Контрольна група				
Внутрішня мотивація	82,36	82,64	3373,5	0,970
Інструментальна мотивація	81,98	83,02	3404,5	0,889
Мотивація досягнень	82,01	82,99	3402,0	0,895
Інтерналізовані соціальні цінності	81,87	83,13	3413,5	0,865
Мотивація, заснована на цінностях	82,23	82,77	3384,5	0,941
Експериментальна група				
Внутрішня мотивація	72,58	92,42	4,175,5	0,007**
Інструментальна мотивація	81,38	83,62	3454,0	0,762
Мотивація досягнень	81,68	83,32	3429,5	0,824
Інтерналізовані соціальні цінності	71,95	93,05	4227,5	0,004**
Мотивація, заснована на цінностях	71,57	93,43	4258,0	0,003**

* – відмінності статистично достовірні на 5% – му рівні значущості; ** – відмінності статистично достовірні на 1% – му рівні значущості.

Виявлено, що внутрішня мотивація, яка відображає прагнення педагога до реалізації власного потенціалу та отримання задоволення від процесу педагогічної діяльності, має виразну позитивну динаміку : середнє значення в експериментальній групі підвищилося з – 4,35 до – 0,46 (рис. 3.4). Така

трансформація може бути пояснена тим, що тренінгова програма стимулювала усвідомлення значущості власної ролі у формуванні інклюзивного освітнього середовища, дозволила створити умови для особистісної залученості педагогів у процес обговорення проблем і перспектив інклюзії.

Ще більш вираженим виявилось зростання показників інтерналізованих соціальних цінностей (з 6,22 до 9,24) та мотивації, заснованої на цінностях (з 6,17 до 9,38). Тобто відбулося відчутне посилення усвідомлення та прийняття соціальної місії, а також професійної відповідальності за реалізацію інклюзивної освіти. Педагоги експериментальної групи почали сприймати інклюзивне навчання не як зовнішню вимогу або формальність, а як ціннісно важливу частину власної професійної ідентичності.

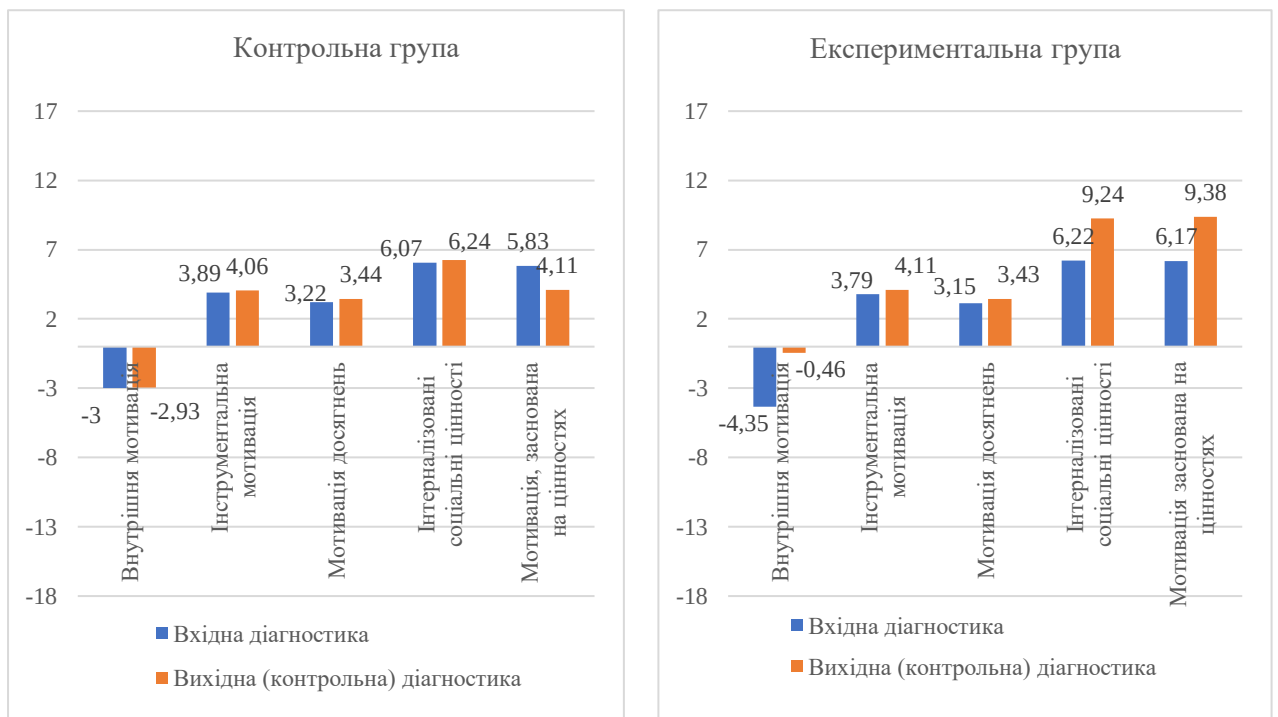


Рис. 3.4. Динаміка формування мотиваційного компоненту готовності досліджуваних педагогів після реалізації тренінгової програми психологічної готовності до інклюзивного навчання

Важливо підкреслити, що у показниках інструментальної мотивації та мотивації досягнень в експериментальній групі значущих змін не виявлено. Це можна інтерпретувати як свідчення того, що авторська тренінгова програма була орієнтована не стільки на підсилення зовнішніх стимулів (матеріальних чи

статусних), скільки на формування стійких внутрішніх мотиваційних детермінант, що забезпечують довготривалу готовність педагогів до інклюзивної практики. Відсутність зростання цих показників водночас свідчить про стабільність інструментальних аспектів мотивації, які менш піддаються впливу у короткостроковій перспективі та залежать від ширшого соціально-економічного контексту.

Отже, зростання внутрішньої мотивації та ціннісно орієнтованих джерел мотивації свідчить про глибинні позитивні зрушення у професійній самосвідомості педагогів, що є ключовою умовою стійкого та якісного впровадження інклюзивних практик у закладах освіти. Цей результат узгоджується з положеннями сучасної психології мотивації, згідно з якими стійкі зміни професійної поведінки найчастіше відбуваються за умови зміцнення внутрішніх і ціннісних мотивів, а не лише через зовнішнє стимулювання.

Результати оцінки прогресу емоційного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами після реалізації тренінгової програми.

Особливості динаміки формування емоційної готовності на констатувальному та формувальному етапах експерименту виявлялись за допомогою такого психодіагностичного інструментарію як опитувальник «Самооцінка психічних станів особистості» Г. Айзенка; тест «Задоволеність життям» Е. Діннера; авторська методика оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (додаток Д1).

Результати порівняння особливостей сформованості емоційного компоненту готовності серед педагогів контрольної та експериментальної групи на констатувальному етапі дослідження дозволили зафіксувати відсутність значущих відмінностей між цими групами респондентів до формувального впливу (табл. 3.11). Тобто групи за показниками емоційного компоненту готовності виявились ідентичними, що дозволило перейти до формувального етапу експерименту та бути впевненими, що можливі відмінності є результатом саме авторських тренінгових заходів.

На формувальному етапі експерименту в експериментальній групі відбулися суттєві позитивні зрушення у низці ключових емоційно-психологічних характеристик, тоді як у контрольній групі подібних змін зафіксовано не було. Це дозволяє інтерпретувати ефективність цілеспрямованого формувального впливу, зокрема, впровадження авторської програми розвитку психологічної готовності. Найбільш виразні зміни виявлено за показниками тривожності, фрустрації, задоволеності життям та емоційної готовності, що мають безпосереднє значення для адаптивності та емоційної стійкості педагогів у процесі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Таблиця 3.11

Результати порівняння особливостей сформованості емоційного компоненту готовності серед педагогів контрольної (N = 82) та експериментальної групи (N = 82) на констатувальному етапі дослідження

Показники	Середній ранг		Середнє значення		U-критерій Манна-Уїтні	p
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ		
Тривожність	89,64	75,36	10,60	9,10	2776,5	0,054
Фрустрація	89,57	75,43	10,51	9,21	2782,0	0,056
Агресивність	90,45	74,55	8,52	6,49	2710,0	0,051
Ригідність	85,43	79,57	7,33	6,55	3121,5	0,426
Задоволеність життям	74,80	90,20	21,15	23,80	3993,5	0,057
Емоційна готовність (авторська методика)	83,18	81,82	11,16	10,85	3306	0,853

Примітка : КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група; статистично достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі дослідження не виявлено.

Зниження рівня тривожності ($p = 0,01$) та фрустрації ($p = 0,01$) у педагогів експериментальної групи можна пояснити впливом тренінгових і

психопрофілактичних заходів, спрямованих на розвиток навичок емоційної саморегуляції, зниження напруження та формування позитивного ставлення до складних і непередбачуваних ситуацій у навчальному процесі (табл. 3.12). Програма, включала вправи, що дозволяли педагогам усвідомлювати власні емоційні реакції, відпрацьовувати стратегії подолання стресу та змінювати інтерпретацію проблемних ситуацій з дезадаптивної на конструктивну. Це зменшило частоту й інтенсивність негативних емоційних станів, сприяло підвищенню толерантності до невизначеності та емоційної стабільності.

Певне зменшення агресивності можна розглядати як наслідок підвищення рівня емпатії та соціальної чутливості, що формувалися у процесі тренінгових вправ, орієнтованих на розуміння потреб і переживань дітей з особливими освітніми потребами. Хоча виявлені відмінності не мають статистичної значущості, позитивна динаміка вказує на потенціальну спроможність програми знижувати деструктивні реакції і досягнення конструктивної взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Таблиця 3.12

Результати порівняння особливостей сформованості емоційного компоненту готовності серед педагогів контрольної (N = 82) та експериментальної групи (N = 82) на констатувальному та формувальному етапах дослідження

Показники	Середній ранг		U-критерій Манна-Уїтні	p
	Вхідна діагностика	Вихідна діагностика		
1	2	3	4	5
Контрольна група				
Тривожність	83,45	81,55	3284,0	0,797
Фрустрація	83,50	81,50	3280,0	0,787
Агресивність	83,67	81,33	3266,0	0,751
Ригідність	82,95	82,05	3325,5	0,904
Задоволеність життям	81,70	83,30	3428,0	0,828

1	2	3	4	5
Емоційна готовність (авторська методика)	81,70	83,30	3428,0	0,828
Експериментальна група				
Тривожність	91,96	73,04	2586,0	0,01**
Фрустрація	95,04	69,96	2334,0	0,01**
Агресивність	88,22	76,78	2893,0	0,120*
Ригідність	83,44	81,56	3285,0	0,798
Задоволеність життям	74,18	90,82	4044,0	0,025*
Емоційна готовність (авторська методика)	69,95	95,05	4391,5	0,01**

* – відмінності статистично достовірні на 5% – му рівні значущості; ** – відмінності статистично достовірні на 1% – му рівні значущості.

Рівень ригідності залишився без статистично значущих змін ($p = 0,798$), що свідчить про відносну стабільність цієї особистісної характеристики, яка менш піддається короткостроковим впливам і потребує більш тривалих та системних зусиль для розвитку гнучкості мислення і поведінки.

Важливим результатом стало підвищення задоволеності життям ($p = 0,025$), яке можна інтерпретувати як опосередкований ефект зниження негативних емоційних станів і підвищення впевненості у власних професійних і особистісних ресурсах. Коли педагоги починають відчувати, що здатні ефективно долати професійні виклики, їхнє загальне емоційне тло стає більш позитивним, що, своєю чергою, сприяє емоційній стійкості та готовності до роботи в умовах інклюзії.

Найбільш виражена позитивна динаміка зафіксована за інтегральним показником емоційної готовності ($p = 0,01$), що відображає комплексне зростання мотиваційно-афективних ресурсів педагогів, здатність зберігати емоційний баланс, ефективно реагувати на потреби дітей з особливими освітніми потребами та підтримувати конструктивну комунікацію. Це підтверджує, що цілеспрямована робота з емоційною сферою у межах тренінгової програми не

лише знижує негативні емоційні стани, але й формує внутрішню емоційну готовність педагогів до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Результати оцінки прогресу вольового компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами після реалізації тренінгової програми.

Для виявлення можливого прогресу у формуванні вольового компоненту готовності було здійснено порівняльний аналіз результатів вхідної та вихідної діагностики за шкалою стійкості (твердості) характеру – 12-IGS (додаток Е1).

Отримані результати оцінки динаміки вольового компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами засвідчують, що саме цей компонент виявився високочутливим до цілеспрямованого формувального впливу. На констатувальному етапі експерименту статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами не було виявлено ($p = 0,171$), що свідчило про приблизно однаковий вихідний рівень сформованості вольових якостей у педагогів обох груп (табл. 3.13). Середні значення показників у цей період були досить посередніми (3,30 у контрольній групі та 3,03 в експериментальній), що дозволяло розглядати вольову готовність як ресурс, який можна розвивати у межах формувального впливу (рис. 3.5).

Таблиця 3.13

Результати порівняння показників вольового компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП серед педагогів контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі

Діагностичний показник	Показник вольової готовності на констатувальному етапі експерименту (12-Item Grit Scale)	
	Середній ранг	Середнє значення
Результати порівняння		
Контрольна група	87,57	3,30
Експериментальна група	77,43	3,03
U-критерій Манна-Уїтні	2946,5	
p	0,171	

Примітка: статистично достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі дослідження не виявлено.

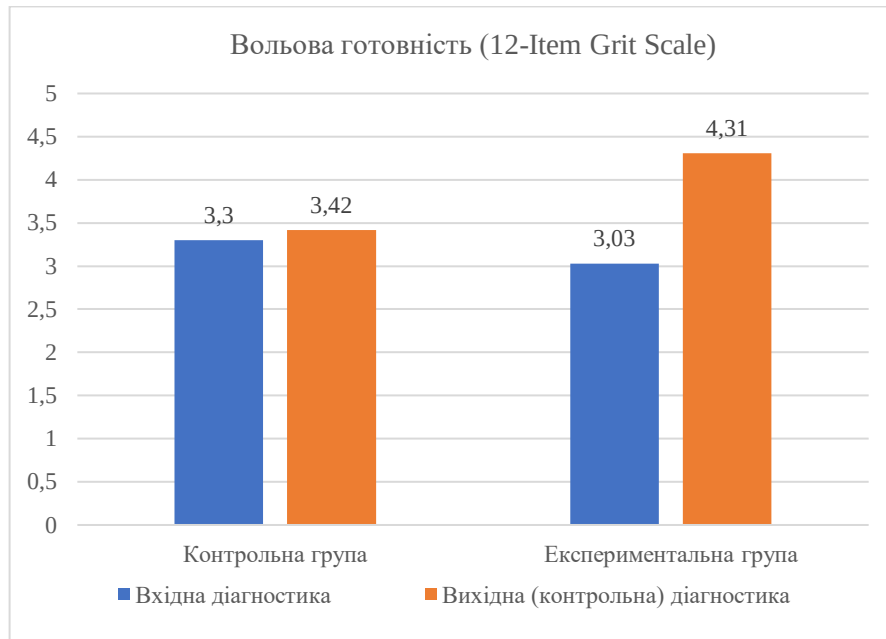


Рис. 3.5. Графічне представлення динаміки змін вольового компоненту готовності після реалізації тренінгової програми психологічної готовності до інклюзивного навчання

На формувальному етапі дослідження динаміка змін у контрольній групі виявилася незначною і статистично недостовірною ($p = 0,619$), що цілком узгоджується з відсутністю спеціальних заходів, спрямованих на розвиток вольової сфери. Зростання середнього показника з 3,30 до 3,42 у цій групі можна пояснити впливом загальних факторів професійної діяльності, природним коливанням психологічних станів або впливом зовнішніх умов, але не системною роботою над формуванням стійкості та наполегливості. В експериментальній групі ситуація виявилась принципово іншою. Після реалізації авторської тренінгової програми середній показник вольової готовності зріс з 3,03 до 4,31, а статистичний аналіз (U-критерій Манна-Уїтні, $p < 0,001$) підтвердив високий рівень достовірності змін (табл. 3.14). Це зростання свідчить про значне підвищення таких особистісних характеристик, як наполегливість у досягненні цілей, здатність долати труднощі, зберігати

активність і спрямованість зусиль навіть у складних або емоційно напружених умовах.

Таблиця 3.14

Результати порівняння показників сформованості вольового компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми, які мають особливими освітніми потребами в контрольній (N = 82) та експериментальній (N = 82) до та після реалізації тренінгової програми

Діагностичний показник Результати Порівняння	Рефлексивна (діагностовано за авторською методикою)	
	Середній ранг	Середнє значення
Контрольна група		
Вхідна діагностика	80,66	3,3
Вихідна діагностика	84,34	3,42
U-критерій Манна-Уїтні	3513,0	
P	0,619	
Експериментальна група		
Вхідна діагностика	60,49	3,03
Вихідна діагностика	104,51	4,31
U-критерій Манна-Уїтні	5166,5	
P	0,001*	

Примітка : * – відмінності статистично достовірні на 1% – му рівні значущості.

Інтерпретуючи цей результат, варто врахувати, що авторська програма формування психологічної готовності була структурована таким чином, щоб включати елементи тренування самоконтролю, розвитку внутрішньої мотивації, формування усвідомлених цілей і навичок довготривалого підтримання зусиль.

Використання практичних вправ, моделювання реальних інклюзивних ситуацій, обговорення кейсів, де необхідно було знаходити оптимальні рішення у стресових або ресурсно обмежених умовах, сприяло актуалізації та зміцненню вольових якостей. Крім того, включення елементів самоаналізу та групової рефлексії дозволило педагогам усвідомити власні бар'єри, що заважали наполегливості, та виробити ефективні стратегії їх подолання.

Таким чином, можна стверджувати, що вольовий компонент психологічної готовності, який у вихідному стані характеризувався відносно помірним рівнем розвитку, зазнав суттєвого позитивного впливу в результаті цілеспрямованого тренінгового втручання. Отримана динаміка підтверджує, що розвиток стійкості, наполегливості та здатності витримувати емоційне навантаження є не лише можливим, але й високоефективним завданням у межах тренінгової роботи з педагогами, які працюють в умовах інклюзивної освіти.

У зв'язку з тим, що додаткові компоненти готовності (методична готовність, готовність до інновацій, готовність командної роботи) базуються на основних компонентах готовності, можна стверджувати, що вони також були оптимізовані після реалізації авторської тренінгової програми.

Отже, отримані результати підтверджують високу ефективність авторської тренінгової програми, яка забезпечила суттєве підвищення рівня психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання за рахунок цілеспрямованого розвитку її ключових компонентів.

3.3. Оцінка впливу підвищення рівня психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі

Одним із провідних завдань дисертаційного дослідження виступила перевірка припущення про наявність ефектів впливу рівня сформованості психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі. На

констатувальному етапі дослідження шляхом використання кореляційного аналізу було виявлено низку ефектів впливу діагностичних показників різних компонентів психологічної готовності педагогів на індекс групової згуртованості та загальний соціально-психологічний клімат в інклюзивних класах. Наразі необхідно перевірити наскільки стійкими є зафіксовані кореляційні зв'язки. Для вирішення цього завдання потрібно проаналізувати динаміку змін показників соціально-психологічного клімату на уроках педагогів контрольної та експериментальної груп на формувальному етапі дослідження, а також провести контрольний кореляційний аналіз на базі отриманих діагностичних показників психологічної готовності після реалізації заходів тренінгової програми.

На першому етапі оцінки впливу підвищення рівня психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі було здійснено порівняльний аналіз індексу групової згуртованості та загального рівня психологічного клімату на уроках педагогів контрольної та експериментальної груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту (табл. 3.15).

Виявлено суттєві відмінності у динаміці змін індексу групової згуртованості та показників соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах на уроках педагогів контрольної та експериментальної груп упродовж формувального етапу дослідження. У контрольній групі зафіксовано лише незначні коливання середніх рангових значень досліджуваних показників, відмінності між якими не досягають статистично значущого рівня. Усереднені значення також демонструють стабільність показників у контрольній групі: індекс групової згуртованості коливався в межах 9,56–9,81 бали, а рівень соціально-психологічного клімату – 42,96–42,81 бали, що вказує на відсутність помітного зростання інтеграційних процесів та атмосфери взаємної підтримки в дитячих колективах на уроках цих педагогів (рис. 3.6).

Таблиця 3.15

Результати порівняння індексу згуртованості та загального соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах на уроках педагогів контрольної (N = 82) та експериментальної групи (N = 82) на констатувальному та формувальному етапах дослідження

Показники	Середній ранг		U-критерій Манна-Уїтні	p
	До впливу	Після впливу		
Показники контрольної групи				
Індекс групової згуртованості (методика А. Сішора)	80,52	84,48	3524,5	0,593
Соціально-психологічний клімат (методика А. Фідлера)	82,95	82,05	3325,5	0,904
Показники експериментальної групи				
Індекс групової згуртованості	57,02	107,98	5451,0	0,001*
Соціально-психологічний клімат	71,98	93,02	4224,5	0,005*

* – відмінності статистично достовірні на 1% – му рівні значущості

У той же час в експериментальній групі виявлено чітко виражену позитивну динаміку обох показників. Так, середній ранг індексу групової згуртованості зріс з 57,02 до 107,98, свідчить про статистично високодостовірні зміни на рівні 1% значущості. Усереднені значення підтверджують це зростання – від 10,67 балів на констатувальному етапі до 14,16 бали після реалізації програми. Подібна закономірність простежується і щодо показників соціально-психологічного клімату : середній ранг підвищився з 71,98 до 93,02, а значення $p = 0,005^*$ також підтверджує наявність достовірних змін. У середніх балах це відповідає зростанню з 46,5 до 54,52, що є суттєвим приростом у контексті позитивних аспектів соціально-психологічної динаміки класного колективу.

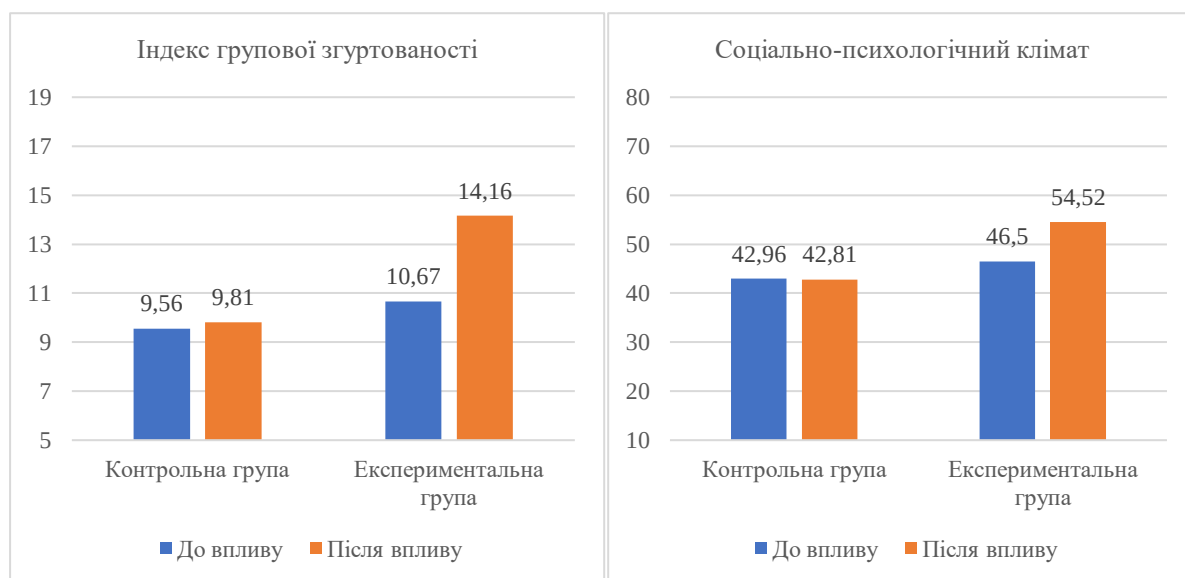


Рис. 3.6. Усереднені показники індексу групової згуртованості та соціально-психологічного клімату інклюзивних класів на різних етапах експерименту

Отримані результати порівняльного аналізу дають підстави стверджувати, що розвиток психологічної готовності педагогів є важливим чинником оптимізації міжособистісних взаємин, підвищення рівня взаємопідтримки та створення сприятливої навчальної атмосфери в умовах інклюзивної освіти. Таким чином, результати дослідження підтверджують початкове припущення про існування тісного взаємозв'язку між рівнем сформованості психологічної готовності педагогів та якісними характеристиками соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі, що дозволяє розглядати цей напрям як один із ключових у системі підготовки та професійного розвитку вчителів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.

Кореляційний аналіз, результати якого наведено в таблиці 3.16, засвідчив наявність стійких і статистично значущих взаємозв'язків між окремими показниками сформованості психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та характеристиками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах після завершення формувального етапу експерименту. Загальна тенденція свідчить про те, що вищий рівень сформованості ключових когнітивних, рефлексивних, комунікативних, мотиваційних та

емоційних характеристик педагогів пов'язаний з більш сприятливими умовами міжособистісної взаємодії та згуртованості колективу учнів.

За когнітивним компонентом виявлено значущі позитивні кореляції між обізнаністю педагогів щодо особливостей навчання дітей з особливими освітніми потребами та як індексом групової згуртованості ($\rho = 0,524$, $p < 0,01$), так і соціально-психологічним кліматом ($\rho = 0,610$, $p < 0,01$). Аналогічно, інтегральний показник «Когнітивна готовність» за авторською методикою має достовірні зв'язки з обома показниками ($\rho = 0,482$, $p < 0,05$ та $\rho = 0,702$, $p < 0,01$ відповідно). Це свідчить про важливість знань і розуміння особливостей інклюзивного навчання для формування позитивної атмосфери в класі. Як і на констатувальному етапі експерименту Показник «Інтелектуальна лабільність» не має статистично значущих зв'язків, що може вказувати на його опосередкований або менш безпосередній вплив у цій сфері.

Таблиця 3.16

Виявлені кореляційні зв'язки між діагностичними показниками психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та показниками соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах після формувального етапу експерименту

Показники	Індекс групової згуртованості		Соціально-психологічний клімат	
	Спірмен ρ	p	Спірмен ρ	P
1	2	3	4	5
Показники когнітивного компоненту готовності				
Обізнаність педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами	0,524*	<,01	0,610**	<,01
Шкала «Когнітивна готовність» (авторська методика)	0,482**	<,05	0,702**	<,01
Інтелектуальна лабільність	0,084	0,754	0,056	0,629
Показники рефлексивного компоненту готовності				
Усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти	0,482*	<,05	0,719**	<,001

Продовження Табл.3.16

1	2	3	4	5
Шкала «Рефлексивна готовність» (авторська методика)	0,611**	<,01	0,792***	<,001
Показники комунікативного компоненту готовності				
Загальний рівень комунікативної компетентності	0,054	0,731	0,036	0,690
Загальний показник толерантності	0,656**	<,01	0,666**	<,01
Емоційний відгук (емпатія)	0,572**	<,01	0,829***	<,001
Соціальний інтелект	0,612**	<,01	0,656**	<,01
Показники мотиваційного компоненту готовності				
Внутрішня мотивація	0,034	0,423	0,24	0,112
Інструментальна мотивація	0,010	0,923	0,067	0,512
Мотивація досягнень	0,042	0,802	0,025	0,793
Інтерналізовані соціальні цінності	0,005	0,953	0,00	1,000
Мотивація заснована на цінностях	0,566**	<,01	0,799***	<,001
Мотивація успіху	0,601**	<,01	0,884***	<,001
Показники емоційного компоненту готовності				
Тривожність	-0,588**	<,01	-0,798***	<,001
Фрустрація	-0,592**	<,01	-0,602**	<,01
Агресивність	-0,582***	<,01	-0,802***	<,01
Ригідність	-0,029	0,588	-0,036	0,736
Задоволеність життям	0,599**	<,001	0,784***	<,001
Показник вольового компоненту готовності				
Наполегливість, стійкість та твердість характеру	0,078	0,234	0,242	0,09

Примітка : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

У межах рефлексивного компоненту зафіксовано, що усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти достовірно корелює як з індексом згуртованості ($\rho = 0,482$, $p < 0,05$), так і з соціально-психологічним кліматом ($\rho = 0,719$, $p < 0,001$). При цьому інтегральна шкала «Рефлексивна готовність» має ще вищі коефіцієнти зв'язку ($\rho = 0,611$, $p < 0,01$ та $\rho = 0,792$, $p < 0,001$), що підтверджує роль професійної

самоідентифікації та рефлексивної усвідомленості у забезпеченні згуртованості та гармонійної взаємодії в учнівському колективі.

У комунікативному компоненті виявлено високі кореляційні зв'язки між толерантністю педагогів та обома показниками ($\rho = 0,656$ і $\rho = 0,666$, $p < 0,01$), а також між емпатією (емоційним відгуком) та індексом згуртованості ($\rho = 0,572$, $p < 0,01$) і соціально-психологічним кліматом ($\rho = 0,829$, $p < 0,001$). Показник соціального інтелекту також має значущі позитивні кореляційні зв'язки з обома характеристиками стану соціально-психологічного клімату інклюзивних класів ($\rho = 0,612$ та $\rho = 0,656$, $p < 0,01$), що вказує на визначальне значення міжособистісної чутливості й соціальної обізнаності для формування позитивної групової атмосфери.

Серед показників мотиваційного компоненту найбільш виражені кореляції виявлено для мотивації, заснованої на цінностях ($\rho = 0,566$ та $\rho = 0,799$; $p < 0,01$, $p < 0,001$) і мотивації успіху ($\rho = 0,601$ та $\rho = 0,884$; $p < 0,01$, $p < 0,001$). Це свідчить, що внутрішня орієнтація педагогів на досягнення результату та дотримання значущих ціннісних орієнтирів позитивно позначається на інтеграційних процесах у класі. За іншими різновидами мотивації (внутрішня, інструментальна, досягнень, інтерналізовані цінності) не виявлено статистично значущих зв'язків, що може вказувати на їх недостатню релевантність у формуванні соціально-психологічного клімату.

Емоційний компонент має як позитивні, так і негативні кореляції. Зокрема, тривожність ($\rho = -0,588$; $\rho = -0,798$, $p < 0,01$ – $p < 0,001$), фрустрація ($\rho = -0,592$; $\rho = -0,602$, $p < 0,01$) та агресивність ($\rho = -0,582$; $\rho = -0,802$, $p < 0,01$) мають статистично значущі обернені зв'язки з обома показниками, що підкреслює деструктивний вплив високого рівня негативних емоційних станів педагогів на згуртованість та психологічний клімат. Водночас задоволеність життям має високі прямі кореляції ($\rho = 0,599$, $p < 0,001$; $\rho = 0,784$, $p < 0,001$), вказуючи на важливість загального емоційного благополуччя вчителя для створення сприятливої атмосфери в класі.

Щодо вольового компоненту, показник наполегливості, стійкості та твердості характеру не досяг статистично значущого рівня зв'язку, що може

свідчити про те, що у контексті соціально-психологічного клімату ці якості педагогів відіграють допоміжну, але не визначальну роль.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що найсильніші та найбільш стійкі позитивні зв'язки з показниками соціально-психологічного клімату та групової згуртованості спостерігаються для таких характеристик, як когнітивна та рефлексивна готовність, толерантність, емпатія, соціальний інтелект, мотивація успіху, ціннісно зумовлена мотивація, а також задоволеність життям. Водночас високі рівні тривожності, фрустрації та агресивності мають чітко виражений негативний вплив. Це підтверджує гіпотезу про те, що цілеспрямований розвиток ключових компонентів психологічної готовності педагогів у процесі професійного становлення та підвищення кваліфікації може бути ефективним механізмом оптимізації соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах. Необхідно звернути увагу, що узгодженість результатів кореляційного аналізу, отриманих на констатувальному та формуальному етапах експерименту, свідчить про сталість виявлених кореляційних зв'язків, що досягають рівня стійких психологічних закономірностей.

Висновки до розділу 3

У межах реалізації формуального етапу експерименту було отримано результати, що вказують на ефективність розробленої тренінгової програми «Психологічна готовність вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами». Отримані дані дозволяють зробити ряд важливих висновків та узагальнень.

1. Мета тренінгової програми полягала у формуванні психологічної готовності педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, що ґрунтується на усвідомленні педагогами своєї ролі в інклюзивному процесі, опануванні відповідними знаннями, уміннями та навичками, розвитку особистісних якостей і професійних компетентностей, необхідних для ефективної взаємодії з усіма учасниками інклюзивного

освітнього процесу. Послідовність проведення занять визначена з урахуванням внутрішньої логіки формування психологічної готовності як цілісного новоутворення, що ґрунтується на поетапному розгортанні її структурних складників – від базових (когнітивного, мотиваційного, емоційного, вольового, комунікативного та рефлексивного) до похідних (методичного, командного та інноваційного), які вибудовуються на основі попередніх.

2. Порівняльний аналіз динаміки показників експериментальної та контрольної груп засвідчив статистично значущі позитивні зміни саме серед учасників тренінгу, що підтверджує причинно-наслідковий зв'язок між реалізованими тренінговими впливами та отриманими результатами. Зокрема, у когнітивному компоненті виявлено суттєве зростання обізнаності педагогів з питань інклюзії, розширення їхнього уявлення про специфіку роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та розвиток інтелектуальної гнучкості, необхідної для ефективної діяльності у багатофакторному інклюзивному середовищі.

3. Позитивна динаміка рефлексивного компоненту виразилася у підвищенні здатності педагогів усвідомлювати й аналізувати власні професійні дії, прогнозувати їхні наслідки та здійснювати самокорекцію, що стало можливим завдяки спеціально створеним умовам для колективного осмислення педагогічних кейсів та зворотного зв'язку. Розвиток комунікативного компоненту виявився у зростанні соціального інтелекту, емпатійних здібностей, конструктивних моделей взаємодії, зниженні агресивності та залежності, що сприяло формуванню гармонійної системи комунікативної готовності до роботи в інклюзивному класі.

4. Суттєві зміни зафіксовано й у мотиваційному компоненті, передусім у його ціннісно-смысловій складовій, що відображає внутрішню орієнтацію педагогів на реалізацію інклюзивних принципів у щоденній практиці. У межах формувальної роботи з емоційним компонентом психологічної готовності зафіксовано зниження рівнів тривожності та фрустрації, зростання задоволеності життям і емоційної готовності, що підвищує адаптивність педагогів та їхню

стійкість до професійних викликів. Вольовий компонент зазнав значного зростання у показниках стійкості, наполегливості та здатності витримувати емоційні навантаження, що підтверджує можливість його цілеспрямованого розвитку в межах тренінгової роботи. Оскільки додаткові компоненти готовності (методична, інноваційна, командна) ґрунтуються на розвитку базових, їхня оптимізація після проходження тренінгу також є закономірною та підтверджується отриманими даними, що стосуються базових компонентів.

5. Підвищення психологічної готовності педагогів є важливим чинником покращення соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі, зростання згуртованості та взаємопідтримки, а також створення сприятливих умов для навчання та розвитку всіх учнів. Найбільш стійкий позитивний вплив на якість групової взаємодії мали когнітивна й рефлексивна готовність, толерантність, емпатія, соціальний інтелект, мотивація успіху та задоволеність життям, тоді як високі рівні тривожності, фрустрації й агресивності демонстрували негативний вплив. Повна узгодженість результатів кореляційного аналізу, отриманих на констатувальному та формувальному етапах експерименту, свідчить про сталість виявлених кореляційних зв'язків, що досягають рівня стійких психологічних закономірностей.

Отже, реалізація авторської тренінгової програми підтвердила гіпотезу про те, що цілеспрямований розвиток ключових компонентів психологічної готовності педагогів може виступати ефективним механізмом оптимізації соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі та підвищення професійної ефективності вчителів. Результатом реалізації тренінгової програми стали якісні позитивні зміни у структурі психологічної готовності педагогів, що виявились у зростанні рівня обізнаності щодо специфіки інклюзивної освіти, підвищенні здатності до саморефлексії та емоційної регуляції, формуванні конструктивної мотивації до професійної діяльності в інклюзивному середовищі, удосконаленні комунікативної поведінки, розвитку впевненості у власній професійній компетентності, оволодінні конкретними методиками та

технологіями інклюзивного навчання, а також у зростанні здатності до співпраці в команді та відкритості до інновацій.

ВИСНОВКИ

У результаті теоретично-емпіричного дослідження особливостей прояву та формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами можна зробити наступні загальні висновки.

1. Теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці засвідчив, що даний феномен є складним, багаторівневим і динамічним утворенням, яке включає когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні, комунікативні та поведінкові характеристики особистості педагога. Психологічна готовність розглядається як універсальна основа професійного функціонування вчителя, що забезпечує мобілізацію його внутрішніх ресурсів та здатність ефективно діяти в умовах нових професійних викликів, зокрема в інклюзивному освітньому середовищі. У професійно-педагогічному контексті вона постає як система особистісно-професійних якостей, які забезпечують результативність, гуманістичну спрямованість і адаптивність педагогічної діяльності.

2. Обґрунтування структурно-функціональної моделі психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами дало змогу визначити її як цілісний системоутворюючий феномен, у межах якого поєднуються стійкі особистісні характеристики та професійно зумовлені компетентності, що забезпечують ефективне функціонування педагога в інклюзивному освітньому просторі. Встановлено, що психологічна готовність має складну структуру, яка охоплює шість базових компонентів – когнітивний, мотиваційний, емоційний, вольовий, комунікативний і рефлексивний. Окреслені компоненти відображають фундаментальні психічні процеси, властивості та стани особистості, що визначають здатність учителя до усвідомленої, емоційно врівноваженої та цілеспрямованої діяльності в інклюзивному середовищі. До додаткових компонентів моделі належать методична готовність, готовність до командної роботи та готовність до

інновацій, які виступають похідними від основних і формуються в процесі професійного становлення, практичного досвіду та взаємодії в колективі. Функціонально модель відображає взаємозв'язок між внутрішніми особистісними ресурсами вчителя та зовнішніми професійними вимогами інклюзивної освіти, забезпечуючи гармонійне поєднання когнітивного усвідомлення, емоційної стабільності, мотиваційної спрямованості та практичної готовності до функціонування в умовах професійного навчання.

3. Емпіричне дослідження дозволило встановити, що її загальний рівень психологічної готовності досліджуваних педагогів до роботи в інклюзивному середовищі є помірно сформованим, однак має неоднорідну структуру з варіативним ступенем розвитку окремих компонентів. Встановлено, що когнітивна готовність педагогів характеризується високим рівнем поінформованості щодо основ інклюзивної освіти та позитивним ставленням до її цінностей, проте виявлено дефіцит знань у сфері адаптації навчальних матеріалів і менеджменту інклюзивного класу. Рефлексивна готовність виявилася недостатньо розвиненою. За параметром комунікативної готовності було виявлено високі показники емпатії й толерантності і в той же час недостатню конструктивність міжособистісної взаємодії. Мотиваційна готовність має переважно позитивну спрямованість, однак потребує поглиблення внутрішньої професійної мотивації. Аналіз емоційної готовності виявив наявність емоційного напруження і нестачу позитивних емоцій, що знижує ефективність роботи в інклюзивному середовищі. Вольова готовність більшості педагогів є достатньою, проте частина з них має труднощі з подоланням стресових ситуацій. Методична готовність проявляється як одна з найсильніших складових, хоча потребувала вдосконалення в аспекті індивідуалізації навчання. Готовність до інновацій та командної роботи виявилась розвиненою на середньому рівні.

4. Проведене емпіричне дослідження дозволило встановити, що рівень сформованості психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання є вагомим чинником, який безпосередньо впливає на якість соціально-

психологічного клімату в інклюзивному класі. Найбільш виражений вплив на соціально-психологічний клімат інклюзивного класу мають комунікативний та емоційний компоненти психологічної готовності педагогів, зокрема показники толерантності, емпатії, соціального інтелекту, мотивації успіху та задоволеності життям. Саме вони забезпечують емоційну залученість учителя, готовність приймати індивідуальні особливості кожної дитини та сприяють формуванню атмосфери взаємоповаги і підтримки.

5. Встановлено, що розроблена та експериментально апробована тренінгова програма «Психологічна готовність вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» характеризується високою ефективністю в ракурсі формування ключових компонентів психологічної готовності педагогів. Її реалізація сприяла суттєвому підвищенню рівня когнітивної, мотиваційної, емоційної, вольової, комунікативної та рефлексивної готовності вчителів, а також розвитку додаткових компонентів – методичної, інноваційної та командної. Учасники тренінгу продемонстрували суттєве зростання обізнаності щодо специфіки інклюзивного навчання, підвищення здатності до саморефлексії, емоційної регуляції, професійної впевненості та конструктивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Порівняльний аналіз динаміки показників експериментальної та контрольної груп підтвердив наявність статистично значущих позитивних змін саме серед педагогів, які пройшли тренінг, що свідчить про ефективність запропонованої програми.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтверджують гіпотезу про наявність тісного взаємозв'язку між рівнем сформованості психологічної готовності педагогів і станом соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах. Психологічна готовність педагога постає ключовим чинником формування безпечного, комфортного та гуманістично орієнтованого освітнього середовища. Результати експериментальної перевірки дозволили також підтвердити й іншу частину теоретичної гіпотези та довести, що цілеспрямований психолого-педагогічний вплив, спрямований на одночасний

розвиток основних компонентів психологічної готовності, є провідною умовою її успішного формування.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні емпіричної бази, вивченні гендерних, вікових та інституційних чинників формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання, а також у розробці дистанційних форм психологічної підтримки вчителів інклюзивних закладів освіти з метою підвищення рівня їх психологічної готовності до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алмаші С., Костю С. Дослідження психологічної готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2019. №2 (52). С. 5-15.
2. Антонова Н. О. Проблеми діагностики психологічної готовності до професійної діяльності у випускників психологічного факультету. *Актуальні проблеми психології*. 2009. Том X. Ч. 11. С. 43-52.
3. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. *Освіта і управління*. 1997. №2. С.21-36.
4. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософський та психолого-педагогічний аспекти. Рівне: Ліста М., 2003. 128 с.
5. Барбінова А. Структура готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С. 58–64. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/301> (дата звернення: 09.05.2025).
6. Барсуковська М. В. Ціннісно-смилова сфера педагога в аспекті психологічної готовності до професійної діяльності. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2018. Т. 4. Вип. 14. С. 44–56. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v4/i14/6.pdf> (дата звернення: 07.10.2025).
7. Белік Н. О. Особливості формування психологічної готовності особистості до виконання ріелторської діяльності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 58(5). С. 14–22. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-58-5-14-22>
8. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів до його реалізації. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2010. Вип. 19. С. 39-42.
9. Бондаренко О. В. Сутність, зміст, структура професійної готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України для забезпечення освітнього процесу

військових ліцеїв як педагогічна проблема. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Випуск 23. Т. 1. С. 77-81.

10. Бочелюк В. Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно орієнтованого навчання : автореф. дис... ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 1998. 20 с. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/97a3f4ca-4819-4b02-b9d8-cd9fc3014e47/content> (дата звернення: 07.10.2025).

11. Бочелюк В. Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі : автореф. дис... ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 36 с.

12. Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. Психологія: вступ до спеціальності. Навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 288 с.

13. Бринза І. В. Паттерни особистості, яка готова до психологічних змін. *Наука і освіта*. 2014. №11. С. 45-50.

14. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: Словник. Київ: ВД «Професіонал», 2007. 512 с.

15. Буйняк М. Г. До проблеми формування готовності вчителів загальноосвітньої школи до роботи в умовах інклюзії. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: зб. за підс. звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 16: у 3-х т. Т. 1. С. 91–92.

16. Буйняк М. Г. Етапи формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: зб. за підсумками звітної наук. конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. Вип. 14: у 3-х т. Т. 1. С. 103–104.

17. Буйняк М. Г. Методи роботи практичного психолога з формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи (практика, дослідження, методологія)*: матеріали методологічного web-семінару (м. Біла Церква, 25–28 листопада 2014 р.). Біла Церква: ІПО ІПП ДВНЗ «УМО», 2014. С. 62–64.

18. Буйняк М. Г. Методика дослідження психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 290–294.

19. Буйняк М. Г. Окремі аспекти дослідження психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 28. С. 260–264.

20. Буйняк М. Г. Психологічна готовність вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзії як умова ефективності навчання дітей з психофізичними вадами. *Інклюзивна освіта: теорія та практика*: навч. – метод. посіб. / за заг. ред. Миронової С. П. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. С. 105–113.

21. Буйняк М. Г. Структура психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації*: тези доп. VII всеукр. наук. – практ. конф. (м. Хмельницький, 25 квіт. 2012 р.). Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. С. 203–206.

22. Буйняк М. Г. Структурно-логічний підхід у формуванні психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2017. Вип. 34. С. 117–121.

23. Буйняк М. Г. Теоретичні основи формування психологічної готовності вчителів до професійної діяльності. *Наукові праці Кам'янець-Подільського*

національного університету імені Івана Огієнка: зб. за підсумками наук. звітної конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 15: у 3-х т. Т. 1. С. 85–86.

24. Буйняк М. Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : дис.канд. психол. наук : 19.00.08 / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2019. 322 с. URL: https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Buinyak.pdf (дата звернення: 04.05.2025).

25. Буйняк М. Г. Формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта теорія та практика*: навч. – метод. посіб. / за заг. ред. Миронової С. П. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. С. 145–155.

26. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії як результат їхньої участі в діяльності соціального інституту. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. Педагогічна та вікова психологія*. 2021. № 4. С. 67–72. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.4/12>

27. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії: суб'єктний підхід. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 6. Т. 2. С. 7–12. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvkhp_2017_6\(2\)__3.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvkhp_2017_6(2)__3.pdf) (дата звернення: 07.10.2025).

28. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії : дис... ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2019. 586 с. URL:

<https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2019/bulgakova/dis.pdf> (дата звернення: 04.05.2025).

29. Василенко І. А. Основи діяльності психологічної служби України. *Диференціальний підхід у дослідженні професійного самоздійснення особистості* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Одеса, 24–25 березня 2022 р.) / відп. ред. Саннікова О. П. Одеса : ФОП Белий А. Є., 2022. С. 153–161. URL: <http://dSPACE.pdpu.edu.ua/handle/123456789/15973> (дата звернення: 07.10.2025).

30. Василенко І. А. Специфіка самоставлення особистості. *Габітус*. 2021. Вип. 23. С. 25–32. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.23.15>

31. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. Бусел В. Т. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

32. Вербиненко Ю. І. Професійна готовність до педагогічної діяльності. *Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів* : зб. наук. праць Дрогобицького держ. пед. ун-ту. Дрогобич, 2013. С. 119–124. URL: <https://dSPACE.nuft.edu.ua/items/82467a8b-d585-4cb4-b183-fa9c9983ff61> (дата звернення: 05.05.2025).

33. Вишньовський В. В. Особистісна готовність студентів-психологів до професійної діяльності. *Альянс наук: вчений – вченому*: збірник наукових праць IX Міжнародної науково-практичної конференції, 27–28 березня 2014 р. : у 2 т. : Актуальні питання сьогодення. Дніпропетровськ: Біла К. О., 2014. Т. 2. С. 26–29.

34. Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Наукові публікації. Педагогічний пошук*. 2017. №2 (94). С. 3–6. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/ (дата звернення: 31.05.2025).

35. Гальонка Л. М. Як комунікувати та співпрацювати з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, вчителів, асистентів вчителів. *Педагогічні обрії*. 2022. № 1 (121). С. 68–73.

36. Галян І. М. Психодіагностика : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2009. 464 с.

37. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості. *Психологія праці та професійної підготовки особистості* / за ред. Перепелиці П. С., Рибалки В. В. Хмельницький: ТУП, 2001. С. 48-67.

38. Городнича Л., Ольховик В. Професійна готовність до педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземних мов: проблемне поле. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 21 (177). С. 83–87. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.232114>

39. Гуцан Т. Г. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників. *Google Scholar* : website. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=18043432781702991848&hl=en&oi=scholar> (дата звернення: 08.05.2025).

40. Давидюк М. Практичні аспекти підготовки майбутнього педагога до роботи в інклюзивних класах. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. Вип. 67. С. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-112-120>

41. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / за ред. Колупаєвої А. А. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.

42. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі: монографія. Умань: Жовтий О. О., 2015. 500 с.

43. Долинська Л. В., Матяш-Заяц Л. П. Психологія конфлікту: навч. посібник. Київ : Каравела, 2011. 304 с.

44. Дорошко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В. Розвиток психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими потребами. *Multidisciplinary academic notes. Science research and practice : abstracts of XV International Scientific and Practical Conference* ([Madrid], 19–22 April 2022).

Madrid, 2022. P. 544–547. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/12736>

45. Жванія Т. В. Готовність до професійної діяльності в психології: теоретичний аналіз. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2015. Вип. 50. С. 69-79.

46. Замашкіна О. Д. Інклюзивна освіта: методичний супровід забезпечення педагогами-гуманітаріями : навчально-методичний посібник. Ізмаїл : Видавництво Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 2014. 160 с. URL:

<http://dspace.idgu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/619/1/Замашкина%20уч.pdf>
(дата звернення: 15.02.2025).

47. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ. 2022. 184 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731898/1/Зливков_Лукомська_тренінг%20в%20освіті.pdf (дата звернення: 29.06.2025).

48. Іванова Г. В. Професійна культура майбутнього вчителя. *Педагогіка та психологія*. 1995. № 5. С. 14-19.

49. Казанжи М. Й. Психологічна готовність до діяльності у складних умовах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2018. №2. С.65-73.

50. Казанжи М.Й., Вдовіченко О.В. Креативність та рефлексія як особистісні механізми збагачення потенціалу самозмінювання. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2021. № 3. С. 24-29.

51. Казанжи М.Й., Вдовіченко О.В. Кар’єрні орієнтації сучасної студентської молоді. *Габітус*. 2021. №27. С. 109-113.

52. Калініченко І. О., Невмержицька Т. М. Теоретичні аспекти психологічної готовності вчителів-предметників до роботи в інклюзивному класі. *Вісник Університету менеджменту освіти*. 2021. Вип. 1. URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/vypuski/1_2021/%D0%9D%D0%B5%D0%B2%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B8

%D1%86_%D0%BA%D0%B0_%D0%A2.%D0%9C.pdf (дата звернення: 07.10.2025).

53. Карамушка Л. М. Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу) : Навч. посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 144 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731260/1/Karamushka_NP_1_first.pdf (дата звернення: 29.06.2025).

54. Карамушка Л. М., Канівець Т. М. Психологічна готовність студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура, рівень і чинники. *Правничий вісник Університету "КРОК"*. 2013. Вип. 16. С. 211-219. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2013_16_34 (дата звернення: 04.05.2025).

55. Карамушка Л. М., Толков О. С. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-психологічних змін : монографія. Київ : Медобори, 2013. 254 с.

56. Кас'яненко О. М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії : автореф. дис... ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 23 с.

57. Кириченко А. В. Особливості психологічної готовності військовослужбовців десантно-штурмових військ збройних сил України до виконання завдань за призначенням. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. № 2(55). С. 50-58.

58. Кириченко А. В. Структура психологічної готовності військовослужбовців десантно-штурмових військ збройних сил України до ведення бойових дій. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. № 5(58). С. 80-88.

59. Кириченко Р. В., Колодяжна А. В. Психологічна готовність студентів до професійної діяльності. *Габітус*. 2023. Вип. 56. С. 217-223. URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/25909> (дата звернення: 04.05.2025).

60. Климчук В. О. Математичні методи у психології. Навчальний посібник

для студентів психологічних спеціальностей. Київ : Освіта. України. 2009. 288 с.
URL: http://umo.edu.ua/images/content/aspirantura/zabezp_discipl/Kлимчук.pdf
(дата звернення: 19.09.2024).

61. Ключкович Т. Інклюзивна освіта: методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти. Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2022. 50 с. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/47563/1/Ключкович_Методичка_Інклюзія-2022.pdf (дата звернення: 09.05.2025).

62. Коваленко В. Є. Підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: педагогічні науки*. 2018. Вип. 8. Ч. II. С. 47–55.

63. Ковальчук В. Я., Савчук С. А., Файдевич В. В., Панасюк І. В. Особливості формування психологічної готовності майбутніх викладачів фізичного виховання. *Академічні візії*. 2023. Вип. 16. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7604905>

64. Коврігіна Л. М. Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 11 (66). С. 10-16. URL: <https://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2017/11/04.pdf> (дата звернення: 07.10.2025).

65. Козляковський П. А. Загальна психологія: навчальний посібник: В 2 т. – 2-ге вид., доп. і переробл. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. Т. 2. 240 с. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/30.pdf> (дата звернення: 22.06.2024).

66. Колесніченко О. С. Сучасний стан розроблення проблеми психологічної готовності до професійної діяльності. *Психологічна готовність військовослужбовців Національної гвардії України до службово-бойової діяльності поза межами пункту постійної дислокації*: монографія / Колесніченко О. С., Мацегора Я. В., Воробйова В. І. та ін. Харків: Нац. акад. Нац. гвардії України, 2016. С. 8-21.

67. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія.

Київ : «СаммітКнига», 2009. 272 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/132487725.pdf> (дата звернення: 09.05.2025).

68. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Київ: А. С.К., 2012. 308 с.

69. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 74 с.

70. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708170/1/Інклюзивна%20освіта%20від%20основ%20до%20практики.pdf> (дата звернення: 09.05.2025).

71. Конвенція про права дитини : Конвенція ООН від 20.11.1989 № 995_021. *Верховна Рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 09.05.2025).

72. Конвенція про права осіб з інвалідністю : Конвенція ООН від 13.12.2006 № 995_g71. *Верховна Рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 09.05.2025)

73. Коновальчук І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. Вип. 4, ч. 1. С. 155–161. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/7141/1/Умань%20Коновальчук%20Житомир%20Псих%20готовність%20Д.pdf> (дата звернення: 07.10.2025).

74. Кононенко Н. В. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів системної якості професійно-педагогічних знань. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 1–2 грудня 2017 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. Ч. 2. С. 104–107. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/11346> (дата звернення: 07.10.2025).

75. Кононенко Н. В. Формування системності професійних знань майбутніх педагогів. Development of scientific, technological and innovation space in Ukraine

and EU countries : collective monograph. 1st ed. Riga : Baltija Publishing, 2021. С. 197–233. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/13275> (дата звернення: 07.10.2025).

76. Костюкова В. Теоретичне обґрунтування психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх військовослужбовців. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2022. № 3(56). С. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.3>

77. Костюченко Л. В. Готовність майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. 2011. Вип. 39. Ч. 1. С.61–66.

78. Котлова Л. О., Харченко А. В. Психологічний супровід інклюзивної освіти на сучасному етапі. *Proceedings of the 4th International scientific and practical conference*. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2023. С. 599-612. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/38778/1/Котлова%2C%20стаття.pdf> (дата звернення: 20.05.2025).

79. Кохно Т. Л. Основні принципи організації психолого-педагогічного супроводу дітей у системі інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи / уклад. Литвин І. М., Гавриленко Т. Л. Черкаси : «ЧОІПОПП Черкаської обласної ради».* 2020. С. 6-10. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/545/Психолого-педагогічний%20супровід.pdf> (дата звернення: 09.05.2025).

80. Кравець О. Особливості професійної підготовки вчителя до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітньої школи. *Дидаскал*. 2019. № 19. С. 64–66. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/13918> (дата звернення: 07.10.2025).

81. Криворука Є. В. Особливості психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта і наука – 2023: збірник наукових праць учасників звітної-наукової конференції студентів та аспірантів*

Факультету психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (3-7 квітня 2023 року, м. Київ). Київ, 2023. С.154–155.

82. Кримова Н.О., Зорочкіна Т.С. Інклюзивна освіта для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Наукові перспективи*. 2025. №9(63). С.1651-1663. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9\(63\)-1651-1663](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9(63)-1651-1663)

83. Кримова Н.О., Булгакова О.Ю., Савченкова М.В. Роль освітнього середовища у формуванні рефлексивної компетентності фахівців соціономічних спеціальностей. *Наукові інновації та передові технології*. Серія «Психологія». 2023. №12(26). С. 668-681. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-12\(26\)-668-680](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-12(26)-668-680)

84. Кужель М. Формування психологічної готовності до педагогічної діяльності викладачів фізичної культури: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2010. 24 с.

85. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика : монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013.92 с.

86. Кузьмінський А. І. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів. Черкаси: Видавництво ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. 112 с.

87. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125–132.

88. Литвинчук М. Ю. Формування психологічної готовності майбутніх прикордонників до прийняття рішення в кризових ситуаціях : дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2018. 288 с. URL: http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/disertaciyalitvin1-compressed_1542742687.pdf (дата звернення: 04.05.2025).

89. Лозовецька В. Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах : монографія. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. 279 с.

90. Лопатіна М. Ю. Сутність феномену «інклюзивна освіта». *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 39. С. 179–183. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663->

6085/2021/39.36

91. Лорман Т., Депплер Д., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. Київ : СПДФО Парашин І. С., 2010. 96 с.

92. Ляховець Л. О., Острянюк Т. С., Щербата В. Г. Психологічна готовність вчителів загальноосвітньої школи до роботи в інклюзивних класах. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. С. 67–73. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.4/12>

93. Мазяр О. В., Фещук В., Основи В. психометрики : методичні рекомендації для підготовки до навчальних занять здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки спеціальності 053 Психологія. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2022. 110 с.

94. Максименко С. Д., Носенко Е. Л. Експериментальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 360 с.

95. Мартинчук О. В. Дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів як детермінант успішної діяльності в інклюзивному середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць*. 2018. Вип. 11. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n11-2018/martinchuk-ov-doslidzhennja-motivacijnih-orijentacij.html> (дата звернення: 15.08.2025).

96. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах іклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки* : збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. 2012. Випуск 8. URL: https://www.psych.kiev.ua/Мартинчук_О.В._Підготовка_майбутніх_педагогів_до_професійної_діяльності_в_умовах_іклюзивної_освіти#google_vignette (дата звернення: 16.03.2025).

97. Матвеева О. В. Напрями психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти. *ROČENKA UKRAJINSKO-SLOVENSÁ. Zborníkvedeckýchprac*. 2020. Р. 71-80. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731178/1/Напрями%20психологічного%20супроводу%20ді>

тей%20з%20особливими%20освітніми%20потребами%20у%20закладі%20загал
ьної%20середньої%20освіти.pdf (дата звернення: 10.06.2025).

98. Медвідь Ю. І. Визначення сутності і структури готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2018. Випуск 43. С. 218-235.

99. Мельничук О. В., Ярошук Н. П. Психологічна готовність майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №1. Т.2. С.79–82.

URL:http://www.tpsjournal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_2/17.pdf(дата звернення: 07.10.2025).

100. Методичні вказівки до самостійної роботи з дисципліни «Соціальні комунікації в управлінні» для студентів всіх спеціальностей заочної форми навчання / укладач: Шеломовська О. М. Дніпродзержинськ. 2015. 40 с.

101. Миронова С. П. Готовність майбутніх вчителів до запровадження інклюзивної освіти. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації*: зб. матеріалів 7-ї Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький: Хмельн. ін-т соц. технологій ун-ту «Україна», 2012. С. 252–255.

102. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 136 с.

URL:
<http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/5706/Myronova-S.P.-Buiniak-M.H.-Profesiina-diialnist-ta-osobystist-korektsiinoho-pedahoha.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (дата звернення: 15.08.2025).

103. Місячна Н. М. Соціально-психологічні чинники готовності безробітних до зміни професії та перенавчання : дис... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2019. 233 с.

104. Міщенко М. С., Горенко М. В. Основи формування готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри. *Актуальні наукові психологічні*

та педагогічні дослідження сучасності: матеріали IV Всеукраїнської інтернет-конференції. Умань, 2017. С. 126–131.

105. Мозгова В. І. Психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. *Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи* / уклад. Литвин І. М., Гавриленко Т. Л. Черкаси : «ЧОППОП Черкаської обласної ради». 2020. С. 11-15. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/545/Психолого-педагогічний%20супровід.pdf> (дата звернення: 10.08.2025).

106. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: Знання, 1989. 48 с.

107. Мороз Л. І., Гульбс О. А. Проблема формування готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри з позицій гендерного підходу. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Том 33 (72). №2. С. 58-63.

108. Мороз Л., Діхтяренко С. Особистісні детермінанти готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 67(3). С. 89–98. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-67-3-89-98>

109. Мул С. А. Логіко-теоретичний аналіз проблеми «психологічна готовність» особистості. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. пр. КПНУ ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2010. Вип. 7. С. 465-475.

110. Нікітенко Г. О. Факторна модель психологічної готовності мобілізованих військовослужбовців. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. Випуск 4. С. 60-67.

111. Омельченко М. С., Кузнецова Т. Г., Єгольнікова С. І. Психологічна готовність педагогів початкових класів до реалізації інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48. Т. 1. С. 121–124. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.1.25>

112. Онуфрієва Л. А. Формування психологічної готовності випускників

педагогічних спеціальностей ВНЗ до професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 13. С. 185–192.

113. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.

114. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Вісник № 4 НДЛ інклюзивної освіти* / упорядники: Савчук Л. О., Юхимець І. В. Рівне: РОІППО, 2013. 53 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi47/0038054.pdf> (дата звернення: 07.10.2025).

115. Оцінювання психологічної атмосфери в колективі за методикою Фідлера А. *SpecialExpertus*: веб-сайт.

URL: <https://special.expertus.com.ua/interactive/dbtiGuNjq96IF7EAPCSsxcYQZvaHhmVg/hT30t4eN7DgVrFyCcMvpjs5ubn6X89LW.pdf> (дата звернення: 02.07.2024).

116. Павлик Н. В. Особливості психологічної готовності сучасного педагога до творчої професійної діяльності в умовах нової української школи : наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України. Київ : Пед. думка, 2021. 23 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724289/1/Науково-аналітична%20доповідь%20Пс.%20гот.%20%28конв.%29.pdf> (дата звернення: 05.05.2025).

117. Павлик Н. В. Психологічна готовність вчителя Нової української школи до творчої професійної діяльності. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. 2023. Т.1. №3. С. 503–514. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17734>

118. Пащенко Т. М. Готовність педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*.

2018.№2(37).С.10–16.URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712428/1/Пашенко%20Готовність%20doc.pdf> (дата звернення: 05.05.2025).

119. Пашенко Т. М. Технології розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. *Інноваційна професійна освіта*. Вип. 2(9). Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання : матеріали XVII Всеукраїнської науково-практичної конференції (звітної) Інституту професійної освіти НАПН України (Київ, 27–30 березня 2023 р.). Київ:ПОНАПНУкраїни,2023.С.291–295.

URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735811/1/Пашенко_Технології.pdf (дата звернення: 29.06.2025).

120. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 262 с.

121. Пенькова Н. Є. Психологічна готовність військовослужбовців національної гвардії України до службово-бойової діяльності у процесі проведення антитерористичної операції: дис. кандидата психол. наук: 19.00.09. Харків, 2015. 197 с.

122. Перець О. М. Тренінг як ефективний засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник кафедри педагогіки початкового навчання*. 2011. № 3. Рівне: РДГУ, С. 26–28. URL: <http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/2995/1/Перець%20О.М.pdf> (дата звернення: 29.06.2025).

123. Підбуцька Н. В. Психологічні властивості особистості майбутнього інженера: монографія. Харків: Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2013. 114 с.

124. Пінська О. Л. Формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2018. № 2 (16). С. 260-265. DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-39.

125. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: практикум. Київ : Каравела, 2008.

336 с.

126. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки. 2015. № 1. С. 198–207. URL: http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpnadrcpn_2015_1_19.pdf (дата звернення: 07.10.2025).

127. Прасол Д. В. Особливості формування психологічної готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Психологічні науки. 2012. Т. 2. Вип. 9. С. 197–201. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_40 (дата звернення: 05.05.2025).

128. Про затвердження Порядку забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 9 груд. 2020 р. № 1289. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1289-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.05.2025).

129. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15 верес. 2021 р. № 957. *Верховна Рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.05.2025).

130. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 10 лип. 2019 р. № 636. *Верховна Рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.05.2025).

131. Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 серп. 2019 р. № 779. *Верховна Рада України*.: веб-сайт.

URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.05.2025).

132. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Верховна Рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 09.05.2025).

133. Проскурняк, О. І. Діагностика готовності вчителів основної школи до роботи в інклюзивному класі. Науковий часопис. Спеціальна психологія, 38, 2019. 192–200 с.

134. Психодіагностика: курс лекцій з дисципліни для студентів заочної форми навчання спеціальності 053 Психологія / укладачі Корнієнко І. О., Воронова О. Ю. Мукачево: МДУ, 2019. 41 с.

135. Психологічний словник / авт.-уклад. Синявський В. В., Сергєєнкова О. П. Київ:Науковийсвіт,2007.336с.

URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf (дата звернення: 05.05.2025).

136. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. Обухівська А. Г. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709275/1/інклюзія.pdf> (дата звернення: 29.06.2025).

137. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / уклад. Лемак М., Петрище В. Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.

138. Ралко А. І. Аналіз стану проблеми психологічної готовності особистості до аудиторської діяльності. *Вісник Національного університету оборони України*: зб. наук. праць. Київ: НУОУ, 2015. №3(46). С. 247-252.

139. Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи : аналітичні матеріали /Ігнатович О. М., Помиткін Е. О., Рибалка В. В., Павлик Н. В., Становських З. Л., Іванова О. В., Радзімовська О. В., Заєць І. В., Шевенко А. М., Татаурова-Осика Г. П.; за ред. Павлик Н. В. Київ, 2022. 278 с.

URL:<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733432/1/Текст%20аналіт.мат.%20%282%2>

9.pdf (дата звернення: 29.06.2025).

140. Розов В. І. Психологічна готовність правоохоронців до виконання оперативно-бойових завдань в екстремальних ситуаціях. *Психологічний журнал*. 2023. №10. С. 46-53. URL: <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/285320/279410> (дата звернення: 04.05.2025).

141. Романович І. Проблема психологічної готовності працівників закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. Вип. 41. С. 15-19. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/31240> (дата звернення: 09.05.2025).

142. Савченко Г. В. Професійно-психологічна готовність особистості до соціономічних особливостей суддівської діяльності: дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. 317с.

143. URL:http://psychologynaesua.institute/files/pdf/disertaciya_savchenko_compressed_1498568747.pdf (дата звернення: 04.05.2025).

144. Савченко Н. В. Психологічна готовність майбутніх викладачів до роботи з обдарованою студентською молоддю. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2024. № 10(44). С. 512–525. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-512-525](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-512-525)

145. Савченкова М. Особливості педагогічної майстерності для вихователів в умовах інклюзивної освіти. *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами: збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 27 квітня 2023 р.) / редкол.: Демченко О., Олійник Н., Комарівська Н., Любчак Л., Кушнір А., Колеснік К., Карук І. ; за заг. ред. Демченко О. П. Вінниця, 2023. Вип. 5. С. 14–15. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/53c49fa1-119a-422e-a14b-bee72a6d38c7/content#page=14> (дата звернення: 07.10.2025).

146. Сак Т. В. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 4. С 18–23.
147. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.
148. Саннікова О.П., Санніков О.І. Невизначеність і особистість: варіації вибору *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 12 (30). С. 723-738. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-723-738](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-723-738).
149. Саннікова О.П., Санніков О.І. Детермінація активності особистості в ситуації вибору. *Наукові інновації та передові технології*. Серія «Психологія». 2025. № 7 (47). С.1354-1368. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7\(47\)-1354-1368](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47)-1354-1368)
150. Сімко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки. Проблеми сучасної психології: Зб. наук. пр. КПНУ ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. Вип. 13. С. 415-425.
151. Сірко Р. І., Слободяник В. І. Тренінг саморегуляції як психологічний засіб подолання кризових станів особистості психолога. *Збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Філософсько-психологічні аспекти духовності в економіці та управлінні»* (19 квітня 2017 р.) / за ред. Мельник В. П. Львів: СПОЛОМ, 2017. С.46–247. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/handle/123456789/4564> (дата звернення: 29.06.2025).
152. Соколова Г. Б. Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в наукових дослідженнях. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2017. Том 22. № 4 (46). С. 73-80. DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2017.4\(46\).134929](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2017.4(46).134929)
153. Соколова Г.Б. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами з родин вимушених переселенців як елемент акомодатійного процесу. *Наукові інновації та передові технології*. Серія

«Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка». 2025. №3 (43). С.1718-1729.
[https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3\(43\)-1718-1729](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3(43)-1718-1729)

154. Соколова Г.Б., Кравець Ю.О. Психологічний супровід родин дітей з особливими потребами в умовах посттравматичного стресового розладу: виклики та перспективи. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Психологія». 2025. №8 (54). С.1744-1754. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8\(54\)-1744-1754](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1744-1754)

155. Соколова Г.Б. Спрямованість психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами щодо формування міжетнічної толерантності в умовах вимушеної міграції. *Ментальне здоров'я*. 2024. №3. С.94-99.
<https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-3-17>

156. Соловей Т. В. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1 (7). С. 220–224.

157. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч. метод. посіб. / кол. авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.; за заг. ред. Даниленко Л. І.* Київ : Освіта Укарїни, 2007. С. 55-79.

158. Софій Н. З. Особливості планування в інклюзивному класі: створення індивідуальної навчальної програми. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. № 6. С. 150–154.

159. Софій Н. З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 170–175.

160. Спиця Н. В. Психологічна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах війни. *Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи : матеріали ІХ міжнар. наук.-практ. конф.* (25–26 жовт. 2024 р.). Online-вид. Київ : Ліра-К, 2024. С. 280–282. DOI:

<https://doi.org/10.59647/978-617-520-952-3/1>

161. Стадник Н. М., Зайцева О. М., Коц В. П. Дослідження емпатії як психофізіологічного компоненту. *Перша міжнародна конференція молодих 82 учених «Харківський природничий форум»*. Харків, 19-20 квітня, 2018 р. С. 21- 23.

162. Стець В., Подоляк Н. Особливості підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія. Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. Випуск 50. С.51-56. ISSN 2312-8437 DOI: <https://doi.org/10.32782/2312-8437.50.2022-7>

163. Стець В.І., Подоляк Н.М. Психологічні бар'єри та ресурси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у дитячому колективі. *Наукові перспективи*. Серія «Психологія». 2025. №11 (65). С.2863-2874. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-11\(65\)-2863-2874](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-11(65)-2863-2874)

164. Столярчук О. В., Сергієнкова О. П. Формування психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. *Humanitarium*. 2019. Вип. 42. С. 164-173. DOI: <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-42-1-164-173>

165. Сухенко Я. В. Тренінг емпатії як спосіб саморегуляції практичного психолога. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія : Психологія. 2011. № 985. Вип. 48. С. 155-158. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2011_985_48_40 (дата звернення: 29.06.2025).

166. Твердохліб І. І. Формування психологічної готовності дитини з інтелектуальними порушеннями до навчання в школі та психолого-педагогічні умови її забезпечення. *Харківський природничий форум [Електронне видання] : VI Міжнар. конф. молодих учених, Харків, 18–19 трав. 2023 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди [та ін. ; редкол.: Бойчук Ю. Д., Іонов І. А., Леонтьєв Д. В. та ін.]*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 321–324. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/12172> (дата звернення: 04.05.2025).

167. Ткаченко О. Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Перспективи та інновації науки. Серія*

«Психологія». 2024. № 11(45). С. 1643–1650. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-1643-1650](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-1643-1650)

168. Ткаченко О.Т. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в умовах євроінтеграції України. Вісник Львівського національного університету. Серія психологічні науки. Спецвипуск. 2022. С.102-109. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec>.

169. Ткаченко О.Т. Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Психологія». 2024. Випуск 11 (45). С.1643-1650. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-1643-1650](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-1643-1650)

170. Ткаченко О.Т. Індивідуально-психологічні кореляти когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2025. Випуск 6 (52). С.1550-1557. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6\(52\)-1550-1557](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-1550-1557)

171. Ткаченко О.Т. Психометричні характеристики авторської методики оцінки готовності вчителів до інклюзивного навчання. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Психологія». 2025. №11 (51). С.1803-1810. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11\(51\)-1803-1810](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-1803-1810)

172. Ткаченко О.Т. Мотиваційна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Наука і освіта*. 2025. №3. С.54-59. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-3-7>

173. Ткаченко О.Т. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. *Вісник Донецького національного університету*. 2022. Випуск 1(1). С.79-86. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1\(1\).11](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1(1).11)

174. Ткаченко О.Т. Інклюзивна освіта в країнах ЄС. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції молодих учених і студентів XII Глухівські наукові читання – 2022 «Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук»* (7-8 грудня 2022 р.). Глухів: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2022. С.211-214. URL:https://tpgnpu.ho.ua/images/vidavnictvo_new/2022/7_8-12-

[2022/Materiali_Hlukhivski_chit-7_8-12-2022.pdf](#)

175. Ткаченко О.Т. Негативні психічні стани та їх наслідки у дітей з особливими потребами: стратегії допомоги під час війни. *Матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні аспекти психологічного забезпечення професійної діяльності сил безпеки та оборони України»* (30 листопада 2022 р.). Харків: Національна академія НГУ, 2022. С.198-201. URL:https://books.ndcnangu.co.ua/Konfertmcii/Konf_NANGU_30.11.2022.pdf

176. Ткаченко О.Т. Навчання дітей з особливими освітніми потребами у воєнний час. *Global Society in Formation of New Security System and World Order:Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference* (July 27-28, 2023). Дніпро: FOP Marenichenko V.V., 2023. С. 394-396. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2023/08/Conference-Proceedings-July-27-28-2023-1.pdf>

177. Ткаченко О.Т. Інклюзія в освіті: психологічні чинники. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Євроінтеграція в мистецтві, науці та освіті: досвід, перспективи розвитку» (7 лютого 2024 р.). Латвія, Клайпеде: Клайпедський університет, 2024. С.294-297. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49416/1/Y_Romanenkova.pdf

178. Ткаченко О.Т. Соціально-психологічні форми організації інклюзивного навчання. *Міжнародна наукова конференція «Передумови педагогічної та психологічної науки»* (3-4 жовтня 2024 р.). Рига, Латвія: «Baltija publishing», 2024. С.28-31. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-478-8-7>

179. Ткаченко О.Т. Діагностика психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості: теорія, досвід, практика»* (25-26 квітня 2024 р.). Одеса: Університет Ушинського, 2024. С.182-190. URL:https://www.pdpu.edu.ua/images/2024/konferencii/vseukr/akt_p_psih/zbirnyk.pdf.

180. Ткаченко О.Т. Психологічні особливості підвищення якості життя дітей з

особливими освітніми потребами в сучасному українському суспільстві. *Exploring Quality of Life Amid Global and Local Transformations: monograph.* Tadeusz Pokusa, Tetyana Nestorenko, Dominika Kalita (eds.). Opole: Publishing House ANS-WSZiA, 2024. С.193-200. URL: <https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2025/01/Exploring-Quality-of-Life-Amid-Global-and-Local-Transformations.pdf>

181. Толков О. С. Психологічна готовність персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін. *Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць.* Вип.: Педагогіка та психологія. 2011. С. 135-142.

182. Толков О. С. Рівень розвитку компонентів психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. пр. К-ПНУ ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.* Київ, 2011. Вип. 14. С. 795-802.

183. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності до діяльності. *Психологія і суспільство.* 2010. № 4. С. 41-46.

184. Тужилкіна О. В., Степанова Л. В. Тренінг як засіб формування професійних компетенцій майбутніх фахівців з управління персоналом. *Якість вищої освіти: компетентнісний підхід у підготовці сучасного фахівця : матеріали XLIII Міжнародної науково-методичної конференції (Полтава, 14–15 листопада 2018 р.) / голова орг. комітету Нестуля О. О. Полтава : ПУЕТ, 2019. С. 259–262.*

URL:http://dspace.puet.edu.ua/bitstream/123456789/10683/1/Trening_yak_zasib_Tujilkina_Stepanova.pdf (дата звернення: 29.06.2025).

185. Туриніна О. Л. Методологія та методи психологічного дослідження: навчально-методичний посібник. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 2018. 206 с. URL:https://maup.com.ua/assets/files/lib/book/metod_psih_dosl.pdf(дата звернення: 05.02.2025).

186. Фаловська І. Д., Бойчук М. Ф. Психологічна готовність майбутніх педагогів до реалізації завдань інклюзивної освіти. *Академічні студії. Серія*

«Педагогіка».2022.Т.2,№4.С.176–183.

DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.26>

187. Федорак І. Теоретичні аспекти проблеми психологічної готовності майбутнього учителя до педагогічної діяльності. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць*. 2019. № 9. С. 683–690. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-9.%p>

188. Федоренко С. А., Коваленко А. С. Особливості соціально-психологічної готовності призовників до військової служби. *Наука і освіта*. 2016. № 2-3. С. 174-178.

189. Фрицюк В. А. Готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія: педагогіка і психологія. Педагогічні науки. 2016. № 2 (12). С. 325–330. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2016/2/54.pdf> (дата звернення: 07.10.2025).

190. Хуртенко О. В., Якимчук І. П. Готовність до професійної діяльності майбутнього психолога у контексті його професійної адаптації. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. №1(54). С. 186-192.

191. Чепурна О. Є. Формування психологічної готовності особистості до роботи в команді під час навчання у ЗВО. *Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 21 черв. 2024 р.) / за заг. ред. проф. Аракеляна М. Р. Одеса : НУ «ОЮА», 2024. С. 197–201. DOI: <https://doi.org/10.32837/11300.28052>*

192. Четверікова Н. В. Аналіз психологічних факторів у діяльності педагогів інклюзивної освіти як можливих чинників зниження їхньої емоційної стійкості. *Габітус*. 2020. Вип. 15. С. 223–229. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.38>

193. Чопік О. В. Окремі аспекти проблеми готовності вчителів предметів до інклюзивного навчання дітей з ООП. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : у 3-х томах*.

Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. Вип. 20. Т. 1. С. 145-146. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/6668> (дата звернення: 07.10.2025).

194. Чопік О. В. Особливості підготовки вчителів до роботи в умовах закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : Видавець Панькова А.С., 2020. Вип. 15. С. 211–219

195. Чопік О. В. Особливості створення соціального середовища в інклюзивному класі. *Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку*: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні./ за ред. С.П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: «Технодрук», 2021. С. 185-199. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/6667?show=full> (дата звернення: 07.10.2025).

196. Чопік О. В. Роль педагогів закладів загальної середньої освіти у реалізації корекційного компоненту інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць 2022. № 19. С. 249–260. DOI: 10.32626/2413-2578.2022-19.249-260

197. Чопік О. В. Ставлення педагогів до інклюзивного навчання дітей з розладами спектру аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 12. С. 320–329. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_12_31 (дата звернення: 07.10.2025).

198. Чопік О. В., Буйняк М. Г., Миронова С. П. Розуміння сутності партнерства у педагогічній діяльності вчителями спеціальних шкіл. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2021. Вип. 17. С. 35–45.

199. Чудакова В. П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності : дис. канд. психол. наук : 19.00.10 /

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 474 с.
URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/166005/3/%D0%A7%D1%83%D0%B4%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%92%D0%9F%20%281%29.pdf> (дата звернення: 04.05.2025).

200. Шанскова Т. І. Готовність до професійної діяльності фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти. *Андрагогічний вісник* : наук. електрон. пед. вид. 2014. Вип. 5. С. 133–139. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17184/1/%D0%A3%D0%94%D0%9A%2037.pdf> (дата звернення: 07.10.2025).

201. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

202. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник Київ : «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.
URL: <http://novovolynskschool2.edukit.volyn.ua/Files/downloadcenter/ОСНОВИ%20ІНКЛЮЗИВНОЇ%20ПЕДАГОГІКИ%20ОСНОВИ%20ІНКЛЮЗИВНОЇ%20ПЕДАГОГІКИ.%20З.М.%20Шевців.%20З.М.%20Шевців%20ПІДРУЧНИК%20ПІДРУЧНИК.pdf> (дата звернення: 09.05.2025).

203. Шеленкова Н. Л. Розвиток у майбутніх психологів готовності до здійснення професійної кар'єри : монографія. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2015. 194 с. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/4227/1/ROZVY%60TOK_GOTOVNOST_I_DO_KAR%27YeRY%60.pdf (дата звернення: 04.05.2025).

204. Шульженко Д. І. Психологічна технологія підготовки майбутніх фахівців до проведення бінарних уроків в інклюзивному класі загальноосвітньої школи. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32 (2). С. 302–307. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32%282%29__54 (дата звернення: 05.05.2025).

205. Ainscow M. Towards Inclusive Schools. *British Journal of Special Education*.

2003. №24. P. 3 - 6. DOI :10.1111/1467-8527. 200002 (last accessed: 16.03.2025).

206. Andrews J., Lupart J. The inclusive classroom: Educating exceptional children (2nd Edition). Scarborough O. N.: Nelson Canada, 2000. 561 p.

207. Baimenova B., Bekova Zh., Zhubakova S. Psychological readiness of future educational psychologists for the work with children in the conditions of inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 205. P. 577–583. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.09.082

208. Barbuto J. E., Scholl R. Motivation sources inventory: development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation. *Psychological Reports*. 1998. №82. P. 1011-1022.

URL:https://www.researchgate.net/profile/John-jay-BarbutoJr/publication/247880703_Motivation_Sources_Inventory_Development_and_Validation_of_New_Scales_to_Measure_an_Integrative_Taxonomy_of_Motivation/links/546a3f1b0cf20dedafd3850f/Motivation-Sources-Inventory-Development-and-Validation-of-New-Scales-to-Measure-an-Integrative-Taxonomy-of-Motivation.pdf

(last accessed: 20.08.2024).

209. Belbin R. M. Management teams: why they succeed or fail. Illustrated reprint. Oxford : Elsevier Science & Technology Books, 1981. 179 p. URL:<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780080963594/management-teams-meredith-belbin> (last accessed: 03.07.2025).

210. Boitzova A., Simonova N. “Psychological readiness”. Definition and approaches. *Proceedings of the II International Scientific-Practical Conference "Psychology of Extreme Professions" (ISPCPEP 2019). Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019. P. 25–32. DOI: <https://doi.org/10.2991/ispcpep-19.2019.5>

211. Booth T., Ainscow M. Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education (United Kingdom). 2002. *Scientific Research An Academic Publisher* : website. URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1568031> (last accessed: 16.07.2025).

212. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*. 2011. Vol. 37. Iss. 2. P. 171–195.
213. Campbell D. T. Methods for the Experimenting Society. *Evaluation Practice*. 1991. №12(3). P. 223-260. DOI: <https://doi.org/10.1177/109821409101200304>.
214. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum, 1985. 371 p.
215. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. Vol. 95 (3). P. 542-75.
216. Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R. Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2007. Vol. 92. № 6. P. 1087–1101. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>.
217. Farooq Y. Exploring teachers' psychological readiness for effective AI integration in the classroom. *The Critical Review of Social Sciences Studies*. 2025. T. 3. No 3. P. 351–364. DOI: 10.59075/fbwe9b83
218. Fedorenko S., Kovalenko A. Features of psychosocial readiness of recruits for military service. *Science and education*. 2016. No 2–3. P. 174–178. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-2-3-31>
219. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 2010. Vol. 40. Issue 4. P. 369.
220. Gibbs G. Learning by doing: a guide to teaching and learning methods. Oxford: Oxford Centre For Staff And Learning Development, 2013. 134 p. URL: <https://thoughtsmostlyaboutlearning.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf> (last accessed: 01.07.2025).
221. Ignatovych O., Radzimovska O., Tataurova-Osyka H. Psychological readiness of pedagogical workers at New Ukrainian School for professional activities in military conditions. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI*

Century. 2022. T. 1. No 5. P. 125–136. DOI: 10.35387/ucj.1(5).2022.125-136.

222. Interpersonal Tolerance Scale (IPTS). *Social Science and Statistics: Comments & Ideas* : website. URL: <https://manuelathomae.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/11/ipts-reference-items.pdf> (date of appeal: 20.07.2024).

223. Kachmar O., Gorodyska V., Podoliak N., Hermanovych H., Oksiutovych M. Social policy for the development of educational inclusion in Ukrainian schools: a pedagogical analysis. *Amazonia Investiga*. 2024. 13(76). P.128-140. ISSN 2322-6307 DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2024.76.04.11>

224. /Krymova N.O. Emotional-volume readiness of educators as the basis for effective support of children with special educational needs. *Наукові перспективи. Серія «Психологія»*. №11 (65). 2025. С.1882-1894. ISSN (print) 2708-7530 DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-11\(65\)-1882-1894](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-11(65)-1882-1894)

225. Kurbanov I. H. The significance of teachers' psychological readiness for innovative classroom activities and its socio psychological background. *American Journal Of Social Sciences And Humanity Research*. 2022. Vol. 2. Issue 6. P. 139–145. DOI: 10.37547/ajsshr/Volume02Issue06-21

226. Lutsan N. I., Struk A. V., Bulgakova O. Y., Vertuhina V. N., Verbeshchuk S. V. The transformative changes of inclusive education in Ukraine. *Journal of Advanced Pharmacy Education and Research*. 2020. Vol. 10. No. 4. P. 169–173. DOI: <https://doi.org/10.51847/p46kV9vukA>

227. Mehrabian A., Epstein N. A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*. 1972. № 40. P. 525-543. URL: <https://arc.psych.wisc.edu/self-report/emotional-empathy-scale-ees/> (date of appeal: 15.07.2024).

228. Omelchenko Iryna, Hnoievska Oksana, Kobylchenko Vadym, Klyap Marianna, Shkvyr Oksana. Subjects Adaptation Techniques for Primary School Pupils with *Special Educational Needs*. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol 11. №6. P.100-112. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n6p100>

229. Omelchenko Iryna, Kondratyuk Zhanna, Konopliasta Svitlana, Matiushchenko Iryna, Synytsia Alina, Mykhailenko Valeriia. Adaptive Capacity of Preschoolers with Special Educational Needs in Inclusive Resource Centres. *BRAIN. Broad Research in*

Artificial Intelligence and Neuroscience. 2025. Vol 16. №1. Sup 1. P.41-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.70594/brain/16.S1/4>

230. Omelchenko Iryna, Milevska Olena, Savitska Halyna, Kobylchenko Vadym, Kharkavtsiv Iryna. The practical aspects of implementing special and inclusive education in schools. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2022. Volume 12, Issue 2, Special Issue XXVIII. P.13-16. URL:http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120228/papers/A_02.pdf

231. Phillips-Berenstein M., Willner T., Gati I. Psychosocial readiness for college: a multidimensional model and measure for students entering college in their twenties. *Journal of Career Assessment*. 2023. Vol. 32. No 4. P. 623–649. DOI: <https://doi.org/10.1177/10690727231186770>

232. Seligman M. *Authentic E. P. happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press, 2002. 320 p. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2002-18216-000> (date of appeal: 10.07.2024).

233. Shevenko A. M., Hrebenichenko Yu. M. Psychological readiness of teachers for the implementation of value guidelines of the New Ukrainian School. *Habitus*. 2024. № 68. P. 84–89. DOI: 10.32782/2663-5208.2024.68.14

234. Shymanskyi A. Contemporary psychological perspectives on personal readiness for professional activity. *Personality and Environmental Issues*. 2024. No 3(1). P. 31–37. DOI: [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2024-3\(1\)-31-37](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2024-3(1)-31-37)

235. Shymanskyi A. Psychological readiness for professional activity of future healthcare professionals: emotional, cognitive and social dimensions. *Personality and Environmental Issues*. 2024. No 3(3). P. 82–87. DOI: [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2024-3\(3\)-82-87](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2024-3(3)-82-87)

236. Thomae M., Birtel M. D., Wittemann J. The interpersonal tolerance scale (IPTS): Scale development and validation. Materials of Annual Meeting of the International Society of Political Psychology (Warsaw, Poland, 13th – 16th July 2016)/

237. Tsurkan-Saifulina Y., Stupak M. Psychological readiness as a component of professional training of future lawyers. *Social and Legal Studios*. 2022. Vol. 5. No 3. P. 76–82. DOI: <https://doi.org/10.32518/2617-4162-2022-5-3-76-82>

238. Tuckman B. W. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*. 1965. Vol. 63(6). P. 384–399. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1965-12187-001> (last accessed: 03.07.2025).

239. Tymoschuk H. Theoretical basis of readiness of teachers for organization of scientific events. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*. 2022. Vol. 51. P. 71–77. DOI: 10.26565/2074-8167-2022-51-09

240. Zavalevskyi Y., Flyarkovska O., Dymenko R., Moskaljova A., Moskaljov M., Gorbenko S., Khokhlina O. Features of psychological readiness of teachers to use information and communication technologies in pedagogical activity. *Pegem Journal of Education and Instruction*. 2023.T.14.No1.P.60–68.

DOI: 10.47750/pegegog.14.01.07

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська анкета щодо рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами

I. Загальна обізнаність

1. Які категорії дітей з особливими освітніми потребами Вам відомі? (можна обрати кілька варіантів)
 - Діти з порушеннями слуху
 - Діти з порушеннями зору
 - Діти з порушеннями опорно-рухового апарату
 - Діти з розладами аутистичного спектра (РАС)
 - Діти з інтелектуальними порушеннями
 - Діти з емоційно-вольовими порушеннями
 - Діти з поведінковими розладами
 - Інші (вказіть які) _____
2. Чи розумієте Ви відмінності між інклюзивним навчанням та спеціальною освітою?
 - Так
 - Ні
3. Які форми підвищення кваліфікації Ви проходили для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами? (можна вибрати кілька варіантів)
 - Семінари
 - Тренінги
 - Курси підвищення кваліфікації
 - Самостійне навчання (книги, відео)
 - Жодного з вищезазначеного
4. Чи відвідували Ви тренінги або семінари щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?
 - Так

- Ні

II. Ставлення до інклюзивного навчання

5. Чи маєте Ви досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?

- Так
- Ні

6. Чи підтримуєте Ви ідею інклюзивного навчання у загальноосвітніх школах?

- Так
- Ні

7. Чи вважаєте Ви, що інклюзивне навчання сприяє поліпшенню соціалізації дітей з особливими освітніми потребами?

- Так
- Ні

III. Освітні методики

8. Чи вважаєте Ви, що для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно використовувати спеціальні методики?

- Так
- Ні

9. Які методи навчання Ви використовуєте для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?

- Індивідуальні навчальні плани
- Диференційоване навчання
- Мультимодальний підхід
- Ігрові методи
- Арт-терапія
- Корекційні програми
- Жодного з вищезазначеного

10. Чи готові Ви застосовувати індивідуальні навчальні плани для дітей з особливими освітніми потребами?

- Так

- Ні

IV. Технічна підтримка та ресурси

11. Чи є у Вас доступ до ресурсів, необхідних для навчання дітей з особливими освітніми потребами?

- Так
- Ні

12. Чи вважаєте Ви, що у Вашому навчальному закладі достатньо обладнання для забезпечення потреб дітей з особливими освітніми потребами?

- Так
- Ні

13. Яких ресурсів не вистачає у Вашому навчальному закладі для ефективного навчання дітей з особливими освітніми потребами?

- Спеціальні навчальні матеріали
- Технічне обладнання (комп'ютери, інтерактивні дошки)
- Фахівці (асистенти вчителя, логопеди, психологи)
- Архітектурна доступність (пандуси, ліфти)
- Жодного з вищезазначеного

14. Чи підтримує адміністрація Вашого навчального закладу інклюзивну освіту?

- Так
- Ні

V. Психологічна підготовка

15. Чи відчуваєте Ви себе впевнено у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами?

- Так
- Ні

16. Чи отримуєте Ви підтримку від психологів чи асистентів у роботі з такими дітьми?

- Так
- Ні

17. Чи потребуєте Ви додаткового навчання або підготовки з питань інклюзивної освіти?

- Так
- Ні

18. Яку додаткову підготовку Ви хотіли б отримати для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?

- Методичні рекомендації щодо індивідуального навчання
- Курси з психологічної підтримки
- Навчання роботі з технічними засобами для таких дітей
- Спеціальні тренінги з інклюзії
- Жодного з вищезазначеного

VI. Оцінка знань та прогресу дітей

19. Чи вважаєте Ви, що система оцінювання повинна бути адаптованою для дітей з особливими освітніми потребами?

- Так
- Ні

20. Чи відстежуєте Ви прогрес дітей з особливими освітніми потребами окремо від інших учнів?

- Так
- Ні

21. Чи вважаєте Ви, що діти з особливими освітніми потребами можуть демонструвати високі навчальні результати за наявності належної підтримки?

- Так
- Ні

VII. Взаємодія з батьками

22. Чи регулярно Ви спілкуєтесь з батьками дітей з особливими освітніми потребами для узгодження індивідуальних освітніх планів?

- Так
- Ні

23.3 якими труднощами Ви найчастіше стикаєтеся під час взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами? (Можна вибрати кілька варіантів)

- Нерозуміння батьками потреб дитини
- Відсутність співпраці з боку батьків
- Нестача інформації від батьків щодо стану дитини
- Непорозуміння щодо методів навчання
- Жодного з вищезазначеного

24. Чи вважаєте Ви, що співпраця з батьками є важливою для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами?

- Так
- Ні

Авторська методика оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП

Інструкція. Шановний вчителю! Просимо Вас взяти участь в тестуванні, яке дозволить оцінити ступінь готовності до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Уважно прочитайте кожне з 70 питань, які мають три варіанти відповідей: «А», «В» і «С». Вибирайте той варіант, що найбільше відповідає вашій ситуації. Відповідайте чесно і об'єктивно. Після завершення заповнення перевірте, що всі питання отримали відповідь. Результати будуть підраховані, і на основі набраних балів буде визначено рівень готовності за кожною шкалою та загальний рівень готовності. Це дозволить нам оцінити сильні сторони і області, що потребують покращення.

Текст методики

I. Шкала «Когнітивна готовність».

1. Чи знаєте ви основні положення Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю?

А. Так, добре знайомий(-а)

В. Частково знайомий(-а)

С. Не знайомий(-а)

2. Чи володієте ви інформацією про законодавчі акти України, що регулюють інклюзивну освіту?

А. Так, повністю

В. Частково

С. Ні, не володію

3. Чи знаєте ви, що таке Індивідуальна програма розвитку (ІПР) дитини з ООП?

А. Так, знаю і використовував(-ла) на практиці

В. Чув(-ла) про це, але не використовую

С. Не знаю, що це таке

4. Чи знайомі ви з принципами диференційованого навчання для учнів з ООП?

А. Так, добре знайомий(-а)

В. Частково знайомий(-а)

С. Ні, не знайомий(-а)

5. Чи можете ви визначити основні психолого-педагогічні потреби учнів з різними формами ООП?

А. Так, можу

В. Можу частково

С. Ні, не можу

6. Чи знаєте ви, які методи адаптації навчального матеріалу найкраще підходять для учнів з ООП?

А. Так, знаю і застосовую

В. Знаю частково

С. Ні, не знаю

7. Чи можете ви пояснити основні принципи інклюзивного навчання?

А. Так, можу

В. Можу частково

С. Ні, не можу

8. Чи знаєте ви особливості поведінки дітей з різними формами ООП і підходи до їх корекції?

А. Так, добре знайомий(-а)

В. Частково знайомий(-а)

С. Ні, не знайомий(-а)

9. Чи знайомі ви з правами дітей з ООП на отримання освіти у загальноосвітніх школах?

А. Так, добре знайомий(-а)

В. Частково знайомий(-а)

С. Ні, не знайомий(-а)

10. Чи знаєте ви вимоги до складання індивідуальних освітніх програм для дітей з ООП?

А. Так, знаю і застосовую

В. Частково знаю

С. Ні, не знаю

II. Шкала «Методична готовність»

11. Чи володієте ви знаннями про диференційовані програми навчання для дітей з ООП?

А. Так, добре володію

В. Частково володію

С. Ні, не володію

12. Чи знаєте ви про методи адаптації навчальних матеріалів для учнів з різними формами ООП?

А. Так, знаю і застосовую

В. Знаю частково

С. Ні, не знаю

13. Чи вмієте ви адаптувати завдання під індивідуальні потреби учнів з ООП?

А. Так, вмію

В. Частково вмію

С. Ні, не вмію

14. Чи використовуєте ви інструменти для оцінювання успішності учнів з ООП?

А. Так, регулярно використовую

В. Іноколи використовую

С. Ні, не використовую

15. Чи знаєте ви, як розробити Індивідуальну програму розвитку (ІПР) для учнів з ООП?

А. Так, знаю і розробляв(-ла)

В. Знаю частково

С. Ні, не знаю

16. Чи знайомі ви з технологіями індивідуалізації навчального процесу для учнів з ООП?

А. Так, добре знайомий(-а)

В. Частково знайомий(-а)

С. Ні, не знайомий(-а)

17. Чи застосовуєте ви спеціальні методики для розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП?

А. Так, застосовую

В. Інколи застосовую

С. Ні, не застосовую

18. Чи вмієте ви інтегрувати корекційно-розвивальні елементи у загальний навчальний процес для учнів з ООП?

А. Так, вмію

В. Частково вмію

С. Ні, не вмію

19. Чи використовуєте ви різні форми оцінювання для дітей з різними потребами, зокрема для учнів з ООП?

А. Так, постійно використовую

В. Інколи використовую

С. Ні, не використовую

20. Чи можете ви адаптувати методи роботи в класі для ефективного навчання учнів з різними формами ООП?

А. Так, можу

В. Частково можу

С. Ні, не можу

ІІІ. Шкала «Емоційна готовність»

21. Як часто ви відчуваєте емоційне виснаження під час роботи з учнями з

ООП?

А. Рідко

В. Іноді

С. Часто

22. Чи вважаєте ви себе емоційно стійким(-ою) у стресових ситуаціях під час роботи з дітьми з ООП?

А. Так

В. Іноді

С. Ні

23. Чи готові ви продовжувати роботу з учнями з ООП, навіть якщо ваші зусилля не дають негайних результатів?

А. Так

В. Не завжди

С. Ні

24. Як ви реагуєте на ситуації, коли учні з ООП проявляють агресію або інші виклики в поведінці?

А. Зберігаю спокій і шукаю рішення

В. Відчуваю певний стрес, але справляюся

С. Важко справляюся зі стресом

25. Чи вважаєте ви себе терплячим(-ою) при роботі з дітьми, які потребують більше часу для засвоєння матеріалу?

А. Так

В. Іноді

С. Ні

26. Чи відчуваєте ви співчуття до дітей з ООП та їхніх труднощів?

А. Так

В. Іноколи

С. Рідко

27. Як ви ставитеся до роботи з учнями, які мають індивідуальні особливості, що можуть викликати труднощі в спілкуванні?

А. Позитивно

В. Інколи це викликає труднощі

С. Це складно для мене

28. Чи готові ви витримувати психологічний тиск, пов'язаний з відповідальністю за навчання дітей з ООП?

А. Так

В. Інколи це викликає складнощі

С. Ні

29. Як ви сприймаєте необхідність працювати в умовах невизначеності або складних емоційних ситуаціях з учнями з ООП?

А. Зберігаю спокій і адаптуюсь

В. Відчуваю деякий стрес

С. Уникаю таких ситуацій

30. Чи вважаєте ви себе толерантним(-ою) до різних форм поведінки та особливостей учнів з ООП?

А. Так

В. Інколи це важко

С. Ні

IV. Шкала «Комунікативна готовність».

31. Чи вмієте ви ефективно налагоджувати контакт з учнями з ООП?

А. Так

В. Іноді

С. Ні

32. Як часто вам вдається знайти спільну мову з батьками учнів з ООП?

А. Часто

В. Іноді

С. Рідко

33. Чи відчуваєте ви впевненість у спілкуванні з асистентом вчителя під час роботи з дітьми з ООП?

- A. Так
- B. Не завжди
- C. Ні

34. Чи можете ви пояснити матеріал доступно для учнів з різними формами ООП?

- A. Так
- B. Частково
- C. Ні

35. Чи легко вам знайти спільну мову з іншими педагогами та спеціалістами, які працюють з дітьми з ООП?

- A. Так
- B. Іноді виникають труднощі
- C. Важко

36. Чи вважаєте ви себе відкритим(-ою) до зворотного зв'язку від батьків учнів з ООП щодо їхніх потреб та прогресу?

- A. Так
- B. Частково
- C. Ні

37. Чи використовуєте ви різні форми невербальної комунікації (жести, міміку) для кращого розуміння учнів з ООП?

- A. Так
- B. Іноді
- C. Ні

38. Чи можете ви ефективно спілкуватися з учнями з ООП, які мають мовленнєві труднощі?

- A. Так
- B. Частково
- C. Ні

39. Як часто ви залучаєте до освітнього процесу асистентів, логопедів або психологів для допомоги в комунікації з учнями з ООП?

- А. Часто
- В. Іноколи
- С. Рідко або ніколи

40. Чи вважаєте ви себе здатним(-ою) до ефективного спілкування з різними учасниками освітнього процесу для досягнення спільних цілей у роботі з дітьми з ООП?

- А. Так
- В. Іноді це викликає складнощі
- С. Ні

V. Шкала «Готовність до командної роботи».

41. Чи легко вам взаємодіяти з іншими педагогами під час розробки індивідуальних навчальних планів для дітей з ООП?

- А. Так, завжди
- В. Іноколи виникають труднощі
- С. Ні, це складно для мене

42. Чи можете ви ефективно співпрацювати з психологами та логопедами для підтримки навчання дітей з ООП?

- А. Так
- В. Іноді
- С. Ні

43. Як часто ви залучаєте інших спеціалістів (асистентів, психологів) до процесу навчання дітей з ООП?

- А. Завжди
- В. Іноді
- С. Рідко або ніколи

44. Чи готові ви вислуховувати і враховувати думки інших членів команди при роботі з дітьми з ООП?

- А. Так, завжди
- В. Іноді

С. Ні

45. Як ви сприймаєте критику або пропозиції від інших членів команди щодо вашої роботи з учнями з ООП?

А. Позитивно і з готовністю до вдосконалення

В. Залежить від ситуації

С. Важко сприймаю критику

46. Чи готові ви брати участь у спільних засіданнях або обговореннях проблем навчання дітей з ООП?

А. Так, активно беру участь

В. Іноді

С. Ні, це для мене складно

47. Чи вважаєте ви, що командна робота є важливою складовою процесу навчання дітей з ООП?

А. Так

В. Частково

С. Ні

48. Чи можете ви об'єднувати зусилля з іншими членами команди для досягнення кращих результатів навчання дітей з ООП?

А. Так, завжди

В. Іноколи це складно

С. Ні, важко працювати разом

49. Як ви відчуваєте себе під час обговорення питань навчання дітей з ООП з колегами?

А. Впевнено і активно

В. Залежно від ситуації

С. Невпевнено

50. Чи відчуваєте ви себе комфортно в ролі члена команди, яка працює з дітьми з ООП?

А. Так, абсолютно

В. Іноколи

С. Ні, це для мене складно

VI. Шкала «Готовність до інновацій».

51. Як часто ви шукаєте нові технології та підходи для покращення навчання дітей з ООП?

А. Часто

В. Іноколи

С. Рідко або ніколи

52. Чи відкриті ви до впровадження нових інструментів і ресурсів, які можуть бути корисними для роботи з дітьми з ООП?

А. Так

В. Іноді

С. Ні

53. Як ви ставитеся до необхідності проходження додаткових тренінгів або курсів для освоєння інноваційних методів роботи з дітьми з ООП?

А. Позитивно

В. Залежно від ситуації

С. Негативно

54. Чи використовуєте ви новітні технології (наприклад, інтерактивні дошки, спеціальні програмні продукти) у навчанні дітей з ООП?

А. Так, регулярно

В. Іноді

С. Ні

55. Чи підтримуєте ви ініціативи колег, спрямовані на впровадження нових методів у роботі з дітьми з ООП?

А. Так

В. Іноколи

С. Ні

56. Як ви реагуєте на нові ідеї та підходи, що з'являються в освітньому процесі для дітей з ООП?

А. З цікавістю і готовністю до їх використання

В. З обережністю

С. З небажанням

57. Чи готові ви адаптувати свої методи навчання відповідно до нових досліджень і інновацій у сфері освіти дітей з ООП?

А. Так

В. Інколи

С. Ні

58. Чи вважаєте ви, що впровадження нових технологій і методик може позитивно вплинути на навчальний процес для дітей з ООП?

А. Так

В. Частково

С. Ні

59. Як часто ви оновлюєте свої знання про нові методики і технології, які можуть бути корисні для роботи з дітьми з ООП?

А. Регулярно

В. Іноді

С. Рідко

60. Чи готові ви експериментувати з новими підходами у навчанні дітей з ООП, навіть якщо це вимагає виходу за рамки звичного?

А. Так

В. Іноді

С. Ні

VII. Шкала «Рефлексивна готовність»

61. Як часто ви аналізуєте свої методи роботи з дітьми з ООП, щоб зрозуміти їх ефективність?

А. Регулярно

В. Інколи

С. Рідко або ніколи

62. Чи намагаєтеся ви враховувати відгуки колег і батьків для вдосконалення своїх методів роботи з дітьми з ООП?

А. Так, завжди

В. Іноді

С. Ні

63. Чи часто ви звертаєте увагу на власні помилки в роботі з дітьми з ООП і працюєте над їх виправленням?

А. Так

В. Іноді

С. Ні

64. Чи відчуваєте ви потребу в самооцінці після кожного навчального року або семестру?

А. Так, це важливо для мене

В. Іноді

С. Ні, не вважаю це важливим

65. Чи готові ви змінювати свої підходи до навчання на основі нових знань і досвіду?

А. Так

В. Залежно від ситуації

С. Ні

66. Як ви ставитеся до необхідності оновлення своїх знань про сучасні методики роботи з дітьми з ООП?

А. Позитивно

В. Нейтрально

С. Негативно

67. Чи часто ви переглядаєте свої уроки або заняття для оцінки їхньої ефективності і внесення коректив?

А. Так, регулярно

В. Іноді

С. Рідко або ніколи

68. Чи аналізуєте ви, як ваші методи впливають на розвиток і навчання дітей з ООП?

А. Так, систематично

В. Іноді

С. Ні

69. Чи вважаєте ви самоаналіз важливою частиною вашої професійної діяльності?

А. Так

В. Частково

С. Ні

70. Як ви реагуєте на необхідність корекції своїх методів роботи з дітьми з ООП після отримання нових даних або зворотного зв'язку?

А. Готовий вносити зміни

В. Внесення змін викликає деякі сумніви

С. Сприймаю це як додаткове навантаження

Підрахунок результатів. За кожний варіант відповіді «А» нараховується 2 бали, «В» – 1 бал, «С» – 0 балів. Таким чином, за кожною шкалою респондент може набрати від 0 до 20 балів. Загальний рівень готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП визначається шляхом підрахунку суми балів за кожною шкалою, що коливається у межах від 0 до 140 балів.

Тестові норми за шкалами

- низький рівень – 0-7 балів;
- середній рівень – 8-14 балів;
- високий рівень – 15-20 балів.

Тестові норми загального рівня готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП:

- низький рівень – 0-47 балів;
- середній рівень – 48-93 бали;
- високий рівень – 94-140 балів.

Методика «Інтелектуальна лабільність»

Інструкція: «Вам пропонується виконати 40 нескладних завдань, відповіді на які ви будете фіксувати на спеціальному бланку. Час роботи над кожним завданням обмежено декількома секундами. Будьте уважними. Працюйте швидко. Прочитане мною завдання не повторюється. Увага. Починаємо».

1-й квадрат – напишіть першу букву імені **Сергій** і останню букву першого місяця року (3 секунди).

4 квадрат – напишіть слова **ПАР** так, щоб будь-яка одна буква була написана в трикутнику. (3 секунди).

5 квадрат – розділіть чотирикутник двома вертикальними та двома горизонтальними лініями (4 секунди).

6 квадрат – проведіть лінію від першого круга до четвертого так, щоб вона проходила під кругом **2** і над кругом **3** (3 секунди).

7 квадрат – поставте плюс в трикутник, а цифру **1** в тому місці, де трикутник і чотирикутник мають загальну площу (3 секунди).

8 квадрат – розділіть друге коло на три, а четверте на дві частини (4 секунди)

10 квадрат – якщо сьогодні не середа, напишіть передостанню букву вашого імені (3 секунди)

12 квадрат – поставте в перший прямокутник плюс, третій закресліть, в шостому намалюйте коло (4 секунди).

13 квадрат – з'єднайте крапки прямою лінією і поставте знак плюс в меншому трикутнику (4 секунди).

15 квадрат – обведіть кружком одну приголосну букву и закресліть всі голосні (4 секунди).

17 квадрат – продовжіть бокові сторони трапеції до перетину однієї з іншою і позначте точку їх перетину останньою буквою в слові **ХАРКІВ** (4 секунди).

18 квадрат – якщо в слові **СИНОНІМ** шоста буква голосна, поставте в прямокутнику цифру **1** (3 секунди).

19 квадрат – обведіть більшу окружність і поставте плюс в меншу (3 секунди).

20 квадрат – з'єднайте між собою точки **2,4,5** минаючи точки **1 і 3** (3 секунди).

21 квадрат – якщо два багатозначних числа неоднакові, поставте галочку на лінії між ними (2 секунди).

22 квадрат – розділіть першу лінію на три частини, другу на дві частини, а обидва кінця третьої лінії з'єднайте з точкою **A** (4 секунди).

23 квадрат – з'єднайте нижній кінець першої лінії з верхнім кінцем другої, а верхній кінець другої – з нижнім кінцем четвертої (3 секунди).

24 квадрат – закресліть непарні цифри и підкресліть парні (5 секунд)

25 квадрат – вставте дві фігури в кола и відокремте їх одна от іншої вертикальною лінією (4 секунди).

26 квадрат – під буквою **A** поставте стрілку, направлену вниз, під буквою **B** стрілку, направлену вверх, під буквою **C** поставте галочку (3 секунди).

27 квадрат – якщо слова **ДІМ** і **ДУБ** починаються на одну и ту же букву, поставте між ромбами мінус (3 секунди).

28 квадрат – поставте в крайній ліворуч клітинці нуль, в крайній праворуч – плюс, в середній проведіть діагональ (3 секунди).

29 квадрат – підкресліть знизу галочки, а в першу галочку впишіть букву **A** (3 секунди).

30 квадрат – якщо в слові **ПОДАРУНОК** третя буква не **И** напишіть суму чисел **3+5** (3 секунди).

31 квадрат – в слові **САЛЮТ** обведіть кружком всі приголосні букви, а у слові **БРИЛЬ** закресліть всі голосні (5 секунд)

32 квадрат – якщо число **54** ділиться на **9**, опишіть окружність навколо чотирикутника (3 секунди).

33 квадрат – проведіть лінію від цифри **1** до цифри **7** так, щоб вона проходила під парними цифрами і над непарними (5 секунд).

34 квадрат – закресліть кружки без цифр, кружки з цифрами підкресліть (3 секунди).

35 квадрат – під приголосними буквами поставте стрілку, направлену вниз, а під голосними – стрілку направлену вліво (5 секунд).

36 квадрат – напишіть слово **МИР** так, щоб перша буква була написана в колі, а друга в прямокутнику (3 секунди).

37 квадрат – позначте стрілками напрямок горизонтальних ліній праворуч, а вертикальних вгору (5 секунд)

39 квадрат – розділіть другу лінію навпіл і з'єднайте обидва кінця першої лінії з серединою другої (3 секунди).

40 квадрат – відділіть вертикальними лініями непарні цифри від парних (5 секунд).

41 квадрат – над лінією поставте стрілку, направлену вгору, а під лінією – стрілку, направлену вліво (2 секунди)

42 квадрат – вставте букву **М** в квадрат, **К** в коло, **О** в трикутник (4 секунди).

43 квадрат – суму чисел $5+2$ напишіть в прямокутнику, а різниця цих же чисел – в ромбі (4 секунди).

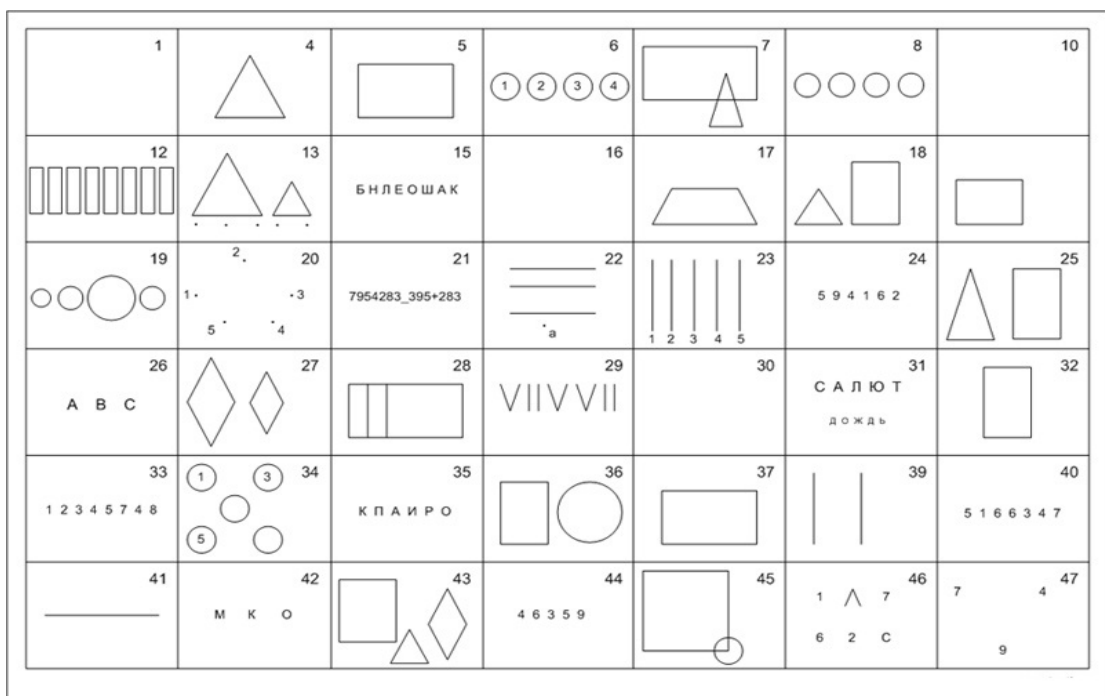
44 квадрат – закресліть цифри, які діляться на **три** і підкресліть всі інші (5 секунд).

45 квадрат – поставте галочку тільки в коло, а цифру **три** тільки в прямокутник (3 секунди).

46 квадрат – підкресліть букви і обведіть кружками парні цифри (6 секунд).

47 квадрат – поставте непарні цифри в квадратні скобки, а парні в круглі (5 секунд).

Стимульний матеріал до методики «Інтелектуальна лабільність»



Анкета для визначення усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти

1. Чи вважаєте ви себе готовим до роботи з учнями з особливими освітніми потребами (ООП)?

Так	Ні	Не впевнений(-а)

2. Чи відчуваєте ви необхідність підвищувати свою кваліфікацію у сфері інклюзивної освіти?

Так	Ні	Час від часу

3. Як часто ви стикаєтесь із ситуаціями, коли не знаєте, як організувати навчальний процес для учня з ООП?

Дуже часто	Іноді	Ніколи

4. Чи відчуваєте ви, що ваша роль як вчителя змінюється у процесі роботи з інклюзивними класами?

Так	Ні	Не впевнений(-а)

5. Як ви оцінюєте свою здатність адаптувати навчальні матеріали для учнів з різними освітніми потребами?

Високо	Середньо	Низько

6. Чи вважаєте ви, що маєте достатньо підтримки з боку колег для роботи в інклюзивному середовищі?

Так	Ні	Не впевнений(-а)

7. Чи використовуєте ви диференційовані підходи у викладанні для учнів з ООП?

Завжди	Час від часу	Ніколи

8. Чи вірите ви в позитивний вплив інклюзивної освіти на розвиток учнів?

Так	Ні	Не впевнений(-а)

9. Як часто ви шукаєте нові методи або підходи для роботи з учнями з ООП?

Дуже часто	Іноді	Рідко

10. Чи вважаєте ви себе компетентним(-ою) у використанні інклюзивних методів навчання?

Так	Ні	Частково

11. Чи зустрічаєте ви труднощі в управлінні класом, де навчаються учні з

ООП?

Часто	Рідко	Ніколи

12. Як ви оцінюєте свою здатність забезпечити рівноправність навчальних можливостей для всіх учнів?

Високо	Середньо	Низько

13. Чи отримували ви досвід роботи з учнями з різними типами ООП?

Так	Ні	Частково

14. Чи часто вам потрібна допомога спеціалістів (психологів, дефектологів) для роботи з учнями з ООП?

Часто	Рідко	Ніколи

15. Як ви ставитесь до впровадження інклюзивної освіти в українській школі?

Позитивно	Негативно	Нейтрально

16. Чи маєте ви впевненість у своїй спроможності вирішувати конфліктні ситуації між учнями з ООП та іншими учнями?

Так	Ні	Не впевнений(-а)

17. Чи вважаєте ви, що ваша робота з інклюзивними класами покращує ваші професійні навички?

Так	Ні	Частково

18. Як ви оцінюєте свою емоційну готовність до роботи з учнями з ООП?

Високо	Середньо	Низько

19. Чи отримуєте ви задоволення від роботи в інклюзивному середовищі?

Так	Ні	Час від часу

20. Чи готові ви брати участь у додаткових тренінгах та семінарах з інклюзивної освіти?

Так	Ні	Можливо

Методика «Оцінка комунікативних вмінь» Л. Міхельсона

1. Хто-небудь говорить Вам: «Мені здається, що Ви чудова людина». Ви завжди в подібних ситуаціях: а) Говорите: «Ні, що Ви! Я таким не є». б) Говорите з посмішкою: «Спасибі, я дійсно людина видатна». в) Говорите: «Дякую». г) Нічого не говорите і при цьому червонієте. д) Говорите: «Так, я думаю, що відрізняюся від інших і в кращу сторону».

2. Хто-небудь здійснює дію або вчинок, які, на Вашу думку, є чудовими. У таких випадках Ви зазвичай: а) Поступаєте так, як якщо б ця дія не була настільки чудовим, і при цьому говорите: «Нормально!» б) Говорите: «Це було чудово, але я бачив результати трохи краще». в) Нічого не говорите. г) Говорите: «Я можу зробити набагато краще». д) Говорите: «Це дійсно чудово!»

3. Ви займаєтеся справою, яке Вам подобається, і думаєте, що воно у Вас виходить дуже добре. Будь-хто говорить: «Мені це не подобається!» Зазвичай в таких випадках Ви: а) Говорите: «Ви – бовдур!» б) Говорите: «Я все ж думаю, що це заслуговує гарної оцінки». в) Говорите: «Ви маєте рацію», хоча насправді не згодні з цим. г) Говорите: «Я думаю, що це видатний рівень. Що Ви в цьому поні маєте». д) Чи відчуваєте себе ображеним і нічого не говорите у відповідь.

4. Ви забули взяти з собою якийсь предмет, а думали, що принесли його, і хтось говорить Вам: «Ви такий тюхтій! Ви забули б і свою голову, якби вона не була прикріплена до плечей». Зазвичай Ви у відповідь: а) Говорите: «У всякому разі, я тлумачні Вас. Крім того, що Ви в цьому розумієте!» б) Говорите: «Так, Ви маєте рацію. Іноді я веду себе як тюхтій». в) Говорите: «Якщо хто-небудь роззява, то це Ви». г) Говорите: «У всіх людей є недоліки. Я не заслуговую такої оцінки тільки за те, що забув щось». д) Нічого не говорите або взагалі ігноруєте цю заяву.

5. Будь-хто, з ким Ви домовилися зустрітися, запізнився на 30 хвилин, і це Вас засмутило, причому людина ця не дає ніяких пояснень своєму опозДанію. У відповідь Ви зазвичай: а) Говорите: «Я засмучений тим, що Ви змусили мене

стільки чекати». б) Говорите: «Я все думав, коли ж Ви прийдете». в) Говорите: «Це був останній раз, коли я змусив себе чекати Вас». г) Нічого не говорите цій людині. д) Говорите: «Ви ж обіцяли! Як Ви сміли так спізнюватися!»

6. Вам потрібно, щоб хто-небудь зробив для Вас одну річ. Зазвичай в таких випадках Ви: а) Нікого ні про що не просите. б) Говорите: «Ви повинні зробити це для мене». в) Говорите: «Не могли б Ви зробити для мене одну річ?», після цього пояснюєте суть справи. г) Злегка натякаєте, що Вам потрібна послуга цієї людини. д) Говорите: «Я дуже хочу, щоб Ви зробили це для мене».

7. Ви знаєте, що хтось відчуває себе засмученим. Зазвичай в таких ситуаціях Ви: а) Говорите: «Ви виглядаєте засмученими. Чи не можу я допомогти?» б) Перебуваючи поруч з цією людиною, не заводьте розмови про його стан. в) Говорите: «У Вас якась неприємність?» г) Нічого не говорите і залишаєте цю людину наодинці з собою. д) Сміючись, говорите: «Ви просто як велика дитина!»

8. Ви відчуваєте себе засмученим, а хто-небудь говорить: «Ви виглядаєте засмученими». Зазвичай в таких ситуаціях Ви: а) Негативно качаєте головою або ніяк НЕ реагуєте. б) Говорите: «Це не Ваша справа!» в) Говорите: «Так, я трохи засмучений. Ми цінуємо ваші». г) Говорите: «Дурниці». д) Говорите: «Я засмучений, залиште мене одного».

9. Будь-хто засуджує Вас за помилку, здійснену іншими. У таких випадках Ви зазвичай: а) Говорите: «Ви з глузду з'їхали!» б) Говорите: «Це не моя вина. Цю помилку зробив хтось інший». в) Говорите: «Я не думаю, що це моя вина». г) Говорите: «Дайте мені спокій, Ви не знаєте, що Ви говорите». д) Чи приймаєте свою провину або не кажіть нічого.

10. Хто-небудь просить Вас зробити що-небудь, але Ви не знаєте, чому це повинно бути зроблено. Зазвичай в таких випадках Ви: а) Говорите: «Це не має ніякого сенсу, я не хочу це робити». б) Чи виконуєте прохання і нічого не говорите. в) Говорите: «Це дурість, бо я не збираюся цього робити». г) Перш ніж виконати прохання, говорите: «Поясніть, будь ласка, чому це повинно бути зроблено». д) Говорите: «Якщо Ви цього хочете...», після чого виконуєте

прохання.

11. Хтось говорить Вам, що, на його думку, те, що Ви зробили, чудово. У таких випадках Ви зазвичай: а) Говорите: «Так, я зазвичай це роблю краще, ніж більшість інших лю дей». б) Говорите: «Ні, це не було настільки здорово». в) Говорите: «Правильно, я дійсно це роблю краще за всіх». г) Говорите: «Спасибі». д) Ігноруєте почуте і нічого не відповідаєте.

12. Хто-небудь був дуже люб'язний з Вами. Зазвичай в таких випадках Ви: а) Говорите: «Ви дійсно були дуже люб'язні по відношенню до мене». б) Дієте так, ніби ця людина не була настільки люб'язний до Вас, і говорите: «Так, спасибі». в) Говорите: «Ви вели себе по відношенню до мене цілком нормально, але я заслуживали більшого. г) Ігноруєте цей факт і нічого не говорите. д) Говорите: «Ви вели себе по відношенню до мене недостатньо добре».

13. Ви розмовляєте з приятелем дуже голосно, і хто-небудь говорить Вам: «Вибачте, але Ви ведете себе занадто шумно». У таких випадках Ви зазвичай: а) Негайно припиняєте бесіду. б) Говорите: «Якщо Вам це не подобається, провалюйте звідси». в) Говорите: «Вибачте, я буду говорити тихіше», після чого ведеться бесіда приглушеним голосом. г) Говорите: «Вибачте» і припиняєте бесіду. д) Говорите: «Все в порядку» і продовжуєте голосно розмовляти.

14. Ви стоїте в черзі, і будь-хто стає попереду Вас. Зазвичай в таких випадках Ви: а) неголосно коментуєте це, ні до кого не звертаючись, наприклад: «недоторие люди поводяться дуже нервово». б) Говорите: «Ставайте в хвіст черги!» в) Нічого не говорите цього типу. г) Говорите голосно: «Вийди з черги, ти, нахаба!» д) Говорите: «Я зайняв чергу раніше Вас. Будь ласка, станьте в кінець черги».

15. Будь-хто робить що-небудь таке, що Вам не подобається і викликає у Вас сильне роздратування. Зазвичай в таких випадках Ви: а) вигукували: «Ви бовдур, я ненавиджу Вас!» б) Говорите: «Я сердитий на Вас. Мені не подобається те, що Ви робите». в) Дієте так, щоб пошкодити цій справі, але нічого цього типу не кажіть. г) Говорите: «Я розсерджений. Ви мені не подобаєтесь». д) Ігноруєте ця подія і нічого не говорите цього типу.

16. Будь-хто має що-небудь таке, чим Ви хотіли б користуватися. Зазвичай в таких випадках Ви: а) Говорите цій людині, щоб він дав Вам цю річ. б) Утримуєтеся від всяких прохань. в) відбирають цю річ. г) Говорите цій людині, що Ви хотіли б користуватися даними передпредметом, і потім просите його у нього. д) міркувати про цей предмет, але не просите його для користування.

17. Будь-хто запитує, чи може він отримати у Вас певний предмет для тимчасового користування, але так як це новий предмет, Вам не хочеться його позичати. У таких випадках Ви зазвичай: а) Говорите: «Ні, я тільки що дістав його і не хочу з ним розлучатися, може бути коли-небудь потім». б) Говорите: «Взагалі-то я не хотів би його давати, але Ви можете попользотися їм». в) Говорите: «Ні, придбайте свій!» г) позичають цей предмет всупереч своєму небажання. д) Говорите: «Ви з глузду з'їхали!»

18. Якись люде ведуть бесіду про хобі, яке подобається і Вам, і Ви хотіли б приєднатися до розмови. У таких випадках Ви зазвичай: а) Не кажіть нічого. б) Перериваєте бесіду і відразу ж починаєте розповідати про свої успіхи в цьому хобі. в) Підходьте ближче до групи і при слушній нагоді вступаєте в розмову. г) Підходьте ближче і очікуєте, коли співрозмовники звернуть на Вас увагу. д) Перериваєте бесіду і негайно починаєте говорити про те, як сильно Вам подобається це хобі.

19. Ви займаєтеся своїм хобі, а хто-небудь запитує: «Що Ви длаєте?» Зазвичай Ви: а) Говорите: «О, це дрібниця». Або: «Та нічого особливого». б) Говорите: «Не заважайте, хіба Ви не бачите, що я зайнятий?» в) продовжуєте мовчки працювати. г) Говорите: «Це зовсім Вас не стосується». д) Припиняєте роботу і пояснюєте, що саме Ви робите.

20. Ви бачите спіткнувся і падаючого людини. У таких випадках Ви: а) Розсміявшись, говорите: «Чому Ви не дивіться під ноги?» б) Говорите: «У Вас все в порядку? Може бути я щось можу для Вас зробити?» в) Питаєте: «Що трапилось?» г) Говорите: «Це все вибоїни в тротуарі». д) Ніяк не реагуєте на цю подію.

21. Ви стукнулися головою о полку і набили шишку. Будь-хто говорить: «З

Вами все гаразд?» Зазвичай Ви: а) Говорите: «Я прекрасно себе почуваю. Дайте мені спокій!» б) Нічого не говорите, ігноруючи цю людину. в) Говорите: «Чому Ви не займаєтеся своєю справою?» г) Говорите: «Ні, я забій свою голову, спасибі за увагу до мене». д) Говорите: «Дарма, у мене все буде о'кей».

22. Ви допустили помилку, але вина за неї покладено на кого-небудь іншого. Зазвичай в таких випадках Ви: а) Не кажіть нічого. б) Говорите: «Це їхня помилка!» в) Говорите: «Цю помилку допустив Я». г) Говорите: «Я не думаю, що це зробила ця людина». д) Говорите: «Це їх гірка доля».

23. Ви відчуваєте себе ображеним словами, сказаними ким-небудь на Вашу адресу. У таких випадках Ви зазвичай: а) Ідіть геть від цієї людини, не сказавши йому, що він засмутив Вас. б) Заявляєте цій людині, щоб він не смів більше цього робити. в) Нічого не говорите цій людині, хоча відчуваєте себе ображеним. г) У свою чергу ображаєте цю людину, називаючи його по імені. д) Заявляєте цій людині, що Вам не подобається те, що він сказав, і що він не повинен цього робити знову.

24. Будь-хто часто перебиває, коли Ви говорите. Зазвичай в таких випадках Ви: а) Говорите: «Вибачте, але я хотів би закінчити те, про що розповідав». б) Говорите: «Так не роблять. Можу я продовжити свою розповідь?» в) Перериваєте цю людину, відновлюючи свою розповідь. г) Нічого не говорите, дозволяючи іншій людині продовжувати свою промову. д) Говорите: «Замовкніть! Ви мене перебили!»

25. Хто-небудь просить Вас зробити що-небудь, що завадило б Вам здійснювати свої плани. У цих умовах Ви зазвичай: а) Говорите: «Я дійсно мав інші плани, але я зроблю те, що Ви хочете. б) Говорите: «Ні в якому разі! Пошукайте кого-небудь ще». в) Говорите: «Добре, я зроблю те, що Ви хочете». г) Говорите: «Відійдіть, залиште мене в спокої». д) Говорите: «Я вже приступив до здійснення інших планів. Може бути, коли-небудь потім».

26. Ви бачите кого-небудь, з ким хотіли б зустрітися і познайомитися. У цій ситуації Ви зазвичай: а) Радісно гукає цієї людини і йдете йому назустріч. б) Підходите до цієї людини, представляєтеся і починаєте з ним розмовляти. в)

Підходьте до цієї людини і чекаєте, коли він заговорить з Вами. г) Підходьте до цієї людини і починаєте розповідати про великих справах, скоєних Вами. д) Нічого не говорите цій людині.

27. Будь-хто, кого Ви раніше не зустрічали, зупиняється і гукає Вас вигуком «Привіт!» У таких випадках Ви зазвичай: а) Говорите: «Що Вам завгодно?» б) Не кажіть нічого в) Говорите: «Дайте мені спокій». г) Виголошуєте у відповідь «Привіт!», представляєтеся і просите цю людину представитися в свою чергу. д) киває головою, вимовляєте «Привіт!» і проходите мимо.

Блоки умінь:

1. Уміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від однолітка – питання 1, 2, 11, 12.

2. Реагування на справедливую критику – питання 4, 13.

3. Реагування на несправедливую критику – питання 3, 9.

4. Реагування на зачіпає, провокує поведінку з боку співрозмовника – питання 5, 14, 15, 23, 24.

5. Уміння звернутися до однолітка з проханням – питання 6, 16.

6. Уміння відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні» – питання 10, 17, 25.

7. Уміння самому надати співчуття, підтримку – питання 7, 20.

8. Уміння самому приймати співчуття і підтримку з боку інших людей – питання 8, 21.

9. Уміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність – питання 18, 26.

10. Реагування на спробу вступити з тобою в контакт – питання 19, 27.

Ключ

№ твердження	Залежні	Компетентні	Агресивні
1.	АГ	БВ	Д
2.	АВ	Д	БГ
3.	ВД	Б	АГ

4.	БД	Г	АВ
5.	Г	АБ	ВД
6.	АГ	ВД	Б
7.	БГ	АВ	Д
8.	АГ	В	БД
9.	Д	БВ	АГ
10.	БД	Г	АВ
11.	БД	Г	АВ
12.	БГ	А	ВД
13.	АГ	В	БД
14.	АВ	Д	БГ
15.	ВД	Б	АГ
16.	БД	Г	АВ
17.	Г	АБ	ДВ
18.	АГ	В	БД
19.	АВ	Д	БГ
20.	ГД	БВ	А
21.	Б	ГД	АВ
22.	А	ВГ	БД
23.	АВ	Д	БГ
24.	Г	АБ	ВД
25.	В	АД	БГ
26.	ВД	АБ	Г
27.	БД	АГ	В

Шкала інтерперсональної толерантності М. Тхоме, М. Д. Біртеля та Й. Віттемана (Interpersonal Tolerance Scale – IPTS)

Формат відповіді для всіх елементів IPTS:

Категорично не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Повністю згоден

Толерантність до «тепла»

1. Я розглядаю відмінності в думках і переконаннях людей як можливість вчитися один в одного.
2. Якщо я помічаю, що хтось поводить себе неправильно або з цікавістю, я намагаюся зрозуміти причини його поведінки.
3. Якщо цінності та поведінка іншої людини суперечать моїм власним цінностям, я докладаю зусиль, щоб зрозуміти іншу людину, перш ніж засуджувати її.
4. Я сприймаю інших людей такими, якими вони є, навіть якщо у нас дуже мало спільного.
5. Я можу поважати іншу людину, навіть якщо її переконання суперечать моїм власним переконанням.
6. Я даю іншим людям простір для того, щоб вони були самими собою, не намагаючись їх змінити.
7. Я здатний визнавати нові і незнайомі речі, навіть якщо вони мені не подобаються.
8. Я можу переглянути і скорегувати свою думку, якщо в розмові виводяться нові точки зору.
9. Я намагаюся повністю поставити себе на місце іншої людини, щоб зрозуміти її точку зору.
10. Я вважаю, що існує кілька точних точок зору на більшість речей.
11. Якщо мене турбують погляди або вчинки іншої людини, я можу

обговорити це з нею, не відкидаючи її як особистість.

12. Я завжди намагаюся поважати іншу людину, незалежно від її переконань і поведінки.

13. Я згоден з тим, що інші культурні спільноти можуть діяти за цінностями, які я вважаю нетолерантними.

Толерантність / непереносимість «холоду»

1. Я схильний ігнорувати думки, цінності та переконання інших людей, якщо не розумію їх.
2. Я вважаю, що мої цінності більш правильні, ніж цінності більшості інших.
3. Я часто оцінюю інших за першим враженням.
4. Мені важко дивитися на чужі справи, не виносячи власних суджень.
5. Я схильний засуджувати інших, навіть якщо насправді нічого не знаю про їхню ситуацію.
6. Я намагаюся уникати людей, які дотримуються цінностей, відмінних від моїх власних.
7. Мені важко приймати людей, які дуже відрізняються від мене.
8. Мені важко цінувати людей, які не відповідають моїм особистим ідеалам.
9. Я намагаюся змусити людей змінитися, якщо вони поведуться так, як я не схвалюю.
10. Мені неприємні люди, чий спосіб життя порушує важливі для мене норми.
11. Мені важко переносити дії, які я вважаю ганебними.
12. Якби мене хтось спровокував або засмутив, я б шукав можливості для відплати.

Межі толерантності

1. Я вказую на це людям, коли вони роблять нетолерантні коментарі.
2. Я кидаю виклик тим, хто діє агресивно по відношенню до слабших людей.
3. Я кидаю виклик негативним узагальненням, заснованим на ідентичності людини (наприклад, сексуальна орієнтація, стать, раса, релігія).

4. Я кидаю виклик нетерпимості на основі невірної або упередженої інформації.
5. Я кидаю виклик нетерпимості щоразу, коли бачу її.
6. Я кидаю виклик нетерпимості щоразу, коли можу придумати вагомі аргументи.
7. Межа моєї терпимості легко досягається тоді, коли хтось псує чужий життєвий досвід.
8. Для мене важливо кинути виклик нетерпимості.
9. Моя толерантність закінчується там, де починається шкода.

Шкала емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна (Emotional Empathy Scale – EES)

Інструкція: “Прочитайте наведені нижче твердження і, орієнтуючись на те, як ви поведетеся в подібних ситуаціях, зазначте ступінь своєї згоди по кожному питанню. Для цього у відповідній графі бланку для відповідей зробіть позначення”

Текст опитувальника

1. Я засмучуюсь, коли бачу незнайому людину, яка відчуває себе самотньою серед інших людей.
2. Мені неприємно, коли люди нестримані і відкрито виявляють свої почуття.
3. Коли хто-небудь біля мене хвилюється, я також починаю хвилюватися, що плакати від щастя нерозумно.
4. Проблеми своїх друзів я сприймаю близько до серця.
5. Інколи пісні про кохання викликають у мене багато емоцій.
6. Я б сильно хвилювався, якби повинен був сповістити людині неприємну для неї звістку.
7. Оточуючі люди надзвичайно сильно впливають на мій настрій.
8. Я хотів би отримати професію, що пов'язана із спілкуванням з людьми.
9. Мені подобається спостерігати за людьми, коли вони отримують подарунки.
10. Коли я бачу людину, що плаче, я дуже засмучуюсь.
11. Я інколи відчуваю себе щасливим, коли слухаю деякі пісні.
12. Коли я читаю книжку, то так переживаю, начебто все відбувається насправді.
13. Я серджусь, коли бачу, що з кимсь поведуться погано.
14. Я можу залишатися спокійним, навіть тоді, коли всі інші хвилюються.
15. Мені неприємно, коли люди плачуть та охкають, дивлячись фільм.

16. Коли я приймаю рішення, то ставлення інших людей до нього не відіграє ніякої ролі.
17. Якщо оточуючі чимось пригнічені, то я втрачаю душевний спокій.
18. Я переживаю, якщо бачу людей, що легко засмучуються через дрібниці.
19. Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин.
20. Нерозумно переживати з приводу того, що трапляється в кіно, або про що читаєш у книжці.
21. Я дуже переживаю, коли бачу безпорадних літніх людей.
22. Я дуже переживаю, коли дивлюся кіно.
23. Я можу залишитися байдужим до будь-якого хвилювання.
24. Маленькі діти плачуть без причин.

Бланк відповідей

Номер твердження	Так (завжди)	Скоріше так, ніж ні (часто)	Скоріше ні, ніж так (рідко)	Ні (ніколи)
1				
2				
...				
25				

Ключ до методики EES А. Меграбяна та Н. Епштейна

Номер твердження	Так (завжди)	Скоріше так, ніж ні (часто)	Скоріше ні, ніж так (рідко)	Ні (ніколи)
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1

Номер твердження	Так (завжди)	Скоріше так, ніж ні (часто)	Скоріше ні, ніж так (рідко)	Ні (ніколи)
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	4	3	2	1
23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4

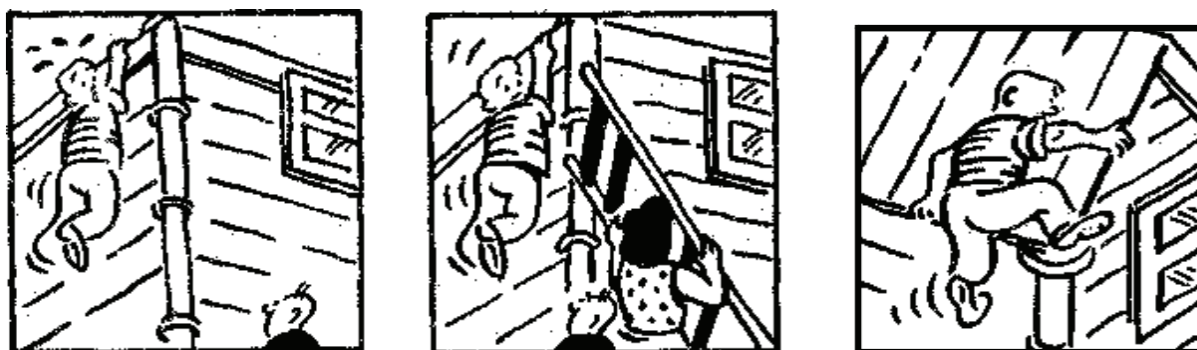
Матриця переводу «сирих» балів у стени

Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Стандартний відсоток	2,28	4,40	9,19	14,98	19,15	19,15	14,98	9,19	4,40	2,28
Чоловіки	=45	46-51	52-56	57-60	61-65	66-69	70-74	75-77	79-83	=84
Жінки	=57	58-63	64-67	68-71	72-75	76-79	80-83	84-86	87-90	=91

Приклади стимульного матеріалу та нормативи тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена

Субтест №1. «Історії з завершенням».

У цьому підтесті ви працюватимете з ілюстраціями, на яких відображені повсякденні моменти з життя персонажа на ім'я Барні. Барні – це лисий чоловік, який працює офіціантом. У різних ситуаціях беруть участь його дружина, маленький син та друзі, з якими він проводить час вдома або в кафе. У кожному завданні зліва подана картинка, що ілюструє певний епізод. Ваше завдання – визначити емоції та наміри героїв і серед трьох варіантів праворуч обрати той, який найкраще логічно завершує описану ситуацію. Розглянемо приклад.



На ілюстрації зліва зображено, як Барні, зачепившись за край даху, наляканий і кличе на допомогу свого сина. Хлопчик стурбований тим, що бачить свого батька в такому безпорадному стані. У цьому випадку правильним є вибір малюнка 1. На ньому дружина та син Барні ставлять драбину, щоб допомогти йому злізти. Ця відповідь є найбільш логічним продовженням ситуації, тому на Бланку відповідей цифра 1 обведена колом. Інші два варіанти менш відповідні. Щодо малюнка 2, то малоімовірно, що Барні зміг би самотужки залізти на дах у такому наляканому стані. А на малюнку 3 показано, як дружина і син насміхаються над Барні, що в реальній небезпечній ситуації виглядає недоречно.

Субтест №2. «Групи експресії».

У цьому субтесті ви будете працювати з ілюстраціями, на яких показані пози, жести та міміка, що відображають емоційний стан людини. Щоб зрозуміти завдання, розглянемо приклад. На трьох малюнках зліва показаний один і той самий емоційний стан або почуття людини, а також її думки чи наміри. Одна з чотирьох картинок праворуч відображає аналогічний стан. Ваше завдання – знайти цю картинку. Правильна відповідь у цьому прикладі – малюнок 2, який показує той же рівень напруги чи нервозності, як і зображення зліва. Тому на Бланку відповідей цифра 2 обведена кружком. Малюнки 1, 3 і 4 не підходять, оскільки вони відображають інші стани, наприклад, радість або задоволення.



Отже, у кожному завданні цього субтесту вам слід серед чотирьох малюнків праворуч вибрати той, який відповідає групі з трьох малюнків зліва, відображаючи подібний емоційний стан. Номер обраного малюнка обводиться на Бланку відповідей. На виконання субтесту відводиться 7 хвилин, і за хвилину до завершення ви отримаєте попередження.

Субтест №3. «Вербальна експресія».

У кожному завданні цього субтесту зліва наведена фраза, яку одна людина каже іншій, а праворуч подані три ситуації спілкування. Тільки в одній із цих ситуацій фраза має інше значення або інший намір. Розглянемо приклад: фраза, яку говорить глухувата людина своєму другу, є ввічливим проханням.

Глухувата людина – товаришу: «Повторіть, будь ласка».	1. Ображена людина – знайомому.
	2. Телефоністка – абоненту.
	3. Студент – професору.

У ситуаціях 2 і 3 ця ж фраза має таке ж значення. Тільки в ситуації 1, коли її говорить ображена людина, вона набуває іншого сенсу. Тому на Бланку відповідей цифра 1 обведена кружком.

Отже, у кожному завданні вам слід вибрати ту ситуацію, в якій фраза, наведена зліва, набирає іншого значення або звучить з іншим наміром порівняно з двома іншими ситуаціями. На виконання субтесту відводиться 5 хвилин, і за хвилину до закінчення ви отримаєте попередження. Працюйте швидко і не затримуйтеся на одному завданні. Якщо виникають сумніви, переходьте до наступного завдання і поверніться до складних пунктів наприкінці, якщо залишиться час. У важких випадках давайте відповідь, навіть якщо не зовсім впевнені в її правильності.

Субтест №4. «Історії з доповненнями».

У цьому субтесті ви будете працювати з ілюстраціями, на яких зображені історії про Фердинанда. Фердинанд має дружину та маленьку дитину і працює начальником, тому в історіях також з'являються його колеги по роботі.

Кожне завдання містить вісім малюнків. Чотири з них у верхньому ряду показують певну історію, що трапляється з Фердинандом. Один з цих малюнків відсутній. Ваше завдання – вибрати серед чотирьох малюнків у нижньому ряду той, який, вставлений на місце пропущеного малюнка, завершить історію так, щоб вона відповідала змісту. Правильний вибір допоможе прояснити сюжет історії і зрозуміти емоції та наміри персонажів.



Ось приклад. У цій історії відсутній третій малюнок. Наприкінці історії

Фердинанд, який сподівався на обід, не отримує його і, роздратований, виходить з будинку.

Дружина Фердинанда, розлючена, робить вигляд, що читає синові книгу, а хлопчик спокійно сидить. Це пов'язано з тим, що Фердинанд, умиваючись після роботи, залишив бруд на кухні, що роздратовало його дружину. Таким чином, логічним доповненням історії є малюнок 4. Малюнки 1, 2 і 3 не відповідають змісту цієї історії.

Отже, у кожному завданні потрібно знайти малюнок, який доповнює історію про Фердинанда, щоб вона стала завершеною і логічною.

Нормативна таблиця для визначення стандартних значень по окремих субтестах і тесту в цілому (18-55 років)

Стандартне значення	Субтести				Композитна оцінка
	1	2	3	4	
1	0-2	0-2	0-2	0-1	0-12
2	3-5	3-5	3-5	2-1	13-26
3	6-9	6-9	6-9	5-8	27-37
4	10-12	10-12	10-11	9-11	38-46
5	13-14	13-15	12	12-14	47-55

Методика діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто та Р. Сколла (Motivation Sources Inventory – MSI)

Інструкція. Вам пропонується низка тверджень, що описують ставлення людини до роботи. Оцініть, наскільки кожне твердження відображає вашу думку. Поставте позначку у відповідній графі. Тут немає правильних чи неправильних відповідей, намагайтеся не замислюватися над вибором відповіді занадто довго.

Стимульний матеріал методики

№ з/п	Твердження	Варіанти відповідей						
		Абсолютно не згоден	Згоден	Швидше не згоден	Не знаю	Швидше згоден	Згоден	Абсолютно згоден
1.	Я люблю робити тільки те, що приносить мені задоволення							
2.	Обсяг моїх зусиль у процесі роботи визначається вимогами цієї роботи							
3.	Для мене важливо, щоб інші схвалювали мою поведінку							
4.	Мої рішення зазвичай відображають ті високі стандарти, які я сам собі встановив							
5.	Я б не став працювати в компанії, якби не був згоден з її цілями							
6.	Якщо мені не подобається те, що треба робити на роботі, я кидаю цю роботу							
7.	Кожна година роботи має бути оплачена							
8.	Я часто ухвалюю рішення на підставі того, що подумують інші							
9.	Для мене важливо працювати в такій організації, яка дозволяла б мені використовувати мої здібності та досвід							
10.	Я маю повірити в ідею, перш ніж почати працювати над її втіленням							

11.	Я часто відкладаю роботу, якщо можна зайнятися чимось цікавішим							
12.	Я працював би більш інтенсивно, якби був впевнений, що отримаю більш високу оплату моїх зусиль							
13.	Я наполегливо працюю над завданням, якщо його виконання пов'язане з громадським визнанням							
14.	Я намагаюся домагатися того, щоб мої рішення відповідали моїм особистим стандартам поведінки							
15.	Поки я не повірю в ідею, я не можу працювати по-справжньому наполегливо							
16.	Коли я вибираю роботу, то зупиняюся на тій, яка здається мені найцікавішою							
17.	Коли я вибираю роботу, то зупиняюся на тій, де більше платять							
18.	Якщо я вибираю роботу, то шукаю таку, в якій успіх принесе мені зізнання							
19.	Я вважаю себе людиною, яка сама себе мотивує							
20.	Коли я вибираю компанію, то шукаю ту, яка б підтримувала мої переконання та цінності							
21.	Я проводжу свій час з тими людьми, з якими мені найцікавіше							
22.	Мій улюблений день на роботі – день зарплати							
23.	Ті люди, у кого більше друзів, живуть повнішим життям							
24.	Мені подобається робити те, що дає відчуття особистого досягнення							
25.	Для того, щоб я міг наполегливо працювати, цілі компанії повинні збігатися з моїми цінностями							
26.	Якщо вибирати між двома роботами, то критерієм для мене буде: «А яка з них цікавіша?»							
27.	Потрібно завжди «тримати очі і вуха відкритими», щоб отримувати інформацію про найкращі місця роботи							
28.	Я докладаю максимальних зусиль, якщо мені відомо, що це буде помічено найвпливовішими людьми в організації							
29.	Мені потрібно знати, що своїми вміннями та цінностями я вношу внесок у успіх організації							

30.	Якщо я поділяю цілі компанії, то не має значення, чи досяг успіху							

Ключ

1. Внутрішні процеси (1, 6, 11, 16, 21, 26);
2. Інструментальна мотивація (2, 7, 12, 17, 22, 27);
3. Зовнішня концепція Я (3, 8, 13, 18, 23, 28);
4. Внутрішня концепція Я (4, 9, 14, 19, 24, 29);
5. Інтерналізація мети (5, 10, 15, 20, 25, 30).

Методика діагностики мотивації особистості до успіху Т. Елерса

Опитувальник призначений для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху.

Стимульний матеріал являє собою 41 твердження, на які респонденту необхідно дати один з 2 варіантів відповідей «Так» або «Ні». Ступінь вираженості мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, що збігаються з ключем.

Текст опитувальника

1. Коли є вибір між двома варіантами, то його краще зробити скоріше, ніж відкласти на невизначений час.
2. Я легко дратуюсь, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, наче я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним із останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає справи, я втрачаю спокій.
6. В окремі дні мої успіхи нижчі від середніх.
7. Щодо себе я більш вимогливий, ніж до інших.
8. Я доброзичливіший, ніж інші.
9. Коли я відмовляюсь від важкого завдання, то потім суворо осуджую себе, бо знаю, що досяг би у ньому успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди стабільні.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж хвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене тямущою людиною.
16. Перешкоди роблять моє рішення ще більш непохитним.

17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це майже завжди помітно.
19. Під час виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба розраховувати тільки на самого себе.
22. У моєму житті мало речей більш важливих, аніж гроші.
23. Завжди, коли я повинен виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж хто інший.
25. У кінці відпустки я звичайно радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я настроєний на роботу, я роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть наполегливо працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюсь робити це якнайкраще.
31. Мої друзі інколи вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Інколи не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не йде на лад, я втрачаю терпець.
36. Я звичайно звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, я досягаю більших результатів, аніж вони.
38. Багато чого, за що я берусь, я не доводжу до завершення.
39. Я заздрю людям, які не дуже завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і високого становища.
41. Коли я впевнений, що йду правильним шляхом, для доведення правоти я навіть впадаю в крайнощі.

Аналіз та інтерпретація результатів

Ви отримуєте по 1 балу за відповідь «ТАК» на питання 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Ви також отримуєте по 1 балу за відповідь «НІ» на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

Порахуйте суму набраних балів.

1 до 10 балів – низький рівень мотивації до успіху.

11 до 16 балів – середній рівень мотивації до успіху.

17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації до успіху.

Понад 21 бал – дуже високий рівень мотивації до успіху.

Дослідження показали, що люди з помірно високою орієнтацією на успіх надають перевагу середньому рівню ризику. Ті ж, хто побоюються невдач, надають перевагу малому чи, навпаки, надто завеликому рівню ризику.

Чим вища мотивація людини до успіху – досягнення мети, тим нижчий показник готовності до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на сподівання на успіх: при сильній мотивації до успіху надія на успіх зазвичай більша, ніж при слабкій. До того ж людям, мотивованим на успіх і тим, що мають великі надії на нього, притаманно уникати великого ризику.

Ті, хто сильно мотивований на успіх і має високу готовність до ризику, рідше потрапляють в незручні ситуації, ніж ті люди, що мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), це є перешкодою мотиву до успіху – досягнення мети.

Методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка

Інструкція до тесту. Пропонуємо Вам опис різних психічних станів. Якщо Вам цей стан часто притаманний, поставте 2 бали, якщо цей стан буває, але зрідка, поставте 1 бал, якщо зовсім не буває – 0 балів.

Тестовий матеріал

1. Не відчуваю в собі впевненості.
2. Часто через дрібниці червонію.
3. Мій сон неспокійний.
4. Легко засмучуюся.
5. Непокоюся про лише уявні неприємності.
6. Мене лякають труднощі.
7. Люблю копатися в своїх недоліках.
8. Мене легко переконати.
9. Я недовірливий.
10. Я насилу переношу час очікування.
11. Нерідко мені здаються безвихідними положення, з яких все-таки можна знайти вихід.
12. Неприємності мене сильно засмучують, я падаю духом.
13. При великих неприємностях я схильний без достатніх підстав звинувачувати себе.
14. Нещастя і невдачі нічому мене не вчать.
15. Я часто відмовляюся від боротьби, вважаючи її безплідною.
16. Я нерідко відчуваю себе беззахисним.
17. Іноді в мене буває стан відчаю.
18. Я відчуваю розгубленість перед труднощами.
19. У важкі хвилини життя іноді поведжуся по-дитячому, хочу, щоб пожаліли.

20. Вважаю недоліки свого характеру невинними.
21. Залишаю за собою останнє слово.
22. Нерідко в розмові перебиваю співрозмовника.
23. Мене легко розсердити.
24. Люблю робити зауваження іншим.
25. Хочу бути авторитетом для інших.
26. Не задовольняюсь малим, хочу найбільшого.
27. Коли розгніваюся, погано себе стримую.
28. Волію краще керувати, ніж підкорятися.
29. У мене різка, грубувата жестикуляція.
30. Я мстивий.
31. Мені важко змінювати звички.
32. Нелегко переключати увагу.
33. Дуже насторожено ставлюся до всього нового.
34. Мене важко переконати.
35. Нерідко у мене не виходить з голови думку, від якої слід було б звільнитися.
36. Нелегко зближуються з людьми.
37. Мене засмучують навіть незначні порушення плану.
38. Нерідко я проявляю впертість.
39. Неохоче йду на ризик.
40. Різко переживаю відхилення від прийнятого мною режиму дня.

Обробка результатів тесту

Підрахуйте суму балів за кожну групу питань:

- I. Питання №1-10 – тривожність
- II. Питання №11-20 – фрустрація;
- III. Питання №21-30 – агресивність;
- IV. Питання №31-40 – ригідність.

Інтерпретація результатів тесту

I. Тривожність:

- 0-7 балів – тривожність відсутня;
- 8-14 балів – тривожність середня, допустимого рівня;
- 15-20 балів – висока тривожність.

II. Фрустрація:

• 0-7 балів – маєте високу самооцінку, стійкі до невдач, чи не боїтеся труднощів;

- 8-14 балів – середній рівень, фрустрація має місце;
- 15-20 балів – низька самооцінка, уникає труднощів, боїться невдач.

III. Агресивність:

• 0-7 балів – спокійний, витриманий;

• 8-14 балів – середній рівень агресивності;

• 15-20 балів – агресивний, не витриманий, є труднощі при спілкуванні і роботі з людьми.

IV. Ригідність:

• 0-7 балів – ригідності немає, легке переключення;

• 8-14 балів – середній рівень;

• 15-20 балів – сильно виражена ригідність, незмінність поведінки, переконань, поглядів, навіть якщо вони розходяться, не відповідають реальній обстановці, життя.

Life Satisfaction Test (E. Diener)

Answer Form

Below are 5 statements. Rate how true each of them is for you on the following seven-point scale:

- 7 – completely agree;
- 6 – agree;
- 5 – partially agree;
- 4 – I can't say exactly;
- 3 – do not quite agree;
- 2 – disagree;
- 1 – I absolutely disagree.

Name _____ Age _____

Class management (specify class) _____ Date _____

Assertion	Evaluation
My life is close to perfect in almost every way	
My home conditions are excellent	
I am completely satisfied with life	
Until now, I had gotten everything I needed out of life	
If I started life anew, I wouldn't change anything	

Overall result:

- 30-35 – a high degree of life satisfaction.
- 25-29 – the degree of satisfaction with life is above average.
- 20-24 – average level of life satisfaction.
- 15-19 – the result is slightly below average.
- 10-14 – the result is below average.
- 5-9 – low degree of life satisfaction.

Шкала стійкості (твердості характеру) – 12-Item Grit Scale (12-IGS)

Інструкція: будь ласка, дайте відповіді на наведені нижче 12 тверджень. Оберіть найбільш підходящий саме для Вас варіант відповіді. Відповідайте чесно – правильних чи неправильних відповідей немає!

Бланк шкали стійкості

Твердження	Варіанти відповідей				
	Дуже схоже на мене	Переважно схоже на мене	Частково схоже на мене	Не дуже схоже на мене	Зовсім не схоже на мене
1. Я долав(ла) труднощі, щоб досягти важливої мети.					
2. Нові ідеї та проєкти інколи відволікають мене від попередніх.*					
3. Мої інтереси змінюються з року в рік.*					
4. Невдачі не позбавляють мене мотивації.					
5. Я був(ла) захоплений(а) певною ідеєю чи проєктом протягом короткого часу, але згодом втратив(ла) інтерес.*					
6. Я працьовита людина.					
7. Я часто ставлю перед собою мету, але згодом обираю іншу.*					
8. Мені складно зберігати концентрацію на проєктах, які тривають більше кількох місяців.*					
9. Я завершую все, що починаю.					
10. Я досяг(ла) мети, яка вимагала багаторічної праці.					
11. Мене захоплюють нові заняття кожні кілька місяців.*					
12. Я наполегливий(а).					

Підрахунок балів:

1. Для тверджень 1, 4, 6, 9, 10 і 12 нараховуються такі бали:

5 = Дуже схоже на мене

4 = Переважно схоже на мене

3 = Частково схоже на мене

2 = Не дуже схоже на мене

1 = Зовсім не схоже на мене

2. Для тверджень 2, 3, 5, 7, 8 і 11 нараховуються такі бали:

1 = Дуже схоже на мене

2 = Переважно схоже на мене

3 = Частково схоже на мене

4 = Не дуже схоже на мене

5 = Зовсім не схоже на мене

Опрацювання результатів. Підрахуйте суму набраних балів та поділіть на 12. Максимальний бал за шкалою – 5 (дуже висока наполегливість, стійкість та твердість характеру), мінімальний – 1 (відсутність наполегливості, стійкості та твердості характеру).

Методика визначення індексу групової згуртованості Сішора

1. Як Ви оцінили б свою приналежність до групи?
 - 1) Відчуваю себе її членом, частиною колективу (5).
 - 2) Беру участь у більшості видів діяльності (4).
 - 3) Беру участь в одних видах діяльності і не беру участі в інших (3).
 - 4) Не відчуваю, що є членом групи (2).
 - 5) Живу й існую окремо від неї (1).
 - 6) Не знаю, важко відповісти (1).
2. Перейшли б Ви в іншу групу, якщо була б така можливість (без зміни інших умов)?
 - 1) Так, дуже хотів би перейти (1).
 - 2) Скоріше, перейшов би, ніж залишився (2).
 - 3) Не бачу ніякої різниці (3).
 - 4) Скоріше за все, залишився б у своїй групі (4).
 - 5) Дуже хотів би залишитись у своїй групі (5).
 - 6) Не знаю, важко сказати (1).
3. Які взаємовідносини між членами Вашої групи ?
 - 1) Кращі, ніж у більшості колективів (3).
 - 2) Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).
 - 3) Гірші, ніж у більшості колективів (1).
 - 4) Не знаю (1).
4. Які у Вас взаємовідносини з керівництвом ?
 - 1) Кращі, ніж у більшості колективів (3).
 - 2) Приблизно такі ж, як і у більшості колективів (2).
 - 3) Гірші, ніж у більшості колективів (1).
 - 4) Не знаю (1).
5. Яке ставлення до справи (навчання тощо) у Вашому колективі?
 - 1) Кращі, ніж у більшості колективів (3).

- 2) Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).
- 3) Гірші, ніж у більшості колективів (1).
- 4) Не знаю (1).

Результати анкетування вибірки педагогів (N = 164) з використанням авторської анкети щодо рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами

Варіанти відповідей на питання анкети	К-сть / відсоткова частка респондентів, які обрали ту чи іншу відповідь
I. Загальна обізнаність	
1. Які категорії дітей з особливими освітніми потребами Вам відомі? (можна обрати кілька варіантів)	
Діти з порушеннями слуху	164 / 100,00%
Діти з порушеннями зору	164 / 100,00%
Діти з порушеннями опорно-рухового апарату	164 / 100,00%
Діти з розладами аутистичного спектра (РАС)	164 / 100,00%
Діти з інтелектуальними порушеннями	164 / 100,00%
Діти з емоційно-вольовими порушеннями	151 / 92,68%
Діти з поведінковими розладами	156 / 95,12%
2. Чи розумієте Ви відмінності між інклюзивним навчанням та спеціальною освітою?	
Так	164 / 100,00%
Ні	0 / 0,00%
3. Які форми підвищення кваліфікації Ви проходили для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами? (можна вибрати кілька варіантів)	
Семінари	112 / 68,29%
Тренінги	74 / 45,12%
Курси підвищення кваліфікації	164 / 100,00%
Самостійне навчання (книги, відео)	151 / 92,07%
Жодного з вищезазначеного	0 / 0,00%
4. Чи відвідували Ви тренінги або семінари щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?	
Так	164 / 100,00%
Ні	0 / 0,00%
II. Ставлення до інклюзивного навчання	
5. Чи маєте Ви досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?	
Так	164 / 100,00%
Ні	0 / 0,00%
6. Чи підтримуєте Ви ідею інклюзивного навчання у загальноосвітніх школах?	
Так	142 / 86,59%
Ні	22 / 13,41%
7. Чи вважаєте Ви, що інклюзивне навчання сприяє поліпшенню соціалізації дітей з особливими освітніми потребами?	
Так	142 / 86,59%
Ні	22 / 13,41%
III. Освітні методики	
8. Чи вважаєте Ви, що для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно використовувати спеціальні методики?	
Так	164 / 100,00%

Варіанти відповідей на питання анкети	К-сть / відсоткова частка респондентів, які обрали ту чи іншу відповідь
Ні	0 / 0,00%
9. Які методи навчання Ви використовуєте для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?	
Індивідуальні навчальні плани	164 / 100,00%
Диференційоване навчання	157 / 95,73%
Мультимодальний підхід	91 / 55,49%
Ігрові методи	146 / 89,02%
Арт-терапія	120 / 73,17%
Корекційні програми	107 / 65,24%
Жодного з вищезазначеного	0 / 0,00%
10. Чи готові Ви застосовувати індивідуальні навчальні плани для дітей з особливими освітніми потребами?	
Так	164 / 100,00%
Ні	0 / 0,00%
IV. Технічна підтримка та ресурси	
11. Чи є у Вас доступ до ресурсів, необхідних для навчання дітей з особливими освітніми потребами?	
Так	164 / 100,00%
Ні	0 / 0,00%
12. Чи вважаєте Ви, що у Вашому навчальному закладі достатньо обладнання для забезпечення потреб дітей з особливими освітніми потребами?	
Так	141 / 85,98%
Ні	23 / 14,02%
13. Яких ресурсів не вистачає у Вашому навчальному закладі для ефективного навчання дітей з особливими освітніми потребами?	
Спеціальні навчальні матеріали	11 / 6,71%
Технічне обладнання (комп'ютери, інтерактивні дошки)	22 / 13,41%
Фахівці (асистенти вчителя, логопеди, психологи)	40 / 24,39%
Архітектурна доступність (пандуси, ліфти)	0 / 0,00%
Жодного з вищезазначеного	0 / 0,00%
14. Чи підтримує адміністрація Вашого навчального закладу інклюзивну освіту?	
Так	164 / 100,00%
Ні	0 / 0,00%
V. Психологічна підготовка	
15. Чи відчуваєте Ви себе впевнено у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами?	
Так	125 / 76,22%
Ні	40 / 24,39%
16. Чи отримуєте Ви підтримку від психологів чи асистентів у роботі з такими дітьми?	
Так	92 / 56,10%
Ні	72 / 43,90%
17. Чи потребуєте Ви додаткового навчання або підготовки з питань інклюзивної освіти?	
Так	97 / 59,15%
Ні	67 / 40,85%
18. Яку додаткову підготовку Ви хотіли б отримати для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?	
Методичні рекомендації щодо індивідуального навчання	9 / 5,49%
Курси з психологічної підтримки	65 / 39,63%

Варіанти відповідей на питання анкети	К-сть / відсоткова частка респондентів, які обрали ту чи іншу відповідь
Навчання роботи з технічними засобами для таких дітей	92 / 56,10%
Спеціальні тренінги з інклюзії	20 / 12,20%
Жодного з вищезазначеного	0 / 0,00%
VI. Оцінка знань та прогресу дітей	
19. Чи вважаєте Ви, що система оцінювання повинна бути адаптованою для дітей з особливими освітніми потребами?	
Так	164 / 100,00%
Ні	0 / 0,00%
20. Чи відстежуєте Ви прогрес дітей з особливими освітніми потребами окремо від інших учнів?	
Так	164 / 100,00%
Ні	0 / 0,00%
21. Чи вважаєте Ви, що діти з особливими освітніми потребами можуть демонструвати високі навчальні результати за наявності належної підтримки?	
Так	142 / 86,59%
Ні	22 / 13,41%
VII. Взаємодія з батьками	
22. Чи регулярно Ви спілкуєтесь з батьками дітей з особливими освітніми потребами для узгодження індивідуальних освітніх планів?	
Так	145 / 88,41%
Ні	19 / 11,59%
23. З якими труднощами Ви найчастіше стикаєтесь під час взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами? (Можна вибрати кілька варіантів)	
Нерозуміння батьками потреб дитини	53 / 32,32%
Відсутність співпраці з боку батьків	27 / 16,46%
Нестача інформації від батьків щодо стану дитини	5 / 3,05%
Непорозуміння щодо методів навчання	96 / 58,54%
Жодного з вищезазначеного	0 / 0,00%
24. Чи вважаєте Ви, що співпраця з батьками є важливою для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами?	
Так	164 / 100,00%
Ні	0 / 0,00%

Зведена таблиця діагностичних даних вибірки педагогів (N = 164) за авторською методикою оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Порядковий номер педагога у дослідженні	Бал / рівень респондентів за шкалами						
	Когнітивна готовність	Методична готовність	Емоційна готовність	Комунікативна готовність	Готовність до командної роботи	Готовність до інновацій	Рефлексивна готовність
1	6 / низький	13 / середній	12 / середній	19 / високий	14 / середній	7 / низький	11 / середній
2	9 / середній	15 / високий	20 / високий	18 / високий	11 / середній	10 / середній	7 / низький
3	11 / середній	20 / високий	10 / середній	13 / середній	10 / середній	1 / низький	3 / низький
4	14 / середній	18 / високий	11 / середній	17 / високий	14 / середній	12 / середній	8 / середній
5	10 / середній	14 / середній	16 / високий	15 / високий	14 / середній	12 / середній	6 / низький
6	11 / середній	18 / високий	8 / середній	15 / високий	6 / низький	7 / низький	13 / середній
7	5 / низький	20 / високий	10 / середній	13 / середній	7 / низький	8 / середній	11 / середній
8	11 / середній	16 / високий	14 / середній	20 / високий	17 / високий	10 / середній	8 / середній
9	13 / середній	10 / середній	15 / високий	20 / високий	16 / високий	5 / низький	11 / середній
10	14 / середній	20 / високий	8 / середній	15 / високий	14 / середній	5 / низький	1 / низький
11	7 / низький	20 / високий	11 / середній	19 / високий	12 / середній	12 / середній	1 / низький
12	18 / високий	14 / середній	11 / середній	20 / високий	7 / низький	7 / низький	8 / середній
13	13 / середній	19 / високий	14 / середній	20 / високий	12 / середній	5 / низький	5 / низький
14	9 / середній	19 / високий	12 / середній	20 / високий	6 / низький	14 / середній	9 / середній
15	12 / середній	16 / високий	0 / низький	17 / високий	6 / низький	11 / середній	6 / низький
16	8 / середній	17 / високий	12 / середній	13 / середній	16 / високий	9 / середній	8 / середній
17	10 / середній	18 / високий	11 / середній	18 / високий	12 / середній	7 / низький	3 / низький
18	14 / середній	15 / високий	6 / низький	15 / високий	7 / низький	13 / середній	12 / середній
19	14 / середній	13 / середній	10 / середній	20 / високий	11 / середній	10 / середній	6 / низький
20	15 / високий	17 / високий	9 / середній	14 / середній	15 / високий	5 / низький	7 / низький
21	13 / середній	19 / високий	15 / високий	12 / середній	9 / середній	7 / низький	7 / низький
22	4 / низький	13 / середній	8 / середній	13 / середній	11 / середній	3 / низький	13 / середній

Порядковий номер педагога у дослідженні	Бал / рівень респондентів за шкалами						
	Когнітивна готовність	Методична готовність	Емоційна готовність	Комунікативна готовність	Готовність до командної роботи	Готовність до інновацій	Рефлексивна готовність
23	14 / середній	15 / високий	11 / середній	19 / високий	7 / низький	10 / середній	16 / високий
24	10 / середній	18 / високий	17 / високий	15 / високий	19 / високий	13 / середній	7 / низький
25	15 / високий	20 / високий	13 / середній	18 / високий	12 / середній	10 / середній	10 / середній
26	8 / середній	19 / високий	16 / високий	19 / високий	14 / середній	12 / середній	3 / низький
27	12 / середній	13 / середній	12 / середній	19 / високий	10 / середній	11 / середній	5 / низький
28	17 / високий	16 / високий	15 / високий	19 / високий	13 / середній	3 / низький	19 / високий
29	7 / низький	20 / високий	7 / низький	17 / високий	9 / середній	7 / низький	10 / середній
30	15 / високий	20 / високий	8 / середній	15 / високий	9 / середній	7 / низький	7 / низький
31	10 / середній	14 / середній	9 / середній	17 / високий	8 / середній	6 / низький	6 / низький
32	15 / високий	18 / високий	15 / високий	15 / високий	11 / середній	11 / середній	9 / середній
33	20 / високий	11 / середній	10 / середній	18 / високий	11 / середній	8 / середній	4 / низький
34	18 / високий	18 / високий	14 / середній	17 / високий	11 / середній	8 / середній	7 / низький
35	6 / низький	19 / високий	17 / високий	16 / високий	13 / середній	9 / середній	10 / середній
36	13 / середній	20 / високий	7 / низький	13 / середній	6 / низький	14 / середній	13 / середній
37	14 / середній	18 / високий	8 / середній	12 / середній	8 / середній	6 / низький	16 / високий
38	2 / низький	14 / середній	17 / високий	17 / високий	15 / високий	12 / середній	13 / середній
39	13 / середній	18 / високий	7 / низький	15 / високий	11 / середній	6 / низький	10 / середній
40	10 / середній	14 / середній	11 / середній	17 / високий	10 / середній	3 / низький	7 / низький
41	12 / середній	16 / високий	8 / середній	16 / високий	14 / середній	7 / низький	9 / середній
42	17 / високий	20 / високий	10 / середній	18 / високий	13 / середній	3 / низький	12 / середній
43	9 / середній	14 / середній	6 / низький	13 / середній	6 / низький	7 / низький	4 / низький
44	8 / середній	20 / високий	5 / низький	13 / середній	16 / високий	8 / середній	5 / низький
45	11 / середній	20 / високий	10 / середній	17 / високий	13 / середній	7 / низький	10 / середній
46	18 / високий	14 / середній	7 / низький	19 / високий	14 / середній	10 / середній	9 / середній
47	13 / середній	18 / високий	7 / низький	14 / середній	13 / середній	4 / низький	6 / низький
48	12 / середній	14 / середній	8 / середній	18 / високий	11 / середній	9 / середній	7 / низький
49	13 / середній	18 / високий	7 / низький	20 / високий	14 / середній	8 / середній	4 / низький
50	4 / низький	20 / високий	17 / високий	10 / середній	11 / середній	8 / середній	14 / середній
51	7 / низький	20 / високий	12 / середній	20 / високий	13 / середній	9 / середній	4 / низький

Порядковий номер педагога у дослідженні	Бал / рівень респондентів за шкалами						
	Когнітивна готовність	Методична готовність	Емоційна готовність	Комунікативна готовність	Готовність до командної роботи	Готовність до інновацій	Рефлексивна готовність
52	16 / високий	16 / високий	8 / середній	18 / високий	19 / високий	12 / середній	4 / низький
53	8 / середній	20 / високий	8 / середній	19 / високий	8 / середній	5 / низький	6 / низький
54	11 / середній	10 / середній	20 / високий	18 / високий	9 / середній	12 / середній	7 / низький
55	5 / низький	15 / високий	11 / середній	17 / високий	19 / високий	8 / середній	5 / низький
56	9 / середній	15 / високий	16 / високий	15 / високий	7 / низький	16 / високий	9 / середній
57	6 / низький	12 / середній	5 / низький	20 / високий	13 / середній	6 / низький	14 / середній
58	13 / середній	17 / високий	16 / високий	20 / високий	13 / середній	9 / середній	14 / середній
59	6 / низький	18 / високий	15 / високий	18 / високий	13 / середній	14 / середній	5 / низький
60	9 / середній	18 / високий	15 / високий	15 / високий	16 / високий	4 / низький	9 / середній
61	18 / високий	18 / високий	9 / середній	17 / високий	8 / середній	10 / середній	6 / низький
62	5 / низький	14 / середній	11 / середній	14 / середній	10 / середній	11 / середній	1 / низький
63	9 / середній	18 / високий	12 / середній	16 / високий	12 / середній	11 / середній	7 / низький
64	10 / середній	15 / високий	5 / низький	14 / середній	14 / середній	0 / низький	9 / середній
65	5 / низький	15 / високий	8 / середній	20 / високий	12 / середній	7 / низький	0 / низький
66	15 / високий	18 / високий	11 / середній	12 / середній	13 / середній	16 / високий	13 / середній
67	7 / низький	15 / високий	15 / високий	20 / високий	14 / середній	8 / середній	13 / середній
68	9 / середній	18 / високий	10 / середній	18 / високий	13 / середній	6 / низький	9 / середній
69	12 / середній	16 / високий	12 / середній	14 / середній	8 / середній	6 / низький	6 / низький
70	7 / низький	16 / високий	20 / високий	16 / високий	9 / середній	15 / високий	12 / середній
71	9 / середній	12 / середній	4 / низький	18 / високий	14 / середній	11 / середній	8 / середній
72	12 / середній	19 / високий	11 / середній	17 / високий	15 / високий	9 / середній	6 / низький
73	10 / середній	19 / високий	8 / середній	17 / високий	12 / середній	13 / середній	11 / середній
74	15 / високий	15 / високий	14 / середній	18 / високий	7 / низький	9 / середній	10 / середній
75	7 / низький	20 / високий	16 / високий	16 / високий	5 / низький	10 / середній	14 / середній
76	9 / середній	15 / високий	6 / низький	18 / високий	12 / середній	4 / низький	8 / середній
77	7 / низький	18 / високий	13 / середній	16 / високий	13 / середній	4 / низький	18 / високий
78	14 / середній	20 / високий	11 / середній	20 / високий	15 / високий	9 / середній	7 / низький
79	7 / низький	15 / високий	20 / високий	18 / високий	12 / середній	8 / середній	11 / середній
80	7 / низький	12 / середній	15 / високий	14 / середній	13 / середній	1 / низький	18 / високий

Порядковий номер педагога у дослідженні	Бал / рівень респондентів за шкалами						
	Когнітивна готовність	Методична готовність	Емоційна готовність	Комунікативна готовність	Готовність до командної роботи	Готовність до інновацій	Рефлексивна готовність
81	15 / високий	20 / високий	12 / середній	10 / середній	16 / високий	1 / низький	12 / середній
82	13 / середній	19 / високий	4 / низький	14 / середній	10 / середній	8 / середній	7 / низький
83	10 / середній	20 / високий	8 / середній	13 / середній	12 / середній	14 / середній	9 / середній
84	9 / середній	20 / високий	11 / середній	17 / високий	9 / середній	12 / середній	11 / середній
85	3 / низький	14 / середній	11 / середній	17 / високий	15 / високий	5 / низький	14 / середній
86	11 / середній	17 / високий	14 / середній	13 / середній	10 / середній	1 / низький	3 / низький
87	12 / середній	13 / середній	9 / середній	13 / середній	10 / середній	8 / середній	9 / середній
88	15 / високий	17 / високий	11 / середній	13 / середній	13 / середній	3 / низький	2 / низький
89	15 / високий	20 / високий	10 / середній	18 / високий	16 / високий	1 / низький	7 / низький
90	8 / середній	17 / високий	7 / низький	17 / високий	11 / середній	5 / низький	4 / низький
91	8 / середній	16 / високий	7 / низький	20 / високий	12 / середній	16 / високий	9 / середній
92	10 / середній	20 / високий	12 / середній	17 / високий	15 / високий	10 / середній	8 / середній
93	9 / середній	17 / високий	11 / середній	13 / середній	14 / середній	6 / низький	10 / середній
94	14 / середній	20 / високий	14 / середній	19 / високий	9 / середній	11 / середній	13 / середній
95	10 / середній	15 / високий	12 / середній	17 / високий	18 / високий	11 / середній	6 / низький
96	11 / середній	14 / середній	7 / низький	17 / високий	8 / середній	4 / низький	9 / середній
97	7 / низький	14 / середній	13 / середній	15 / високий	9 / середній	8 / середній	5 / низький
98	10 / середній	16 / високий	13 / середній	20 / високий	11 / середній	9 / середній	6 / низький
99	13 / середній	17 / високий	17 / високий	18 / високий	9 / середній	11 / середній	6 / низький
100	9 / середній	20 / високий	15 / високий	13 / середній	14 / середній	7 / низький	5 / низький
101	11 / середній	19 / високий	12 / середній	15 / високий	11 / середній	6 / низький	12 / середній
102	10 / середній	18 / високий	15 / високий	19 / високий	6 / низький	9 / середній	11 / середній
103	18 / високий	13 / середній	4 / низький	18 / високий	13 / середній	3 / низький	7 / низький
104	14 / середній	17 / високий	17 / високий	13 / середній	8 / середній	4 / низький	6 / низький
105	13 / середній	14 / середній	8 / середній	15 / високий	9 / середній	6 / низький	10 / середній
106	18 / високий	16 / високий	3 / низький	19 / високий	7 / низький	7 / низький	13 / середній
107	8 / середній	11 / середній	7 / низький	20 / високий	10 / середній	3 / низький	9 / середній
108	3 / низький	20 / високий	4 / низький	18 / високий	16 / високий	5 / низький	7 / низький
109	14 / середній	18 / високий	7 / низький	15 / високий	6 / низький	3 / низький	8 / середній

Порядковий номер педагога у дослідженні	Бал / рівень респондентів за шкалами						
	Когнітивна готовність	Методична готовність	Емоційна готовність	Комунікативна готовність	Готовність до командної роботи	Готовність до інновацій	Рефлексивна готовність
110	17 / високий	20 / високий	14 / середній	14 / середній	9 / середній	11 / середній	8 / середній
111	15 / високий	18 / високий	15 / високий	20 / високий	8 / середній	2 / низький	11 / середній
112	12 / середній	11 / середній	12 / середній	19 / високий	12 / середній	2 / низький	9 / середній
113	9 / середній	20 / високий	16 / високий	20 / високий	17 / високий	10 / середній	4 / низький
114	16 / високий	16 / високий	16 / високий	18 / високий	8 / середній	9 / середній	4 / низький
115	9 / середній	19 / високий	16 / високий	18 / високий	6 / низький	15 / високий	8 / середній
116	13 / середній	16 / високий	13 / середній	20 / високий	10 / середній	0 / низький	14 / середній
117	9 / середній	20 / високий	12 / середній	10 / середній	6 / низький	4 / низький	1 / низький
118	12 / середній	15 / високий	14 / середній	17 / високий	15 / високий	2 / низький	4 / низький
119	14 / середній	20 / високий	12 / середній	16 / високий	10 / середній	4 / низький	11 / середній
120	7 / низький	20 / високий	12 / середній	14 / середній	11 / середній	9 / середній	13 / середній
121	7 / низький	18 / високий	2 / низький	16 / високий	15 / високий	9 / середній	12 / середній
122	10 / середній	18 / високий	15 / високий	16 / високий	11 / середній	9 / середній	5 / низький
123	12 / середній	12 / середній	7 / низький	15 / високий	15 / високий	7 / низький	13 / середній
124	10 / середній	15 / високий	15 / високий	13 / середній	13 / середній	9 / середній	0 / низький
125	10 / середній	17 / високий	17 / високий	15 / високий	7 / низький	2 / низький	6 / низький
126	3 / низький	18 / високий	7 / низький	13 / середній	18 / високий	12 / середній	11 / середній
127	10 / середній	20 / високий	15 / високий	19 / високий	10 / середній	13 / середній	2 / низький
128	20 / високий	17 / високий	12 / середній	19 / високий	8 / середній	10 / середній	7 / низький
129	13 / середній	17 / високий	5 / низький	16 / високий	7 / низький	11 / середній	2 / низький
130	10 / середній	17 / високий	13 / середній	13 / середній	7 / низький	7 / низький	14 / середній
131	20 / високий	10 / середній	12 / середній	20 / високий	12 / середній	5 / низький	12 / середній
132	7 / низький	16 / високий	10 / середній	20 / високий	5 / низький	5 / низький	11 / середній
133	9 / середній	15 / високий	11 / середній	14 / середній	8 / середній	4 / низький	13 / середній
134	17 / високий	20 / високий	11 / середній	19 / високий	16 / високий	8 / середній	3 / низький
135	9 / середній	13 / середній	10 / середній	18 / високий	8 / середній	3 / низький	6 / низький
136	15 / високий	13 / середній	12 / середній	18 / високий	10 / середній	7 / низький	9 / середній
137	1 / низький	20 / високий	12 / середній	16 / високий	11 / середній	8 / середній	7 / низький
138	16 / високий	18 / високий	14 / середній	17 / високий	10 / середній	7 / низький	2 / низький

Порядковий номер педагога у дослідженні	Бал / рівень респондентів за шкалами						
	Когнітивна готовність	Методична готовність	Емоційна готовність	Комунікативна готовність	Готовність до командної роботи	Готовність до інновацій	Рефлексивна готовність
139	11 / середній	16 / високий	16 / високий	14 / середній	14 / середній	7 / низький	9 / середній
140	6 / низький	19 / високий	6 / низький	18 / високий	11 / середній	10 / середній	8 / середній
141	13 / середній	15 / високий	12 / середній	15 / високий	15 / високий	5 / низький	2 / низький
142	12 / середній	20 / високий	9 / середній	20 / високий	9 / середній	15 / високий	15 / високий
143	10 / середній	20 / високий	11 / середній	19 / високий	9 / середній	11 / середній	10 / середній
144	14 / середній	17 / високий	8 / середній	20 / високий	16 / високий	7 / низький	6 / низький
145	10 / середній	19 / високий	17 / високий	18 / високий	13 / середній	8 / середній	11 / середній
146	19 / високий	18 / високий	7 / низький	20 / високий	17 / високий	17 / високий	8 / середній
147	16 / високий	20 / високий	16 / високий	16 / високий	20 / високий	9 / середній	13 / середній
148	15 / високий	19 / високий	13 / середній	17 / високий	18 / високий	10 / середній	14 / середній
149	10 / середній	14 / середній	5 / низький	18 / високий	11 / середній	4 / низький	3 / низький
150	13 / середній	17 / високий	15 / високий	17 / високий	17 / високий	10 / середній	5 / низький
151	16 / високий	15 / високий	9 / середній	19 / високий	15 / високий	8 / середній	10 / середній
152	7 / низький	18 / високий	13 / середній	14 / середній	6 / низький	5 / низький	9 / середній
153	15 / високий	13 / середній	9 / середній	19 / високий	7 / низький	5 / низький	8 / середній
154	17 / високий	17 / високий	7 / низький	15 / високий	11 / середній	1 / низький	3 / низький
155	9 / середній	12 / середній	10 / середній	15 / високий	20 / високий	6 / низький	12 / середній
156	15 / високий	20 / високий	9 / середній	18 / високий	18 / високий	3 / низький	3 / низький
157	11 / середній	15 / високий	10 / середній	15 / високий	16 / високий	6 / низький	6 / низький
158	15 / високий	20 / високий	12 / середній	20 / високий	11 / середній	13 / середній	15 / високий
159	17 / високий	19 / високий	8 / середній	17 / високий	3 / низький	6 / низький	7 / низький
160	7 / низький	14 / середній	7 / низький	18 / високий	7 / низький	9 / середній	3 / низький
161	13 / середній	18 / високий	4 / низький	15 / високий	9 / середній	7 / низький	8 / середній
162	14 / середній	20 / високий	10 / середній	17 / високий	9 / середній	12 / середній	5 / низький
163	2 / низький	18 / високий	5 / низький	7 / низький	13 / середній	0 / низький	3 / низький
164	14 / середній	20 / високий	11 / середній	20 / високий	11 / середній	6 / низький	10 / середній
Середнє	11,19	16,87	11,01	16,62	11,50	7,75	8,21

**Зведена таблиця результатів діагностики педагогів (N = 164) за методикою
«Інтелектуальна лабільність»**

Порядковий номер педагога у дослідженні	Бал	Рівень інтелектуальної лабільності
1	14	Низька лабільність
2	9	Середня лабільність
3	14	Низька лабільність
4	4	Висока лабільність
5	19	Низька лабільність
6	9	Середня лабільність
7	0	Висока лабільність
8	3	Висока лабільність
9	4	Висока лабільність
10	8	Середня лабільність
11	0	Висока лабільність
12	4	Висока лабільність
13	14	Низька лабільність
14	4	Висока лабільність
15	3	Висока лабільність
16	2	Висока лабільність
17	13	Низька лабільність
18	11	Низька лабільність
19	9	Середня лабільність
20	8	Середня лабільність
21	0	Висока лабільність
22	9	Середня лабільність
23	16	Низька лабільність
24	1	Висока лабільність
25	9	Середня лабільність
26	5	Середня лабільність
27	6	Середня лабільність
28	0	Висока лабільність
29	0	Висока лабільність
30	20	Низька лабільність
31	14	Низька лабільність
32	13	Низька лабільність
33	11	Низька лабільність
34	23	Низька лабільність
35	6	Середня лабільність
36	6	Середня лабільність
37	15	Низька лабільність
38	7	Середня лабільність
39	8	Середня лабільність
40	20	Низька лабільність

41	13	Низька лабільність
42	4	Висока лабільність
43	10	Низька лабільність
44	10	Низька лабільність
45	15	Низька лабільність
46	14	Низька лабільність
47	8	Середня лабільність
48	14	Низька лабільність
49	9	Середня лабільність
50	5	Середня лабільність
51	10	Низька лабільність
52	13	Низька лабільність
53	11	Низька лабільність
54	14	Низька лабільність
55	5	Середня лабільність
56	7	Середня лабільність
57	7	Середня лабільність
58	10	Низька лабільність
59	12	Низька лабільність
60	7	Середня лабільність
61	17	Низька лабільність
62	11	Низька лабільність
63	16	Низька лабільність
64	15	Низька лабільність
65	4	Висока лабільність
66	1	Висока лабільність
67	13	Низька лабільність
68	13	Низька лабільність
69	10	Низька лабільність
70	0	Висока лабільність
71	14	Низька лабільність
72	6	Середня лабільність
73	7	Середня лабільність
74	13	Низька лабільність
75	10	Низька лабільність
76	15	Низька лабільність
77	0	Висока лабільність
78	6	Середня лабільність
79	0	Висока лабільність
80	9	Середня лабільність
81	9	Середня лабільність
82	4	Висока лабільність
83	5	Середня лабільність
84	0	Висока лабільність
85	10	Низька лабільність
86	9	Середня лабільність
87	3	Висока лабільність
88	10	Низька лабільність
89	1	Висока лабільність
90	10	Низька лабільність

91	8	Середня лабільність
92	18	Низька лабільність
93	12	Низька лабільність
94	0	Висока лабільність
95	9	Середня лабільність
96	2	Висока лабільність
97	4	Висока лабільність
98	7	Середня лабільність
99	0	Висока лабільність
100	10	Низька лабільність
101	15	Низька лабільність
102	11	Низька лабільність
103	14	Низька лабільність
104	6	Середня лабільність
105	8	Середня лабільність
106	6	Середня лабільність
107	12	Низька лабільність
108	10	Низька лабільність
109	18	Низька лабільність
110	6	Середня лабільність
111	6	Середня лабільність
112	4	Висока лабільність
113	2	Висока лабільність
114	15	Низька лабільність
115	0	Висока лабільність
116	8	Середня лабільність
117	9	Середня лабільність
118	0	Висока лабільність
119	18	Низька лабільність
120	20	Низька лабільність
121	2	Висока лабільність
122	24	Низька лабільність
123	2	Висока лабільність
124	13	Низька лабільність
125	8	Середня лабільність
126	7	Середня лабільність
127	5	Середня лабільність
128	6	Середня лабільність
129	9	Середня лабільність
130	0	Висока лабільність
131	15	Низька лабільність
132	1	Висока лабільність
133	4	Висока лабільність
134	10	Низька лабільність
135	7	Середня лабільність
136	8	Середня лабільність
137	11	Низька лабільність
138	0	Висока лабільність
139	0	Висока лабільність
140	8	Середня лабільність

141	19	Низька лабільність
142	14	Низька лабільність
143	22	Низька лабільність
144	7	Середня лабільність
145	0	Висока лабільність
146	3	Висока лабільність
147	12	Низька лабільність
148	5	Середня лабільність
149	19	Низька лабільність
150	16	Низька лабільність
151	0	Висока лабільність
152	4	Висока лабільність
153	9	Середня лабільність
154	0	Висока лабільність
155	10	Низька лабільність
156	0	Висока лабільність
157	0	Висока лабільність
158	3	Висока лабільність
159	15	Низька лабільність
160	12	Низька лабільність
161	11	Низька лабільність
162	21	Низька лабільність
163	9	Середня лабільність
164	8	Середня лабільність
Середнє	8,52	

Результати анкетування вибірки педагогів (N = 164) з використанням авторської анкети для визначення усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти

Варіанти відповідей на питання анкети	Кількість / відсоткова частка досліджуваних, які обрали варіант відповіді
1. Чи вважаєте ви себе готовим до роботи з учнями з особливими освітніми потребами (ООП)?	
Так	123 / 75.00%
Ні	16 / 9.76%
Не впевнений (-а)	25 / 15.24%
2. Чи відчуваєте ви необхідність підвищувати свою кваліфікацію у сфері інклюзивної освіти?	
Так	102 / 62.20%
Ні	13 / 7.93%
Час від часу	49 / 29.88%
3. Як часто ви стикаєтесь із ситуаціями, коли не знаєте, як організувати навчальний процес для учня з ООП?	
Дуже часто	26 / 15.85%
Іноді	128 / 78.05%
Ніколи	10 / 6.10%
4. Чи відчуваєте ви, що ваша роль як вчителя змінюється у процесі роботи з інклюзивними класами?	
Так	164 / 100.00%
Ні	0 / 0.00%
Не впевнений (-а)	0 / 0.00%
5. Як ви оцінюєте свою здатність адаптувати навчальні матеріали для учнів з різними освітніми потребами?	
Високо	128 / 78.05%
Середньо	30 / 18.29%
Низько	6 / 3.66%
6. Чи вважаєте ви, що маєте достатньо підтримки з боку колег для роботи в інклюзивному середовищі?	
Так	92 / 56.10%
Ні	31 / 18.90%
Не впевнений (-а)	41 / 25.00%
7. Чи використовуєте ви диференційовані підходи у викладанні для учнів з ООП?	
Завжди	79 / 48.17%
Час від часу	46 / 28.05%
Ніколи	39 / 23.78%
8. Чи вірите ви в позитивний вплив інклюзивної освіти на розвиток учнів?	
Так	64 / 39.02%
Ні	16 / 9.76%
Не впевнений (-а)	84 / 51.22%
9. Як часто ви шукаєте нові методи або підходи для роботи з учнями з ООП?	
Дуже часто	43 / 26.22%
Іноді	95 / 57.93%

Варіанти відповідей на питання анкети	Кількість / відсоткова частка досліджуваних, які обрали варіант відповіді
Рідко	26 / 15.85%
10. Чи вважаєте ви себе компетентним (-ою) у використанні інклюзивних методів навчання?	
Так	156 / 95.12%
Ні	3 / 1.83%
Частково	5 / 3.05%
11. Чи зустрічаєте ви труднощі в управлінні класом, де навчаються учні з ООП?	
Часто	74 / 45.12%
Рідко	74 / 45.12%
Ніколи	16 / 9.76%
12. Як ви оцінюєте свою здатність забезпечити рівноправність навчальних можливостей для всіх учнів?	
Високо	62 / 37.80%
Середньо	77 / 46.95%
Низько	25 / 15.24%
13. Чи отримували ви досвід роботи з учнями з різними типами ООП?	
Так	92 / 56.10%
Ні	36 / 21.95%
Частково	36 / 21.95%
14. Чи часто вам потрібна допомога спеціалістів (психологів, дефектологів) для роботи з учнями з ООП?	
Часто	92 / 56.10%
Рідко	46 / 28.05%
Ніколи	26 / 15.85%
15. Як ви ставитесь до впровадження інклюзивної освіти в українській школі?	
Позитивно	79 / 48.17%
Негативно	43 / 26.22%
Нейтрально	43 / 26.22%
16. Чи маєте ви впевненість у своїй спроможності вирішувати конфліктні ситуації між учнями з ООП та іншими учнями?	
Так	108 / 65.85%
Ні	16 / 9.76%
Не впевнений (-а)	40 / 24.39%
17. Чи вважаєте ви, що ваша робота з інклюзивними класами покращує ваші професійні навички?	
Так	128 / 78.05%
Ні	3 / 1.83%
Частково	33 / 20.12%
18. Як ви оцінюєте свою емоційну готовність до роботи з учнями з ООП?	
Високо	71 / 43.29%
Середньо	61 / 37.20%
Низько	32 / 19.51%
19. Чи отримуєте ви задоволення від роботи в інклюзивному середовищі?	
Так	77 / 46.95%
Ні	41 / 25.00%
Час від часу	46 / 28.05%
20. Чи готові ви брати участь у додаткових тренінгах та семінарах з інклюзивної освіти?	
Так	134 / 81.71%
Ні	8 / 4.88%
Можливо	22 / 13.41%

**Зведена таблиця результатів діагностики вибірки педагогів (N = 164) за
методикою оцінки комунікативних вмінь Л. Міхельсона**

Порядковий номер педагога у дослідженні	Залежність	Компетентність	Агресивність	Загальний рівень комунікативної компетентності	
				Бал	Рівень
1	7	16	4	16	Середній
2	8	8	11	8	Низький
3	7	10	10	10	Низький
4	11	11	5	11	Низький
5	11	8	8	8	Низький
6	10	9	8	9	Низький
7	5	12	10	12	Нижче середнього
8	6	5	16	5	Низький
9	8	15	4	15	Середній
10	8	10	9	10	Низький
11	4	13	10	13	Нижче середнього
12	13	7	7	7	Низький
13	8	9	10	9	Низький
14	10	9	8	9	Низький
15	10	10	7	10	Низький
16	7	16	4	16	Середній
17	12	9	6	9	Низький
18	8	3	16	3	Низький
19	9	10	8	10	Низький
20	6	14	7	14	Нижче середнього
21	19	1	7	1	Низький
22	13	14	0	14	Нижче середнього
23	12	6	9	6	Низький
24	3	14	10	14	Нижче середнього
25	13	8	6	8	Низький
26	12	9	6	9	Низький
27	8	12	7	12	Нижче середнього
28	11	11	5	11	Низький
29	4	10	13	10	Низький
30	5	12	10	12	Нижче середнього
31	5	13	9	13	Нижче середнього
32	1	13	13	13	Нижче середнього
33	9	13	5	13	Нижче середнього
34	12	9	6	9	Низький
35	0	27	0	27	Високий
36	12	9	6	9	Низький
37	13	4	10	4	Низький
38	12	4	11	4	Низький
39	2	25	0	25	Високий

Порядковий номер педагога у дослідженні	Залежність	Компетентність	Агресивність	Загальний рівень комунікативної компетентності	
				Бал	Рівень
40	8	14	5	14	Нижче середнього
41	6	9	12	9	Низький
42	3	13	11	13	Нижче середнього
43	2	11	14	11	Низький
44	8	7	12	7	Низький
45	6	15	6	15	Середній
46	11	12	4	12	Нижче середнього
47	10	14	3	14	Нижче середнього
48	8	10	9	10	Низький
49	8	8	11	8	Низький
50	7	15	5	15	Середній
51	6	16	5	16	Середній
52	10	11	6	11	Низький
53	4	10	13	10	Низький
54	11	12	4	12	Нижче середнього
55	3	19	5	19	Вище середнього
56	9	9	9	9	Низький
57	3	15	9	15	Середній
58	10	5	12	5	Низький
59	0	27	0	27	Високий
60	5	13	9	13	Нижче середнього
61	7	10	10	10	Низький
62	10	2	15	2	Низький
63	11	3	13	3	Низький
64	1	20	6	20	Вище середнього
65	5	5	17	5	Низький
66	9	10	8	10	Низький
67	13	8	6	8	Низький
68	7	14	6	14	Нижче середнього
69	9	9	9	9	Низький
70	5	14	8	14	Нижче середнього
71	6	9	12	9	Низький
72	1	26	0	26	Високий
73	3	8	16	8	Низький
74	10	11	6	11	Низький
75	8	15	4	15	Середній
76	4	15	8	15	Середній
77	9	15	3	15	Середній
78	8	10	9	10	Низький
79	8	9	10	9	Низький
80	6	15	6	15	Середній
81	7	17	3	17	Середній
82	10	7	10	7	Низький
83	11	3	13	3	Низький
84	5	5	17	5	Низький
85	9	6	12	6	Низький

Порядковий номер педагога у дослідженні	Залежність	Компетентність	Агресивність	Загальний рівень комунікативної компетентності	
				Бал	Рівень
86	8	4	15	4	Низький
87	8	12	7	12	Нижче середнього
88	11	11	5	11	Низький
89	12	12	3	12	Нижче середнього
90	9	9	9	9	Низький
91	0	19	8	19	Вище середнього
92	10	12	5	12	Нижче середнього
93	9	14	4	14	Нижче середнього
94	4	7	16	7	Низький
95	9	10	8	10	Низький
96	5	11	11	11	Низький
97	5	18	4	18	Середній
98	10	16	1	16	Середній
99	3	15	9	15	Середній
100	9	16	2	16	Середній
101	7	9	11	9	Низький
102	11	5	11	5	Низький
103	9	7	11	7	Низький
104	7	11	9	11	Низький
105	8	13	6	13	Нижче середнього
106	7	12	8	12	Нижче середнього
107	7	15	5	15	Середній
108	10	13	4	13	Нижче середнього
109	9	18	0	18	Середній
110	10	13	4	13	Нижче середнього
111	14	11	2	11	Низький
112	11	9	7	9	Низький
113	11	11	5	11	Низький
114	2	19	6	19	Вище середнього
115	3	14	10	14	Нижче середнього
116	5	12	10	12	Нижче середнього
117	5	15	7	15	Середній
118	4	14	9	14	Нижче середнього
119	6	9	12	9	Низький
120	7	11	9	11	Низький
121	2	18	7	18	Середній
122	6	7	14	7	Низький
123	5	14	8	14	Нижче середнього
124	11	6	10	6	Низький
125	10	12	5	12	Нижче середнього
126	8	8	11	8	Низький
127	9	16	2	16	Середній
128	12	9	6	9	Низький
129	14	1	12	1	Низький
130	11	7	9	7	Низький
131	10	13	4	13	Нижче середнього

Порядковий номер педагога у дослідженні	Залежність	Компетентність	Агресивність	Загальний рівень комунікативної компетентності	
				Бал	Рівень
132	12	13	2	13	Нижче середнього
133	4	13	10	13	Нижче середнього
134	7	12	8	12	Нижче середнього
135	11	9	7	9	Низький
136	9	10	8	10	Низький
137	0	17	10	17	Середній
138	3	17	7	17	Середній
139	9	15	3	15	Середній
140	12	7	8	7	Низький
141	6	3	18	3	Низький
142	8	15	4	15	Середній
143	4	14	9	14	Нижче середнього
144	3	10	14	10	Низький
145	6	14	7	14	Нижче середнього
146	6	8	13	8	Низький
147	9	10	8	10	Низький
148	8	12	7	12	Нижче середнього
149	7	17	3	17	Середній
150	6	15	6	15	Середній
151	7	12	8	12	Нижче середнього
152	7	14	6	14	Нижче середнього
153	7	8	12	8	Низький
154	8	12	7	12	Нижче середнього
155	9	11	7	11	Низький
156	7	12	8	12	Нижче середнього
157	9	8	10	8	Низький
158	11	11	5	11	Низький
159	13	9	5	9	Низький
160	10	12	5	12	Нижче середнього
161	18	6	3	6	Низький
162	3	15	9	15	Середній
163	0	21	6	21	Високий
164	6	11	10	11	Низький
Середнє	7,70	11,46	7,84	11,46	

Зведена таблиця результатів діагностики педагогів (N = 164) за шкалою інтерперсональної толерантності М. Тхоме, М. Біртеля та Й. Вігтемана

Порядковий номер педагога у дослідженні	Толерантність до «тепла»	Толерантність / непереносимість «холоду»	Межі толерантності	Загальний показник толерантності	
				Бал	Рівень
1	58	53	18	129	Середній
2	91	62	33	186	Високий
3	51	52	47	150	Середній
4	82	51	29	162	Середній
5	59	43	13	115	Середній
6	76	64	16	156	Середній
7	54	55	33	142	Середній
8	58	52	36	146	Середній
9	54	42	63	159	Середній
10	70	56	46	172	Високий
11	70	55	45	170	Середній
12	76	29	31	136	Середній
13	58	49	62	169	Середній
14	60	36	17	113	Середній
15	72	51	55	178	Високий
16	56	33	33	122	Середній
17	51	52	44	147	Середній
18	81	43	63	187	Високий
19	69	54	31	154	Середній
20	75	18	27	120	Середній
21	40	29	39	108	Середній
22	57	54	49	160	Середній
23	76	58	35	169	Середній
24	79	62	46	187	Високий
25	56	35	46	137	Середній
26	61	43	14	118	Середній
27	54	60	49	163	Середній
28	59	62	55	176	Високий
29	75	29	43	147	Середній
30	56	47	35	138	Середній
31	68	44	38	150	Середній
32	70	61	50	181	Високий
33	57	61	45	163	Середній
34	45	68	29	142	Середній
35	71	48	27	146	Середній
36	75	62	62	199	Високий
37	57	48	18	123	Середній
38	61	72	39	172	Високий
39	50	43	45	138	Середній

Порядковий номер педагога у дослідженні	Толерантність до «тепла»	Толерантність / непереносимість «холоду»	Межі толерантності	Загальний показник толерантності	
				Бал	Рівень
40	67	50	45	162	Середній
41	77	71	49	197	Високий
42	40	68	21	129	Середній
43	65	59	58	182	Високий
44	52	34	31	117	Середній
45	47	48	18	113	Середній
46	42	60	46	148	Середній
47	55	61	48	164	Середній
48	63	69	22	154	Середній
49	61	62	44	167	Середній
50	91	48	47	186	Високий
51	43	49	17	109	Середній
52	41	20	46	107	Середній
53	66	40	40	146	Середній
54	48	36	35	119	Середній
55	55	53	46	154	Середній
56	48	50	30	128	Середній
57	82	40	41	163	Середній
58	50	41	42	133	Середній
59	70	69	29	168	Середній
60	57	43	31	131	Середній
61	33	41	49	123	Середній
62	72	31	16	119	Середній
63	58	53	14	125	Середній
64	71	49	53	173	Високий
65	42	21	39	102	Низький
66	33	64	30	127	Середній
67	58	33	37	128	Середній
68	44	64	54	162	Середній
69	34	41	20	95	Низький
70	59	43	20	122	Середній
71	55	44	26	125	Середній
72	82	68	18	168	Середній
73	55	33	35	123	Середній
74	71	74	43	188	Високий
75	85	62	47	194	Високий
76	52	36	31	119	Середній
77	69	70	55	194	Високий
78	29	51	32	112	Середній
79	48	72	52	172	Високий
80	58	52	37	147	Середній
81	46	40	39	125	Середній
82	57	60	33	150	Середній
83	79	38	39	156	Середній
84	86	35	26	147	Середній
85	58	28	21	107	Середній
86	52	52	20	124	Середній

Порядковий номер педагога у дослідженні	Толерантність до «тепла»	Толерантність / непереносимість «холоду»	Межі толерантності	Загальний показник толерантності	
				Бал	Рівень
87	52	80	42	174	Високий
88	64	75	40	179	Високий
89	52	30	63	145	Середній
90	56	60	52	168	Середній
91	57	63	41	161	Середній
92	83	72	45	200	Високий
93	36	48	63	147	Середній
94	88	75	21	184	Високий
95	46	46	55	147	Середній
96	91	54	9	154	Середній
97	76	48	42	166	Середній
98	80	44	55	179	Високий
99	69	59	41	169	Середній
100	35	38	58	131	Середній
101	36	46	42	124	Середній
102	72	43	48	163	Середній
103	72	57	42	171	Середній
104	51	43	63	157	Середній
105	71	51	27	149	Середній
106	45	53	41	139	Середній
107	70	60	20	150	Середній
108	85	54	44	183	Високий
109	91	61	45	197	Високий
110	61	84	9	154	Середній
111	68	42	29	139	Середній
112	46	50	17	113	Середній
113	33	47	21	101	Низький
114	91	48	41	180	Високий
115	26	53	49	128	Середній
116	67	84	46	197	Високий
117	84	68	53	205	Високий
118	57	28	33	118	Середній
119	63	57	63	183	Високий
120	60	18	63	141	Середній
121	57	50	45	152	Середній
122	52	54	63	169	Середній
123	64	52	27	143	Середній
124	69	64	45	178	Високий
125	45	59	28	132	Середній
126	57	83	46	186	Високий
127	66	46	52	164	Середній
128	55	52	53	160	Середній
129	91	42	42	175	Високий
130	91	66	63	220	Високий
131	47	67	45	159	Середній
132	77	49	63	189	Високий
133	69	67	27	163	Середній

Порядковий номер педагога у дослідженні	Толерантність до «тепла»	Толерантність / непереносимість «холоду»	Межі толерантності	Загальний показник толерантності	
				Бал	Рівень
134	84	62	36	182	Високий
135	52	33	13	98	Низький
136	58	60	22	140	Середній
137	36	35	30	101	Низький
138	62	50	16	128	Середній
139	54	62	18	134	Середній
140	60	38	36	134	Середній
141	61	47	25	133	Середній
142	53	44	63	160	Середній
143	90	58	49	197	Високий
144	62	67	29	158	Середній
145	91	37	21	149	Середній
146	52	49	47	148	Середній
147	71	66	61	198	Високий
148	66	46	59	171	Середній
149	46	58	42	146	Середній
150	70	35	47	152	Середній
151	84	45	33	162	Середній
152	91	31	40	162	Середній
153	53	46	9	108	Середній
154	48	47	63	158	Середній
155	69	49	48	166	Середній
156	63	39	63	165	Середній
157	41	63	61	165	Середній
158	29	47	63	139	Середній
159	56	84	33	173	Високий
160	61	44	26	131	Середній
161	80	62	19	161	Середній
162	56	28	34	118	Середній
163	73	46	58	177	Високий
164	39	54	47	140	Середній
Середнє	61,46	51,12	39,09	151,67	

**Зведена таблиця результатів діагностики педагогів (N = 164) за шкалою
емоційного відгуку А. Меграбяна – Н. Епштейна та тестом соціального
інтелекту Дж. Гілфорда – М. Саллівена**

Порядковий номер педагога у дослідженні	Шкала емоційного відгуку (А. Меграбян та Н. Епштейн)		Тест соціального інтелекту (Дж. Гілфорд та М. Саллівен)	
	Стени	Рівень	Стандартна 5- бальна шкала	Рівень
1	4	Середній	2	Середній
2	8	Високий	4	Високий
3	5	Середній	2	Середній
4	6	Середній	3	Середній
5	3	Середній	1	Низький
6	5	Середній	3	Середній
7	4	Середній	2	Середній
8	4	Середній	2	Середній
9	6	Середній	3	Середній
10	7	Середній	3	Середній
11	7	Середній	3	Середній
12	4	Середній	2	Середній
13	7	Середній	3	Середній
14	3	Середній	1	Низький
15	7	Середній	4	Високий
16	3	Середній	1	Низький
17	5	Середній	2	Середній
18	9	Високий	4	Високий
19	5	Середній	3	Середній
20	3	Середній	1	Низький
21	2	Низький	1	Низький
22	6	Середній	3	Середній
23	7	Середній	3	Середній
24	9	Високий	4	Високий
25	4	Середній	2	Середній
26	3	Середній	1	Низький
27	6	Середній	3	Середній
28	7	Середній	3	Середній
29	5	Середній	2	Середній
30	4	Середній	2	Середній
31	5	Середній	2	Середній
32	8	Високий	4	Високий
33	6	Середній	3	Середній
34	4	Середній	2	Середній
35	4	Середній	2	Середній
36	10	Високий	4	Високий
37	3	Середній	1	Низький

Порядковий номер педагога у дослідженні	Шкала емоційного відгуку (А. Меграбян та Н. Епштейн)		Тест соціального інтелекту (Дж. Гілфорд та М. Саллівен)	
	Стени	Рівень	Стандартна 5- бальна шкала	Рівень
38	7	Середній	3	Середній
39	4	Середній	2	Середній
40	6	Середній	3	Середній
41	9	Високий	4	Високий
42	4	Середній	2	Середній
43	8	Високий	4	Високий
44	3	Середній	1	Низький
45	3	Середній	1	Низький
46	5	Середній	2	Середній
47	6	Середній	3	Середній
48	5	Середній	3	Середній
49	7	Середній	3	Середній
50	8	Високий	4	Високий
51	2	Низький	1	Низький
52	2	Низький	1	Низький
53	5	Середній	2	Середній
54	3	Середній	1	Низький
55	5	Середній	3	Середній
56	4	Середній	2	Середній
57	6	Середній	3	Середній
58	4	Середній	2	Середній
59	7	Середній	3	Середній
60	4	Середній	2	Середній
61	3	Середній	2	Середній
62	3	Середній	1	Низький
63	4	Середній	2	Середній
64	7	Середній	3	Середній
65	2	Низький	1	Низький
66	4	Середній	2	Середній
67	4	Середній	2	Середній
68	6	Середній	3	Середній
69	1	Низький	1	Низький
70	3	Середній	1	Низький
71	4	Середній	2	Середній
72	7	Середній	3	Середній
73	4	Середній	2	Середній
74	9	Високий	4	Високий
75	9	Високий	4	Високий
76	3	Середній	1	Низький
77	9	Високий	4	Високий
78	2	Низький	1	Низький
79	7	Середній	3	Середній
80	5	Середній	2	Середній
81	4	Середній	2	Середній
82	5	Середній	3	Середній
83	6	Середній	3	Середній

Порядковий номер педагога у дослідженні	Шкала емоційного відгуку (А. Меграбян та Н. Епштейн)		Тест соціального інтелекту (Дж. Гілфорд та М. Саллівен)	
	Стени	Рівень	Стандартна 5- бальна шкала	Рівень
84	5	Середній	2	Середній
85	2	Низький	1	Низький
86	4	Середній	2	Середній
87	7	Середній	3	Середній
88	8	Високий	4	Високий
89	4	Середній	2	Середній
90	7	Середній	3	Середній
91	6	Середній	3	Середній
92	10	Високий	5	Високий
93	5	Середній	2	Середній
94	8	Високий	4	Високий
95	5	Середній	2	Середній
96	5	Середній	3	Середній
97	6	Середній	3	Середній
98	8	Високий	4	Високий
99	7	Середній	3	Середній
100	4	Середній	2	Середній
101	4	Середній	2	Середній
102	6	Середній	3	Середній
103	7	Середній	3	Середній
104	6	Середній	3	Середній
105	5	Середній	2	Середній
106	4	Середній	2	Середній
107	5	Середній	3	Середній
108	8	Високий	4	Високий
109	9	Високий	4	Високий
110	5	Середній	3	Середній
111	4	Середній	2	Середній
112	3	Середній	1	Низький
113	1	Низький	1	Низький
114	8	Високий	4	Високий
115	4	Середній	2	Середній
116	9	Високий	4	Високий
117	10	Високий	5	Високий
118	3	Середній	1	Низький
119	8	Високий	4	Високий
120	4	Середній	2	Середній
121	5	Середній	3	Середній
122	7	Середній	3	Середній
123	4	Середній	2	Середній
124	7	Середній	4	Високий
125	4	Середній	2	Середній
126	9	Високий	4	Високий
127	6	Середній	3	Середній
128	6	Середній	3	Середній
129	7	Середній	3	Середній

Порядковий номер педагога у дослідженні	Шкала емоційного відгуку (А. Меграбян та Н. Епштейн)		Тест соціального інтелекту (Дж. Гілфорд та М. Саллівен)	
	Стени	Рівень	Стандартна 5- бальна шкала	Рівень
130	10	Високий	5	Високий
131	6	Середній	3	Середній
132	9	Високий	4	Високий
133	6	Середній	3	Середній
134	8	Високий	4	Високий
135	1	Низький	1	Низький
136	4	Середній	2	Середній
137	2	Низький	1	Низький
138	4	Середній	2	Середній
139	4	Середній	2	Середній
140	4	Середній	2	Середній
141	4	Середній	2	Середній
142	6	Середній	3	Середній
143	9	Високий	4	Високий
144	6	Середній	3	Середній
145	5	Середній	2	Середній
146	5	Середній	2	Середній
147	9	Високий	4	Високий
148	7	Середній	3	Середній
149	5	Середній	2	Середній
150	5	Середній	3	Середній
151	6	Середній	3	Середній
152	6	Середній	3	Середній
153	2	Низький	1	Низький
154	6	Середній	3	Середній
155	6	Середній	3	Середній
156	6	Середній	3	Середній
157	6	Середній	3	Середній
158	4	Середній	2	Середній
159	7	Середній	3	Середній
160	4	Середній	2	Середній
161	6	Середній	3	Середній
162	3	Середній	1	Низький
163	7	Середній	4	Високий
164	4	Середній	2	Середній
Середнє	5,41		2,57	

**Зведена таблиця результатів діагностики педагогів (N = 164) за методикою
діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто – Р. Сколла та методикою
діагностики мотивації успіху Т. Елерса**

Порядковий номер педагога у дослідженні	Методика діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто та Р. Сколла					Методика діагностики мотивації успіху Т. Елерса	
	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	Мотивація заснована на цінностях	Бал	Рівень
1	-1	6	7	14	0	7	Низький
2	-1	2	9	17	15	25	Високий
3	-18	2	-3	3	5	14	Середній
4	7	-4	3	14	7	17	Вище середнього
5	-14	8	8	5	-5	3	Низький
6	-5	13	5	18	5	15	Середній
7	-14	-2	-6	8	2	10	Низький
8	-5	-4	15	-9	3	11	Середній
9	-12	2	14	-7	6	16	Середній
10	10	-7	1	1	11	22	Високий
11	12	-2	0	16	11	21	Вище середнього
12	-4	6	12	14	1	9	Низький
13	-8	12	8	5	9	20	Вище середнього
14	14	-15	0	0	-6	3	Низький
15	-6	-7	5	10	12	23	Високий
16	2	14	12	9	-2	4	Низький
17	-8	5	-6	5	3	11	Середній
18	5	5	15	-4	15	26	Високий
19	0	0	13	11	5	15	Середній
20	-18	-9	-8	-2	-3	4	Низький
21	-4	2	0	15	-7	3	Низький
22	-18	7	-5	8	6	16	Середній
23	-13	6	10	-2	10	20	Вище середнього
24	11	7	1	4	16	27	Високий
25	-16	2	1	2	1	9	Низький
26	-18	6	4	5	-4	3	Низький
27	-1	18	9	4	7	18	Вище середнього
28	7	16	-8	-6	12	22	Високий
29	-18	14	-1	6	3	12	Середній

Порядковий номер педагога у дослідженні	Методика діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто та Р. Сколла					Методика діагностики мотивації успіху Т. Елерса	
	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	Мотивація заснована на цінностях	Бал	Рівень
30	-17	14	17	15	2	9	Низький
31	7	0	10	0	5	14	Середній
32	-9	2	-1	5	13	23	Високий
33	-8	10	4	8	7	18	Вище середнього
34	-6	0	16	2	2	11	Середній
35	1	5	-12	8	3	11	Середній
36	6	10	11	2	18	32	Високий
37	-10	6	5	12	-1	4	Низький
38	5	7	1	13	11	22	Високий
39	4	-7	9	0	2	9	Низький
40	-7	-8	18	-11	7	17	Вище середнього
41	7	18	0	1	18	31	Високий
42	-2	-3	3	4	0	8	Низький
43	-11	0	18	9	14	24	Високий
44	-8	5	1	7	-4	3	Низький
45	-4	3	7	11	-5	3	Низький
46	1	-2	-11	2	4	13	Середній
47	11	17	-13	-1	8	18	Вище середнього
48	4	1	8	7	5	15	Середній
49	-7	-8	-3	15	9	20	Вище середнього
50	-9	-6	-2	9	15	25	Високий
51	-10	0	10	-1	-6	3	Низький
52	-1	-1	4	1	-9	2	Низький
53	0	10	7	14	3	11	Середній
54	-2	9	17	10	-3	3	Низький
55	-8	18	15	6	5	15	Середній
56	-4	3	9	3	-1	6	Низький
57	-3	10	9	15	8	18	Вище середнього
58	1	7	0	14	1	8	Низький
59	15	10	-9	8	9	20	Вище середнього
60	-6	-7	18	9	0	8	Низький
61	3	-3	1	8	-1	5	Низький
62	-3	4	-14	7	-3	4	Низький
63	-18	12	-8	8	-1	5	Низький
64	9	18	7	6	11	22	Високий
65	-7	14	10	2	-11	2	Низький
66	-1	2	-18	3	-1	6	Низький

Порядковий номер педагога у дослідженні	Методика діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто та Р. Сколла					Методика діагностики мотивації успіху Т. Елерса	
	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	Мотивація заснована на цінностях	Бал	Рівень
67	1	1	1	6	-1	7	Низький
68	-12	-1	-4	11	7	17	Вище середнього
69	-8	11	7	16	-15	0	Низький
70	17	-1	9	15	-2	4	Низький
71	4	3	5	2	-1	6	Низький
72	18	15	9	11	9	20	Вище середнього
73	3	12	14	7	-1	5	Низький
74	-13	0	2	17	16	27	Високий
75	2	-2	0	-3	17	27	Високий
76	-15	-6	-9	9	-3	4	Низький
77	-12	14	-6	-2	17	30	Високий
78	0	2	-9	2	-6	3	Низький
79	-6	4	2	3	11	22	Високий
80	2	-7	6	3	4	13	Середній
81	1	0	-14	8	-1	6	Низький
82	-7	1	-8	-2	5	15	Середній
83	-14	10	3	17	6	15	Середній
84	-1	3	16	11	4	13	Середній
85	-9	1	5	6	-7	3	Низький
86	0	1	-7	-1	-1	5	Низький
87	-13	2	-10	-4	12	22	Високий
88	8	16	18	1	13	23	Високий
89	-7	-7	15	0	3	11	Середній
90	5	0	5	-2	9	20	Вище середнього
91	6	3	-4	9	7	17	Вище середнього
92	-4	10	0	0	18	32	Високий
93	4	11	11	-4	4	13	Середній
94	-16	6	-2	6	15	25	Високий
95	-15	-1	12	9	4	13	Середній
96	-5	6	-2	5	5	15	Середній
97	-8	-3	-1	4	9	19	Вище середнього
98	5	1	1	18	13	23	Високий
99	-5	13	-10	12	10	20	Вище середнього
100	3	18	2	5	0	8	Низький
101	-18	6	3	2	-1	5	Низький
102	-8	-3	6	0	8	18	Вище середнього

Порядковий номер педагога у дослідженні	Методика діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто та Р. Сколла					Методика діагностики мотивації успіху Т. Елерса	
	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	Мотивація заснована на цінностях	Бал	Рівень
103	-7	8	-4	2	11	21	Вище середнього
104	-14	-13	7	0	6	16	Середній
105	-16	13	2	3	4	14	Середній
106	-11	1	-12	7	2	10	Низький
107	-1	5	-3	15	5	15	Середній
108	-16	7	15	-7	14	24	Високий
109	7	0	18	3	18	31	Високий
110	-1	-10	9	14	5	15	Середній
111	-3	5	-11	-10	2	10	Низький
112	-15	6	1	10	-5	3	Низький
113	0	16	2	8	-12	2	Низький
114	-3	7	12	-5	13	23	Високий
115	-12	-3	11	11	0	7	Низький
116	8	-8	9	3	18	31	Високий
117	8	13	9	-4	18	32	Високий
118	4	14	6	14	-3	3	Низький
119	-4	3	-5	8	15	24	Високий
120	-12	1	1	10	2	10	Низький
121	-18	14	-3	7	5	15	Середній
122	-9	4	6	16	10	20	Вище середнього
123	-18	-4	3	5	2	11	Середній
124	7	13	2	6	12	23	Високий
125	18	-4	1	4	1	8	Низький
126	-12	-8	10	16	15	26	Високий
127	16	-9	-4	11	8	19	Вище середнього
128	-11	2	-4	15	6	16	Середній
129	-15	6	-10	15	12	22	Високий
130	-4	-3	4	9	18	32	Високий
131	-18	6	-8	13	6	16	Середній
132	-4	2	7	4	17	27	Високий
133	8	4	18	2	8	18	Вище середнього
134	-6	13	-3	7	14	24	Високий
135	5	12	15	14	-13	0	Низький
136	5	2	17	7	2	10	Низький
137	-2	8	9	1	-12	2	Низький
138	8	4	-12	-5	0	7	Низький
139	-6	-4	5	1	1	9	Низький
140	-2	-1	-3	-1	1	9	Низький
141	-18	11	8	0	1	9	Низький

Порядковий номер педагога у дослідженні	Методика діагностики джерел мотивації Дж. Барбуто та Р. Сколла					Методика діагностики мотивації успіху Т. Елерса	
	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	Мотивація заснована на цінностях	Бал	Рівень
142	0	1	15	14	7	17	Вище середнього
143	-6	7	8	6	18	32	Високий
144	-11	5	0	7	6	16	Середній
145	6	6	2	10	4	14	Середній
146	-18	8	15	5	4	13	Середній
147	3	10	-9	12	18	32	Високий
148	-5	-7	8	0	11	21	Вище середнього
149	-18	10	2	3	3	11	Середній
150	2	10	-5	10	5	15	Середній
151	-12	5	-15	11	7	17	Вище середнього
152	2	9	14	5	7	18	Вище середнього
153	-4	-8	18	18	-6	3	Низький
154	0	7	7	7	6	16	Середній
155	14	-2	6	7	9	20	Вище середнього
156	-5	5	4	9	8	19	Вище середнього
157	-8	6	-1	11	8	19	Вище середнього
158	-4	3	-8	-6	2	10	Низький
159	5	8	13	12	12	22	Високий
160	-11	1	-5	18	1	8	Низький
161	-14	-1	-14	5	7	17	Вище середнього
162	0	-9	10	12	-3	3	Низький
163	-7	17	10	15	12	22	Високий
164	-10	-6	-3	-4	2	10	Низький
Середнє	-3,68	3,84	3,18	6,15	5,09	14,57	

**Зведена таблиця результатів діагностики педагогів (N = 164) за методикою
«Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка та методикою «Задоволеність
життям» Е. Діннера**

Порядковий номер педагога у дослідженні	Шкали методики Г. Айзенка				Задоволеність життям (за методикою Е. Діннера)	
	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність	Бал	Рівень
1	13 / середній	13 / середній	13 / середній	17 / високий	17	Дещо знижений
2	3 / низький	3 / низький	0 / низький	2 / низький	35	Високий
3	11 / середній	10 / середній	8 / середній	0 / низький	22	Середній
4	8 / середній	9 / середній	4 / низький	8 / середній	26	Вище середнього
5	17 / високий	17 / високий	17 / високий	5 / низький	8	Дуже низький
6	9 / середній	10 / середній	6 / низький	1 / низький	23	Середній
7	12 / середній	12 / середній	9 / середній	17 / високий	19	Дещо знижений
8	11 / середній	12 / середній	9 / середній	8 / середній	20	Середній
9	9 / середній	10 / середній	6 / низький	13 / середній	24	Середній
10	6 / низький	6 / низький	2 / низький	12 / середній	29	Вище середнього
11	6 / низький	7 / низький	2 / низький	7 / низький	29	Вище середнього
12	12 / середній	12 / середній	11 / середній	6 / низький	18	Дещо знижений
13	7 / низький	7 / низький	3 / низький	14 / середній	28	Вище середнього
14	17 / високий	17 / високий	17 / високий	12 / середній	8	Дуже низький
15	5 / низький	5 / низький	0 / низький	11 / середній	32	Високий
16	15 / високий	15 / високий	15 / високий	8 / середній	13	Низький
17	11 / середній	11 / середній	9 / середній	4 / низький	21	Середній
18	3 / низький	2 / низький	0 / низький	20 / високий	35	Високий
19	10 / середній	10 / середній	7 / низький	0 / низький	22	Середній
20	16 / високий	15 / високий	15 / високий	13 / середній	13	Низький
21	18 / високий	18 / високий	19 / високий	0 / низький	5	Дуже низький
22	9 / середній	9 / середній	6 / низький	4 / низький	24	Середній
23	7 / низький	7 / низький	2 / низький	12 / середній	29	Вище середнього
24	3 / низький	2 / низький	0 / низький	0 / низький	35	Високий
25	12 / середній	12 / середній	11 / середній	1 / низький	18	Дещо знижений
26	17 / високий	17 / високий	17 / високий	3 / низький	10	Низький
27	8 / середній	9 / середній	4 / низький	20 / високий	26	Вище середнього
28	5 / низький	5 / низький	1 / низький	0 / низький	32	Високий
29	11 / середній	11 / середній	9 / середній	12 / середній	21	Середній
30	12 / середній	12 / середній	11 / середній	10 / середній	18	Дещо знижений
31	11 / середній	10 / середній	7 / низький	8 / середній	22	Середній
32	4 / низький	4 / низький	0 / низький	0 / низький	33	Високий
33	8 / середній	9 / середній	3 / низький	0 / низький	26	Вище середнього
34	12 / середній	12 / середній	9 / середній	16 / високий	19	Дещо знижений
35	11 / середній	11 / середній	9 / середній	3 / низький	20	Середній
36	0 / низький	0 / низький	0 / низький	9 / середній	35	Високий
37	15 / високий	14 / середній	15 / високий	0 / низький	14	Низький

Порядковий номер педагога у дослідженні	Шкали методики Г. Айзенка				Задоволеність життям (за методикою Е. Діннера)	
	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність	Бал	Рівень
38	6 / низький	6 / низький	2 / низький	3 / низький	30	Високий
39	12 / середній	12 / середній	11 / середній	18 / високий	18	Дещо знижений
40	8 / середній	9 / середній	4 / низький	15 / високий	26	Вище середнього
41	0 / низький	1 / низький	0 / низький	0 / низький	35	Високий
42	13 / середній	13 / середній	13 / середній	8 / середній	17	Дещо знижений
43	4 / низький	4 / низький	0 / низький	10 / середній	34	Високий
44	17 / високий	17 / високий	17 / високий	10 / середній	10	Низький
45	17 / високий	17 / високий	17 / високий	0 / низький	8	Дуже низький
46	11 / середній	11 / середній	8 / середній	0 / низький	21	Середній
47	8 / середній	8 / середній	3 / низький	7 / низький	27	Вище середнього
48	10 / середній	10 / середній	7 / низький	9 / середній	22	Середній
49	7 / низький	7 / низький	3 / низький	10 / середній	28	Вище середнього
50	3 / низький	3 / низький	0 / низький	0 / низький	35	Високий
51	18 / високий	17 / високий	18 / високий	14 / середній	6	Дуже низький
52	20 / високий	19 / високий	20 / високий	7 / низький	5	Дуже низький
53	11 / середній	11 / середній	9 / середній	6 / низький	20	Середній
54	16 / високий	16 / високий	16 / високий	13 / середній	11	Низький
55	10 / середній	10 / середній	7 / низький	3 / низький	22	Середній
56	14 / середній	13 / середній	13 / середній	6 / низький	16	Дещо знижений
57	8 / середній	8 / середній	3 / низький	5 / низький	26	Вище середнього
58	12 / середній	13 / середній	12 / середній	0 / низький	18	Дещо знижений
59	7 / низький	7 / низький	3 / низький	4 / низький	28	Вище середнього
60	13 / середній	13 / середній	13 / середній	7 / низький	17	Дещо знижений
61	15 / високий	14 / середній	14 / середній	12 / середній	14	Низький
62	16 / високий	15 / високий	16 / високий	12 / середній	11	Низький
63	15 / високий	14 / середній	14 / середній	6 / низький	15	Дещо знижений
64	6 / низький	6 / низький	1 / низький	2 / низький	31	Високий
65	20 / високий	20 / високий	20 / високий	15 / високий	5	Дуже низький
66	14 / середній	14 / середній	13 / середній	8 / середній	16	Дещо знижений
67	14 / середній	13 / середній	13 / середній	0 / низький	17	Дещо знижений
68	8 / середній	9 / середній	4 / низький	6 / низький	26	Вище середнього
69	20 / високий	20 / високий	20 / високий	9 / середній	5	Дуже низький
70	15 / високий	15 / високий	15 / високий	8 / середній	13	Низький
71	15 / високий	14 / середній	13 / середній	15 / високий	15	Дещо знижений
72	7 / низький	7 / низький	3 / низький	0 / низький	28	Вище середнього
73	15 / високий	14 / середній	14 / середній	0 / низький	15	Дещо знижений
74	3 / низький	2 / низький	0 / низький	7 / низький	35	Високий
75	1 / низький	1 / низький	0 / низький	0 / низький	35	Високий
76	16 / високий	15 / високий	15 / високий	5 / низький	12	Низький
77	1 / низький	1 / низький	0 / низький	20 / високий	35	Високий
78	18 / високий	17 / високий	18 / високий	7 / низький	7	Дуже низький
79	6 / низький	6 / низький	2 / низький	11 / середній	31	Високий
80	11 / середній	11 / середній	9 / середній	5 / низький	21	Середній
81	14 / середній	14 / середній	13 / середній	15 / високий	16	Дещо знижений
82	10 / середній	10 / середній	7 / низький	7 / низький	22	Середній
83	9 / середній	10 / середній	6 / низький	11 / середній	23	Середній

Порядковий номер педагога у дослідженні	Шкали методики Г. Айзенка				Задоволеність життям (за методикою Е. Діннера)	
	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність	Бал	Рівень
84	11 / середній	11 / середній	9 / середній	0 / низький	21	Середній
85	19 / високий	19 / високий	20 / високий	18 / високий	5	Дуже низький
86	15 / високий	14 / середній	14 / середній	5 / низький	15	Дещо знижений
87	6 / низький	6 / низький	1 / низький	0 / низький	31	Високий
88	5 / низький	5 / низький	0 / низький	12 / середній	32	Високий
89	12 / середній	12 / середній	9 / середній	0 / низький	20	Середній
90	7 / низький	7 / низький	3 / низький	6 / низький	28	Вище середнього
91	9 / середній	9 / середній	5 / низький	0 / низький	25	Вище середнього
92	0 / низький	0 / низький	0 / низький	8 / середній	35	Високий
93	11 / середній	11 / середній	8 / середній	0 / низький	21	Середній
94	4 / низький	3 / низький	0 / низький	0 / низький	35	Високий
95	11 / середній	11 / середній	8 / середній	11 / середній	21	Середній
96	9 / середній	10 / середній	6 / низький	2 / низький	23	Середній
97	8 / середній	8 / середній	3 / низький	12 / середній	28	Вище середнього
98	5 / низький	4 / низький	0 / низький	0 / низький	33	Високий
99	7 / низький	7 / низький	2 / низький	10 / середній	29	Вище середнього
100	13 / середній	13 / середній	12 / середній	3 / низький	17	Дещо знижений
101	15 / високий	14 / середній	14 / середній	9 / середній	15	Дещо знижений
102	8 / середній	8 / середній	3 / низький	0 / низький	27	Вище середнього
103	6 / низький	7 / низький	2 / низький	8 / середній	29	Вище середнього
104	9 / середній	10 / середній	6 / низький	10 / середній	23	Середній
105	11 / середній	11 / середній	8 / середній	8 / середній	22	Середній
106	12 / середній	12 / середній	10 / середній	10 / середній	19	Дещо знижений
107	10 / середній	10 / середній	7 / низький	15 / високий	22	Середній
108	4 / низький	4 / низький	0 / низький	19 / високий	35	Високий
109	0 / низький	1 / низький	0 / низький	2 / низький	35	Високий
110	9 / середній	10 / середній	6 / низький	1 / низький	23	Середній
111	12 / середній	12 / середній	10 / середній	3 / низький	19	Дещо знижений
112	17 / високий	17 / високий	17 / високий	4 / низький	8	Дуже низький
113	20 / високий	20 / високий	20 / високий	4 / низький	5	Дуже низький
114	5 / низький	4 / низький	0 / низький	7 / низький	33	Високий
115	14 / середній	13 / середній	13 / середній	0 / низький	17	Дещо знижений
116	0 / низький	1 / низький	0 / низький	13 / середній	35	Високий
117	0 / низький	0 / низький	0 / низький	8 / середній	35	Високий
118	16 / високий	17 / високий	16 / високий	4 / низький	11	Низький
119	4 / низький	4 / низький	0 / низький	1 / низький	35	Високий
120	12 / середній	12 / середній	9 / середній	10 / середній	19	Дещо знижений
121	10 / середній	10 / середній	7 / низький	15 / високий	22	Середній
122	6 / низький	7 / низький	2 / низький	12 / середній	29	Вище середнього
123	12 / середній	12 / середній	9 / середній	8 / середній	20	Середній
124	5 / низький	5 / низький	0 / низький	14 / середній	32	Високий
125	12 / середній	13 / середній	12 / середній	0 / низький	17	Дещо знижений
126	3 / низький	3 / низький	0 / низький	13 / середній	35	Високий
127	8 / середній	8 / середній	3 / низький	7 / низький	27	Вище середнього
128	9 / середній	9 / середній	5 / низький	12 / середній	24	Середній
129	6 / низький	5 / низький	1 / низький	4 / низький	32	Високий

Порядковий номер педагога у дослідженні	Шкали методики Г. Айзенка				Задоволеність життям (за методикою Е. Діннера)	
	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність	Бал	Рівень
130	0 / низький	0 / низький	0 / низький	20 / високий	35	Високий
131	9 / середній	10 / середній	6 / низький	10 / середній	24	Середній
132	2 / низький	2 / низький	0 / низький	11 / середній	35	Високий
133	8 / середній	8 / середній	3 / низький	6 / низький	27	Вище середнього
134	4 / низький	4 / низький	0 / низький	0 / низький	34	Високий
135	20 / високий	20 / високий	20 / високий	2 / низький	5	Дуже низький
136	12 / середній	12 / середній	10 / середній	0 / низький	19	Дещо знижений
137	20 / високий	20 / високий	20 / високий	0 / низький	5	Дуже низький
138	14 / середній	13 / середній	13 / середній	8 / середній	17	Дещо знижений
139	12 / середній	12 / середній	11 / середній	0 / низький	18	Дещо знижений
140	12 / середній	12 / середній	11 / середній	1 / низький	18	Дещо знижений
141	12 / середній	12 / середній	12 / середній	4 / низький	18	Дещо знижений
142	9 / середній	9 / середній	5 / низький	12 / середній	25	Вище середнього
143	0 / низький	1 / низький	0 / низький	10 / середній	35	Високий
144	9 / середній	10 / середній	6 / низький	1 / низький	23	Середній
145	11 / середній	11 / середній	8 / середній	0 / низький	22	Середній
146	11 / середній	11 / середній	8 / середній	11 / середній	21	Середній
147	0 / низький	0 / низький	0 / низький	0 / низький	35	Високий
148	6 / низький	6 / низький	2 / низький	12 / середній	29	Вище середнього
149	11 / середній	11 / середній	9 / середній	12 / середній	21	Середній
150	10 / середній	10 / середній	7 / низький	5 / низький	22	Середній
151	8 / середній	9 / середній	4 / низький	0 / низький	26	Вище середнього
152	8 / середній	9 / середній	4 / низький	0 / низький	26	Вище середнього
153	18 / високий	18 / високий	19 / високий	14 / середній	5	Дуже низький
154	9 / середній	10 / середній	6 / низький	13 / середній	24	Середній
155	7 / низький	7 / низький	3 / низький	0 / низький	28	Вище середнього
156	8 / середній	8 / середній	3 / низький	5 / низький	27	Вище середнього
157	8 / середній	8 / середній	3 / низький	3 / низький	27	Вище середнього
158	12 / середній	12 / середній	10 / середній	17 / високий	19	Дещо знижений
159	6 / низький	6 / низький	1 / низький	7 / низький	31	Високий
160	12 / середній	13 / середній	12 / середній	15 / високий	17	Дещо знижений
161	9 / середній	9 / середній	5 / низький	13 / середній	25	Вище середнього
162	16 / високий	16 / високий	16 / високий	0 / низький	11	Низький
163	5 / низький	5 / низький	0 / низький	6 / низький	32	Високий
164	12 / середній	12 / середній	9 / середній	0 / низький	19	Дещо знижений
Середнє	9,85	9,86	7,51	6,94	22,48	

**Зведена таблиця результатів діагностики педагогів (N = 164) за шкалою
стійкості (твердості характеру) 12-IGS**

Порядковий номер педагога у дослідженні	Бал	Рівень стійкості, наполегливості та твердості характеру
1	1,1	низький
2	3,4	середній
3	1,0	низький
4	4,9	високий
5	4,0	високий
6	1,0	низький
7	1,9	середній
8	3,3	середній
9	5,0	високий
10	5,0	високий
11	2,6	середній
12	4,7	високий
13	2,5	середній
14	4,1	високий
15	3,3	середній
16	2,1	середній
17	5,0	високий
18	1,0	низький
19	5,0	високий
20	2,3	середній
21	4,8	високий
22	4,8	високий
23	1,2	низький
24	2,5	середній
25	1,0	низький
26	4,2	високий
27	3,5	середній
28	2,3	середній
29	1,0	низький
30	2,4	середній
31	3,4	середній
32	2,8	середній
33	5,0	високий
34	2,8	середній
35	3,2	середній
36	4,0	високий
37	2,0	середній
38	2,3	середній
39	3,1	середній
40	5,0	високий

41	4,9	високий
42	3,6	високий
43	5,0	високий
44	4,1	високий
45	4,5	високий
46	4,1	високий
47	3,4	середній
48	3,3	середній
49	1,0	низький
50	2,3	середній
51	3,4	середній
52	4,4	високий
53	4,1	високий
54	4,0	високий
55	2,2	середній
56	1,7	низький
57	5,0	високий
58	4,4	високий
59	4,4	високий
60	1,1	низький
61	3,4	середній
62	3,9	високий
63	2,8	середній
64	4,1	високий
65	3,4	середній
66	1,0	низький
67	1,0	низький
68	4,7	високий
69	3,3	середній
70	4,0	високий
71	5,0	високий
72	5,0	високий
73	4,7	високий
74	2,1	середній
75	4,2	високий
76	5,0	високий
77	2,4	середній
78	5,0	високий
79	3,2	середній
80	3,5	середній
81	1,7	низький
82	1,9	середній
83	2,7	середній
84	2,0	середній
85	3,6	високий
86	1,0	низький
87	1,9	середній
88	5,0	високий
89	3,0	середній
90	4,6	високий

91	4,9	високий
92	2,4	середній
93	1,6	низький
94	3,1	середній
95	5,0	високий
96	5,0	високий
97	3,2	середній
98	1,5	низький
99	1,4	низький
100	2,0	середній
101	3,5	середній
102	3,1	середній
103	5,0	високий
104	2,0	середній
105	5,0	високий
106	1,4	низький
107	3,2	середній
108	2,9	середній
109	3,5	середній
110	3,9	високий
111	2,4	середній
112	5,0	високий
113	5,0	високий
114	4,5	високий
115	3,7	високий
116	2,6	середній
117	1,0	низький
118	5,0	високий
119	3,0	середній
120	1,5	низький
121	3,4	середній
122	5,0	високий
123	4,8	високий
124	2,2	середній
125	2,7	середній
126	2,6	середній
127	3,1	середній
128	3,5	середній
129	4,3	високий
130	1,0	низький
131	4,2	високий
132	1,5	низький
133	2,3	середній
134	2,0	середній
135	2,1	середній
136	1,9	середній
137	3,0	середній
138	1,7	низький
139	3,4	середній
140	4,3	високий

141	1,0	низький
142	4,8	високий
143	1,0	низький
144	3,5	середній
145	2,8	середній
146	4,6	високий
147	1,4	низький
148	4,5	високий
149	1,8	середній
150	2,0	середній
151	4,5	високий
152	4,8	високий
153	2,2	середній
154	1,0	низький
155	2,6	середній
156	1,7	низький
157	3,9	високий
158	1,8	середній
159	5,0	високий
160	1,9	середній
161	3,6	високий
162	1,0	низький
163	3,2	середній
164	3,8	високий
Середнє	3,2	

**Матриця усередненого показника кожного педагога за результатами
оцінки дітьми групової згуртованості та соціально-психологічного клімату
на його уроках**

Порядковий номер педагога у дослідженні	Усереднений показник педагога за результатами оцінки його дітьми за методикою «Індекс групової згуртованості» (Сішор)	Усереднений показник педагога за результатами його оцінки дітьми за методикою «Соціально-психологічний клімат» (А. Фідлер)
1	6,86	27,71
2	15,33	54,7
3	7,84	52,4
4	8,73	41,64
5	7,96	29,36
6	8,79	55,57
7	8,52	40,51
8	9,16	44,11
9	8,44	36,68
10	14,9	69,04
11	13,18	75,55
12	10,89	28,19
13	9,17	68,63
14	5,47	26,01
15	11,99	74,19
16	5,82	22,71
17	7,48	57,2
18	14,57	65,35
19	9,81	39,12
20	10,1	12,38
21	6,73	14,04
22	8,42	54,01
23	12,41	72,44
24	11,23	76,69
25	5,34	27,81
26	6,03	18,94
27	8,06	46,18
28	10,49	54,25
29	9,17	57,17
30	10,49	23,75
31	8,78	60,24
32	13,34	58,23
33	10,53	39,14
34	10,24	61,37
35	9,56	53,48
36	10,37	62,82
37	10,58	18,26
38	16,44	54,33

Порядковий номер педагога у дослідженні	Усереднений показник педагога за результатами оцінки його дітьми за методикою «Індекс групової згуртованості» (Сішор)	Усереднений показник педагога за результатами його оцінки дітьми за методикою «Соціально-психологічний клімат» (А. Фідлер)
39	5,24	26,56
40	9,8	44,14
41	12,37	61,91
42	5,75	18,48
43	12,51	76,04
44	9,25	25,07
45	8,16	33,24
46	7,82	42,34
47	9,54	54,8
48	10,83	43,87
49	11,98	70,63
50	14,85	60,31
51	7,92	21,92
52	6,99	27,39
53	10,48	46,44
54	8,02	25,39
55	10,8	52,75
56	7,58	30,82
57	7,51	56,28
58	6,13	33,91
59	14,91	58,38
60	9,48	12,49
61	7,84	29,38
62	5,29	13,06
63	5,86	20,47
64	14,27	57,31
65	5,9	18,94
66	7,11	21,6
67	6,36	17,49
68	7,35	48,2
69	7,58	32,98
70	7,51	28,63
71	5,78	34,83
72	11,49	53,29
73	9	14,78
74	12,81	66,63
75	10,43	76,78
76	9,05	17,91
77	9,72	66,9
78	9,1	24,99
79	15,79	54,55
80	12,06	51,86
81	10,71	16,19
82	11,96	58,39
83	11,72	42,14
84	8,89	47,3
85	10,34	26,05

Порядковий номер педагога у дослідженні	Усереднений показник педагога за результатами оцінки його дітьми за методикою «Індекс групової згуртованості» (Сішор)	Усереднений показник педагога за результатами його оцінки дітьми за методикою «Соціально-психологічний клімат» (А. Фідлер)
86	10,57	22,44
87	16,39	58,93
88	10,03	73,28
89	9,26	33,64
90	16,93	72,38
91	7,77	33,18
92	10,96	57,18
93	12,68	37,71
94	13,39	70,75
95	7,07	45,51
96	8,48	46,51
97	13,87	58,8
98	11,27	54,3
99	9,91	67,93
100	9,92	24,65
101	6,07	13,06
102	9,22	42,02
103	12,28	64,59
104	9,99	53,4
105	7,05	37,72
106	6,27	17,85
107	10,42	35,21
108	15,05	58,94
109	14,96	54,68
110	11,48	49,59
111	8,78	26,49
112	10,99	30,32
113	6,05	17,02
114	9,09	69,81
115	8,96	29,95
116	15,32	53,09
117	14,12	63,82
118	6,91	20,19
119	9,19	74,68
120	12,54	34,82
121	12,03	37,14
122	14,52	70,84
123	10,99	40,86
124	9,67	59,49
125	10,43	32,55
126	9,45	57,41
127	12,28	64,66
128	11,06	40,43
129	14,47	61,55
130	11,53	64,86
131	8,22	48,33
132	10,55	56,52

Порядковий номер педагога у дослідженні	Усереднений показник педагога за результатами оцінки його дітьми за методикою «Індекс групової згуртованості» (Сішор)	Усереднений показник педагога за результатами його оцінки дітьми за методикою «Соціально-психологічний клімат» (А. Фідлер)
133	11,72	32,56
134	16,14	61,67
135	10,62	15,92
136	9,37	61,38
137	10,08	26,07
138	8,68	17,36
139	8,67	28,34
140	9,2	22,73
141	10,11	26,66
142	9,02	39,89
143	10,53	73,18
144	10,04	48
145	7,67	57,1
146	11,21	44,15
147	9,99	70,54
148	16,02	65,62
149	9,01	39,12
150	10,18	50,49
151	9,33	57,24
152	7,7	53,77
153	6,32	33,69
154	10,27	50,28
155	10,56	65,84
156	14,45	60,88
157	11	61,2
158	7,08	27,43
159	15,82	75,55
160	10,41	15,8
161	11,61	39,71
162	6,03	25,97
163	14,72	54,05
164	12,35	56,15

Результати кореляційного аналізу діагностичних показників різних компонентів психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП та показників соціально-психологічного клімату в інклюзивних класах

Діагностичні показники психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП	Розрахункові параметри коефіцієнту кореляції Спірмена (емпіричне значення та статистична значущість)	Показники згуртованості та соціально-психологічного клімату класних колективів з інклюзивною формою навчання	
		Індекс групової згуртованості (А. Сішор)	Соціально-психологічний клімат (А. Фідлер)
Когнітивна готовність			
Обізнаність педагогів про особливості навчання дітей з ООП	Спірмен ρ	0,431*	0,589**
	ρ -значення	< ,05	< ,01
Шкала «Когнітивна готовність» (авторська методика)	Спірмен ρ	0,614**	0,782***
	ρ -значення	< ,01	< ,001
Інтелектуальна лабільність	Спірмен ρ	0,012	0,021
	ρ -значення	0,876	0,794
Рефлексивна готовність			
Усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти	Спірмен ρ	0,456*	0,636***
	ρ -значення	< ,05	< ,001
Шкала «Рефлексивна готовність» (авторська методика)	Спірмен ρ	0,588**	0,784***
	ρ -значення	< ,01	< ,001
Комунікативна готовність			
Загальний рівень комунікативної компетентності	Спірмен ρ	0,011	0,022
	ρ -значення	0,886	0,784
Загальний показник толерантності	Спірмен ρ	0,631**	0,858***
	ρ -значення	< ,01	< ,001
Емоційний відгук (емпатія)	Спірмен ρ	0,614**	0,840***
	ρ -значення	< ,01	< ,001
Соціальний інтелект	Спірмен ρ	0,589**	0,782***
	ρ -значення	< ,01	< ,001

Діагностичні показники психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП	Розрахункові параметри коефіцієнту кореляції Спірмена (емпіричне значення та статистична значущість)	Показники згуртованості та соціально-психологічного клімату класних колективів з інклюзивною формою навчання	
		Індекс групової згуртованості (А. Сішор)	Соціально-психологічний клімат (А. Фідлер)
Мотиваційна готовність			
Внутрішня мотивація	Спірмен ρ	0,056	0,110
	ρ -значення	0,480	0,161
Інструментальна мотивація	Спірмен ρ	0,000	0,057
	ρ -значення	1,000	0,471
Мотивація досягнень	Спірмен ρ	0,026	0,018
	ρ -значення	0,744	0,820
Інтерналізовані соціальні цінності	Спірмен ρ	0,005	-0,022
	ρ -значення	0,953	0,783
Мотивація заснована на цінностях	Спірмен ρ	0,635***	0,856***
	ρ -значення	< ,001	< ,001
Мотивація успіху	Спірмен ρ	0,636***	0,858***
	ρ -значення	< ,001	< ,001
Емоційна готовність			
Тривожність	Спірмен ρ	-0,631**	-0,852***
	ρ -значення	< ,01	< ,001
Фрустрація	Спірмен ρ	-0,634***	-0,854***
	ρ -значення	< ,001	< ,001
Агресивність	Спірмен ρ	-0,637***	-0,859***
	ρ -значення	< ,001	< ,001
Ригідність	Спірмен ρ	-0,035	-0,022
	ρ -значення	0,655	0,779
Задоволеність життям	Спірмен ρ	0,631**	0,857***
	ρ -значення	< ,01	< ,001
Вольова готовність			
Наполегливість, стійкість та твердість характеру	Спірмен ρ	0,049	0,121
	ρ -значення	0,425	0,178

Примітка: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Тематичне планування тренінгової програми «Психологічна готовність учителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами»

№ заняття	Тема	Вправи	Час, хв
1	Вступ і діагностика вихідного рівня готовності	1. Вправа «Знайомство за допомогою особливого факту» – 20 хв. 2. Міні-лекція + карта очікувань – 30 хв. 3. Тест-опитувальник компонентів готовності – 25 хв. 4. Рефлексивна вправа «Моє місце в інклюзії» (коло, стікери) – 30 хв. 5. Підбиття підсумків – 15 хв.	120
2	Когнітивна готовність I: базові поняття інклюзії	1. «Мозковий штурм 3-2-1» (три знання, два запитання, одна асоціація) – 15 хв. 2. Міні-лекція «ООП, ІОП, УДН» – 25 хв. 3. Робота в парах «Кейс-кросворд» (розшифрувати терміни) – 30 хв. 4. Групова мапа понять (Mind-Map) – 35 хв. 5. Рефлексія «Світлофор знань» – 15 хв.	120
3	Когнітивна готовність II & методична готовність I: адаптація середовища	1. Відкриті питання «Що, якщо...» (кооперативне письмо) – 20 хв. 2. Демонстрація відеокейсів + обговорення – 25 хв. 3. Робота в тріадах «Піраміда адаптацій» (фізичні-академічні-соціальні) – 40 хв. 4. Самооцінка чек-аркушу класу – 20 хв. 5. План дій «Перша маленька зміна» – 15 хв.	120
4	Рефлексивна готовність: усвідомлення власних установок	1. Рухлива вправа «Лінія досвіду» (рух по кімнаті) – 15 хв. 2. Міні-лекція про метакогніцію та самоусвідомлення – 20 хв. 3. Когнітивна техніка «П'ять чому» на критичний інцидент – 30 хв. 4. Щоденник педагога: модель Г. Гіббса – 35 хв. 5. «Ресурс-квест» (поділитися особистими ресурсами) – 20 хв.	120
5	Вольова готовність: саморегуляція й витривалість	1. Рухлива вправа «Стій, руш!» – 10 хв. 2. Міні-лекція про самоконтроль і техніки STOP – 20 хв. 3. Вправа «Крива стресу» (індивідуальна + пара) – 25 хв. 4. Тренінг навичок усвідомленого дихання (4-7-8, коробкове дихання) – 25 хв. 5. «Договір із собою» (SMART-зобов'язання) – 30 хв. 6. Рефлексія «Одним словом» – 10 хв.	120
6	Емоційна готовність I: емпатія й прийняття різноманітності	1. «Емпатичний портрет» (малювання в парах) – 20 хв. 2. Міні-лекція «Емоційний інтелект» – 20 хв. 3. Рольова гра «У взутті іншого» – 30 хв.	120

№ заняття	Тема	Вправи	Час, хв
		4. Обговорення правил безпечного класу – 25 хв. 5. Техніка «Відчуй-Думай-Зроби» – 15 хв. 6. Рефлексивне коло – 10 хв.	
7	Комунікативна готовність I: асертивні стратегії	1. Вправа «Швидкісна мережа» – 15 хв. 2. Міні-лекція «Я-повідомлення проти ти-звинувачення» – 20 хв. 3. Вправа «Перефразуй і уточни» (активне слухання) – 30 хв. 4. Рольова гра «Складна розмова з батьками» – 40 хв. 5. Вправа «Самооцінка асертивності» – 15 хв.	120
8	Комунікативна готовність II & готовність до командної роботи	1. Гра «Вежа співпраці» (сліпі конструкції) – 35 хв. 2. Обговорення стилів взаємодії – 30 хв. 3. Вправа «Клініка випадків» (метод колегіальної допомоги) – 40 хв. 4. Рефлексія за допомогою метафори (тварина команди) – 15 хв.	120
9	Мотиваційна готовність: цінності й сенси інклюзії	1. Вправа «Фото-цінності» (картки з зображеннями) – 20 хв. 2. Міні-лекція «Теорія самодетермінації» – 20 хв. 3. Вправа «Особистісне дерево цілей» – 35 хв. 4. Дискусія «Обов'язок чи покликання?» – 30 хв. 5. Рефлексія «Пошта собі в майбутнє» – 15 хв.	120
10	Методична готовність II: Індивідуальна програма розвитку	1. Аналіз ІПР – 35 хв. 2. Інформаційне повідомлення «Алгоритм SMART-цілей для ІПР» (мікро-лекція + шаблон) – 25 хв. 3. Вправа «Розклади-збери» (карти адаптацій) – 40 хв. 4. Рефлексивна техніка «Чого мені бракує?» – 20 хв.	120
11	Готовність до командної роботи II: міждисциплінарне сумісне конструювання	1. Інтерактивна форма «Світове кафе» (за участі запрошених експертів) – 45 хв. 2. Вправа «Розподіл ролей у кейсі «Учень Артем»» – 30 хв. 3. Створення колективного плану підтримки – 35 хв. 4. Рефлексивна техніка «Плюс-Дельта» – 10 хв.	120
12	Готовність до інновацій: цифрові та педагогічні новації	1. Вправа «Інноваційний ярмарок ідей» – 40 хв. 2. Дискусія «Малі кроки універсального дизайну навчання» – 20 хв. 3. Вправа «Адаптаційний майстер-клас» – 40 хв. 4. Рефлексивна техніка «Інноваційний термометр» – 20 хв.	120
13	Ділове тренування I: симуляція командної наради щодо індивідуальної програми розвитку	1. Підготовка ролей (учитель, асистент, батьки, фахівці) – 20 хв. 2. Проведення симуляції – 60 хв. 3. Зворотний зв'язок 360° – 25 хв. 4. Вправа «Рефлексивний щоденник» – 15 хв.	120
14	Ділове тренування II: ведення уроку з елементами інклюзії	1. Підготовка міні-уроку в мікрогрупах – 30 хв. 2. Проведення міні-уроку з використанням засобів відеозапису – 50 хв. 3. Аналіз міні-уроку за моделлю «Стоп-Слайд-Старт» – 25 хв.	120

№ заняття	Тема	Вправи	Час, хв
		4. Складання плану особистісного розвитку – 15 хв.	
15	Підсумкова діагностика рівня готовності, зворотний зв'язок.	1. Повторне тестування компонентів готовності – 25 хв. 2. Порівняння даних «до-після» – 30 хв. 3. Вправа «Що я заберу з собою» – 25 хв. 4. Підсумкова медитація «Внутрішній ресурс» – 30 хв. 5. Спільне фото на прощання – 10 хв.	120

Зміст тренінгових занять за програмою «Психологічна готовність учителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами»

Заняття №1. Вступ та діагностика вхідного рівня психологічної готовності

Мета – підготовка учасників до активної роботи у групі, діагностика вхідного рівня психологічної готовності, формування первинної рефлексії щодо власної позиції у сфері інклюзивної освіти.

1. Лід-ін «Знайомство за допомогою особливого факту» (20 хв.). Вправа спрямована на створення довірливої атмосфери та початкове формування групової єдності. Кожен учасник по черзі називає своє ім'я, місце роботи та ділиться одним цікавим або маловідомим фактом про себе, що у певний спосіб пов'язаний із темою інклюзії чи його професійним досвідом роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Тренер заохочує короткі уточнюючі питання, що сприяє встановленню доброзичливої взаємодії та відкритості у групі.

2. Міні-лекція з використанням карти очікувань (30 хв.). Поєднує короткий вступ до ключових понять програми з активізацією учасників. Тренер у форматі міні-лекції (10–15 хвилин) подає основні тези про сутність психологічної готовності, її компоненти, специфіку інклюзивного навчання та виклики, з якими стикаються педагоги. Після цього кожному учаснику пропонується на спеціальних стікерах записати свої очікування від програми: які запити вони хочуть опрацювати, яких результатів прагнуть досягти. Стікери розміщуються на великому постері «Карта очікувань», який залишається у групі на весь період тренінгу як візуалізація колективного запиту та індикатор рівня його реалізації.

3. Робота з авторською методикою оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (25 хв.). Передбачає індивідуальне заповнення учасниками стандартизованого опитувальника, спрямованого на визначення вхідного рівня розвитку кожного з шести основних і трьох додаткових компонентів психологічної готовності. Цей етап виконує

діагностичну функцію, дозволяючи респондентам усвідомити власні сильні сторони та зони розвитку. Модератор наголошує на конфіденційності результатів та пояснює, що ця інформація буде використовуватися виключно для саморефлексії й порівняння динаміки на фінальному етапі програми.

4. Рефлексивна вправа «Моє місце в інклюзії» (30 хв.). Вправа виступає ключовим елементом першого заняття, що спрямований на усвідомлення особистої мотивації та установки щодо роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Учасники утворюють коло, отримують по одному стікеру й відповідають письмово на запитання: «Яким я бачу своє місце в інклюзії сьогодні?» або «Яку роль я хочу відігравати у розвитку інклюзивної освіти у своєму закладі?». Після цього кожен по черзі озвучує свою відповідь і розміщує стікер на спільному фліпчарті. Обговорення проходить у безпечній атмосфері, заохочується емпатійна реакція та короткий зворотний зв'язок.

5. Підбиття підсумків першого заняття (15 хв.). Тренер разом з учасниками узагальнює ключові моменти першого заняття, наголошуючи на важливості регулярної саморефлексії протягом усього курсу.

Заняття №2. Когнітивна готовність І: базові поняття інклюзії

Мета — поглиблення когнітивної складової психологічної готовності педагогів шляхом систематизації ключових понять інклюзивної освіти та розвитку вміння оперувати основною термінологією у практичних ситуаціях.

1. Вправа «Мозковий штурм 3-2-1» (15 хв.). У процесі виконання вправи відбувається залучення учасників у активний обмін думками. Кожен учитель фіксує три тези фактичних, які вже має про інклюзію, два запитання, які його турбують або залишаються незрозумілими, і одну асоціацію з темою інклюзивного навчання. Потім учасники обговорюють свої записи у малих групах і презентують найцікавіші позиції загальному колу. Такий формат дозволяє швидко актуалізувати попередній досвід і окреслити зони найбільшого інтересу або сумнівів.

2. Міні-лекція «SEN, IEP, UDL» (25 хв.). Тренер системно і доступно подає

базову інформацію про три ключові поняття: ООП – особливі освітні потреби, ІОП – індивідуальна освітня програма, УДН – універсальний дизайн навчання. Під час лекції акцент робиться не лише на визначеннях, а й на практичних прикладах реалізації кожного підходу в шкільному середовищі, з демонстрацією коротких відеофрагментів або слайдів. Мета – забезпечити педагогів чіткими уявленнями про механізми підтримки учнів з ООП, зрозуміти принципи персоналізації та гнучкості освітнього процесу.

3. Робота в парах «Кейс-кросворд» (30 хв.). Захід являє собою інтерактивну вправу, що поєднує елементи ігрової методики з практичним зануренням у термінологічне поле. Учасники об'єднуються у пари, кожна пара отримує кросворд, де в підказках описані ситуації або короткі кейси, що відповідають термінам з лекції. Завдання полягає у тому, щоб правильно вписати відповідні поняття та обґрунтувати свій вибір перед іншими парами. Таким чином відбувається стимуляція когнітивної активності, закріплення нових знань та розвиток вміння оперувати фаховою лексикою у прикладних контекстах.

4. Вправа «Групова мапа понять (Mind Map)» (35 хв.). Передбачає колективне візуалізоване моделювання взаємозв'язків між ключовими поняттями. Учасники діляться на 3–4 малі групи, кожна з яких на аркуші формату А3 створює власну ментальну карту, розміщуючи у центрі тему «Інклюзивне навчання» та розгалужуючи її на гілки за поняттями ООП, ІОП, УДН з прикладами, практичними аспектами, можливими проблемами впровадження та власними асоціаціями. Після цього групи презентують свої мапи і обговорюють схожі та відмінні точки зору. Вправа спрямована на систематизацію знань, розвиток аналітичного мислення та формування цілісного уявлення про взаємозалежність понять.

5. Рефлексивна вправа «Світлофор знань» (15 хв.). Хід виконання вправи полягає у тому, що кожен учасник позначає червоним те, що залишилося незрозумілим або викликає сумніви, жовтим – що потребує додаткового опрацювання, а зеленим – що було повністю засвоєно або викликало інтерес. Такий підсумок дозволяє зафіксувати особисті здобутки і потреби кожного та

слугує діагностичним індикатором для тренера щодо подальшого заглиблення у теми, які викликають найбільше запитань.

Заняття №3. Когнітивна готовність II & методична готовність I: адаптація середовища

Мета – розвиток практичної та операційної компетентності, що полягають у розумінні реальних педагогічних ситуацій у процесі інклюзивного навчання, навичках адаптації середовища та плануванні першочергових кроків для впровадження інклюзії у власному освітньому просторі.

1. Вправа «Відкриті питання “Що, якщо...”» (20 хв.). Проводиться у форматі кооперативного письма й допомагає стимулювати креативне та критичне мислення педагогів. Учасники отримують відкриті запитання, сформульовані за принципом гіпотетичних ситуацій (наприклад: «Що, якщо до класу прийде учень, який зовсім не розуміє навчальних завдань?» або «Що, якщо батьки наполягають на повній інтеграції, але клас не готовий?»). Кожен учасник розпочинає відповідь, передає аркуш наступному, і той продовжує думку або пропонує альтернативне рішення. Таким чином формується колективне поле ідей, яке після завершення письма коротко обговорюється. Така практика актуалізує креативні здібності педагогів та дозволяє їм побачити множину варіантів розв’язання проблемних ситуацій.

2. Демонстрація відеокейсів із подальшим обговоренням (25 хв.). Здійснюється перегляд 2–3 коротких відеофрагментів, що ілюструють типові або дискусійні моменти в інклюзивному класі: взаємодія з асистентом, організація спільної діяльності дітей з ООП і без, негативні поведінкові прояви дітей. Після перегляду учасники разом із тренером аналізують побачене, відповідають на запитання, що саме спрацювало, що можна вдосконалити, які навички і ресурси потребує вчитель у таких випадках. Обговорення підсилює зв’язок між теоретичними знаннями і практикою, сприяє вправленню у спостережливості та здатності критично осмислювати педагогічні рішення.

3. Робота в тріадах «Піраміда адаптацій» (40 хв.). Вправа спрямована на

конкретизацію знань про різновиди та особливості адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Учасники об'єднуються у тріади й отримують завдання побудувати умовну «піраміду адаптації», розділивши приклади і власні ідеї на три рівні: фізична адаптація (зміни у просторі класу, розміщенні меблів, наявності допоміжних засобів), навчальна адаптація (способи модифікації завдань, індивідуалізація темпу, диференціація оцінювання) та соціальна адаптація (налагодження комунікації, створення підтримуючого середовища, залучення однолітків). Після створення піраміди кожна тріада презентує свою модель і коротко обґрунтовує, чому ті або інші приклади потрапили саме на цей рівень. Робота у такому форматі дозволяє учасникам перевірити власне розуміння багатовимірності адаптації і обмінятися практичними ідеями, які можуть бути застосовні у реальному інклюзивному середовищі.

4. Вправа «Самооцінка чек-аркушу класу» (20 хв.). Вправа виконується індивідуально. Кожен учасник отримує чек-аркуш, що містить перелік ключових параметрів інклюзивного середовища (зручність фізичного простору, наявність дидактичних матеріалів, елементи візуальної підтримки, комунікативні стратегії, співпраця з батьками). Завдання педагога – самостійно відзначити, які компоненти у його класі вже реалізовані, які потребують вдосконалення або створення з нуля. Тобто здійснюється своєрідний самоаналіз, який допомагає визначити реальний стан готовності власного освітнього простору та усвідомити конкретні точки зростання.

5. Вправа «План дій: Перша маленька інновація» (15 хв.). Вправа полягає у практичній конкретизації подальших кроків. Кожен учасник фіксує одну цілком реалістичну та посильну інновацію, яку готовий впровадити у своєму класі вже протягом найближчого тижня, наприклад: зміна розсадки, створення куточку спокою, адаптація одного завдання або спільне обговорення з колегами певної проблеми. У фіналі учасники діляться своїми «маленькими інноваціями» у колі, що сприяє взаємному натхненню, формуванню відповідальності за реалізацію задуманого та спільного бачення послідовного розвитку інклюзії у школі.

Заняття №4. Рефлексивна готовність: усвідомлення власних установок

Мета – розвиток здатності педагогів до глибокої метакогнітивної рефлексії, усвідомлення власного професійного досвіду та формування навичок критичного аналізу складних освітніх ситуацій.

1. Рухлива вправа «Лінія досвіду» (15 хв.). Являє собою руханку. Учасникам пропонується уявна лінія, що символізує діапазон досвіду роботи в інклюзії: один край – це відсутність досвіду, інший – багаторічна практика. Тренер озвучує низку запитань: «Де ви зараз на цій лінії?», «Що допомогло вам опинитися саме тут?», «Якого досвіду вам бракує, щоб зробити крок уперед?». Учасники займають позиції, коментують свій вибір і слухають інших. Такий метод дозволяє усвідомити власну стартову точку, побачити спектр досвіду колег і задати контекст для подальшої роботи із саморефлексією.

2. Міні лекція про поняття метакогніції та самоусвідомлення (20 хв.). Має на меті надати учасникам базові теоретичні знання про роль метакогнітивних процесів у педагогічній діяльності. Тренер пояснює, як усвідомлене мислення, здатність ставити під сумнів власні рішення, переосмислювати досвід та робити висновки сприяють професійному розвитку вчителя і запобігають професійному вигоранню. Також розглядаються приклади метакогнітивних технік, які можна використовувати як у щоденній практиці, так і під час роботи з учнями. Коротке обговорення після лекції допомагає учасникам співвіднести почуте зі своїми реаліями.

3. Когнітивна техніка «П'ять чому» (30 хв.). Вправа дозволяє вдосконалити навички глибинного аналізу неприємних інцидентів у процесі інклюзивної взаємодії. Кожен учасник обирає реальну ситуацію зі своєї практики, пов'язану з інклюзією, яка викликала труднощі або залишила запитання. За методом «П'ять чому» педагог формулює початкове запитання «Чому це сталося?» і послідовно ставить до кожної відповіді наступне «Чому?», доки не дійде до п'ятого рівня. Така структура допомагає розкрити приховані причини проблеми, знайти нові аспекти, які не були очевидними під час першого осмислення ситуації. У фіналі

вправи учасники діляться висновками у малих групах.

4. Робота з «Щоденником педагога» за моделлю Г. Гіббса (35 хв.). Тренер коротко знайомить учасників зі структурою рефлексивного циклу Г. Гіббса: опис, почуття, оцінка, аналіз, висновок, план дій. Далі педагоги індивідуально працюють над власною ситуацією або темою (можна обрати той чи інший інцидент із попередньої вправи), заповнюючи щоденник за всіма етапами моделі. Шляхом цього прийому відбувається аналіз власного досвіду та закріплюється звичка регулярної структурованої рефлексії як інструменту особистісного та професійного розвитку.

5. Вправа «Ресурс квест» (20 хв.). Вправа спрямована на актуалізацію та посилення відчуття внутрішніх і зовнішніх ресурсів учителя. Учасники діляться у парах або малих групах власними стратегіями відновлення сил, засобами відновлення емоційного ресурсу, корисними професійними зв'язками, прикладами підтримки, яку вони отримують у колі колег. Цей обмін дає змогу кожному розширити власну карту ресурсів і укріпити відчуття професійної спільноти, у межах якої можна отримати допомогу й підтримку під час роботи в інклюзивному середовищі.

Заняття №5. Вольова готовність: саморегуляція й витривалість

Мета – формування та закріплення навичок ефективного самоконтролю й саморегуляції як невід'ємної умови психологічної витривалості педагога в умовах підвищених емоційних і професійних навантажень.

1. Рухлива вправа «Стій, руш!» (10 хв.). Метою у рамках проведення даної вправи є швидка активізація уваги учасників та створення атмосфери позитивної взаємодії. Учасники стоять у колі або по периметру приміщення. Тренер задає команди: «руш» – і всі роблять крок уперед, «стій» – зупиняються. Далі тренер ускладнює інструкцію: команди змінюються місцями, коли «руш» – зупинитися, коли «стій» – рухатися. Це жартівливе тренування швидкої реакції допомагає переключити увагу зі сторонніх думок на групову взаємодію та налаштовує мозок на гнучкість мислення й самоконтроль.

2. Міні-лекція про самоконтроль і техніки STOP (Stop, Take a breath, Observe, Proceed) (20 хв.). Тренер розкриває сутність навички зупиняти автоматичну реакцію, робити паузу, усвідомлювати власний стан і діяти свідомо навіть у стресових або конфліктних ситуаціях. Обговорюються практичні приклади використання техніки STOP у шкільному середовищі – під час конфліктів з колегами, спілкування з батьками або в роботі з учнями, які потребують особливої уваги. Учасники мають можливість поділитися власними спостереженнями та сформулювати питання до тренера.

3. Вправа «Крива стресу» (25 хв.). Процедура проведення техніки полягає у тому, що кожен учасник отримує шаблон кривої, на якій позначає власні піки стресу протягом типового робочого дня або тижня. Далі у парах педагоги обговорюють свої «гарячі точки», аналізують, що саме є тригерами стресу, як вони зазвичай реагують і що можна було б змінити. Такий аналіз сприяє підвищенню усвідомлення власних стресових патернів і формує основу для вибору найбільш ефективних методів саморегуляції.

4. Вправа «Навички усвідомленого дихання» (25 хв.). Зміст вправи складається з практичного освоєння двох простих, але ефективних технік: «4–7–8» та «коробкового дихання». Тренер по крокам проводить групу через кожен техніку: у «4–7–8» учасники роблять вдих на чотири рахунки, затримують дихання на сім і повільно видихають на вісім. «Коробкове дихання» передбачає вдих, затримку, видих і знову затримку – кожен етап триває чотири рахунки. Такі вправи вчать учасників швидко знижувати фізіологічну напругу, стабілізувати емоційний стан і відновлювати контроль над тілом у складних ситуаціях.

5. Вправа «Договір із собою» (30 хв.). Полягає у закріпленні намірів щодо впровадження навичок самоконтролю у процес педагогічної взаємодії. Учасники визначають індивідуальні SMART-зобов'язання: кожен формулює одну конкретну, вимірювану, досяжну й обмежену в часі дію, яка допоможе посилити особистий самоконтроль або стресостійкість протягом найближчих тижнів. Цей договір вони фіксують письмово та за бажанням обговорюють у малих групах.

6. Рефлексія «Одним словом» (10 хв.). Учасники стають у коло й по черзі

називають одне слово, яке найбільше відображає їхній стан, головну думку або відчуття після заняття. Такий символічний підсумок дозволяє емоційно закріпити результати, створити відчуття завершеності й плавно перевести учасників у звичний ритм робочого дня або відпочинку.

Заняття №6. Емоційна готовність І: емпатія й прийняття різноманітності

Мета – поглибити розуміння вчителями важливості розвитку емоційного інтелекту й емпатії як ключових компетентностей для створення безпечного та комфортного інклюзивного середовища.

1. Вправа «Емпатичний портрет» (20 хв.). Учасники групуються у пари та обмінюються короткими розповідями про ситуації зі шкільного життя, у яких вони відчували потребу в підтримці або глибшому розумінні з боку інших. Потім кожен на основі почутого створює символічний «емпатичний портрет» партнера — простий малюнок або схематичне зображення, яке передає його почуття, потреби або риси, що потребують прийняття. Після цього кожна пара ділиться враженнями про досвід такого нестандартного малювання та обговорюють, що вони відкрили про емпатію як процес більш глибокого занурення у внутрішній світ іншої людини, ніж це дозволяють слова. Такий метод м'яко налаштовує учасників на усвідомлене входження в контекст емоційної сприйнятливості.

2. Міні-лекція «Емоційний інтелект» (20 хв.). Тренер пояснює ключові компоненти емоційного інтелекту (самоусвідомлення, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички) у контексті шкільного середовища. У процесі розповіді особлива увагу приділяється тому як розвиток емоційного інтелекту впливає на якість комунікації з дітьми з особливими освітніми потребами, колегами та батьками, а також сприяє запобіганню емоційному вигоранню. Учасники мають змогу ставити запитання та наводити власні приклади, що дозволяє поглибити теоретичний блок практичними історіями.

3. Рольова гра «У взутті іншого» (30 хв.). Гра базується на прийомі перспективного зсуву та спрямована на розвиток навичок емоційної гнучкості та здатності до співпереживання навіть у складних ситуаціях.

Група ділиться на малі підгрупи, кожна з яких отримує сценарій типових шкільних ситуацій — наприклад, конфлікт у класі, певний контекст взаємодії з дитиною з ООП, бесіда з батьками. Учасники послідовно входять у ролі: дитини, учителя, батьків або колеги. Під час гри вони мають спробувати поглянути на ситуацію очима іншого, зрозуміти його мотиви та емоції. Після відтворення ситуації групи діляться спостереженнями: що змінилося у сприйнятті, які висновки можна зробити для практики.

4. Обговорення правил безпечного класу (25 хв.). Тут педагоги спільно формують перелік принципів і конкретних правил, які забезпечують емоційно сприятливий клімат для всіх учнів освітньо-виховного процесу в інклюзивному просторі. Тобто мета даного тренінгового завдання полягає у переведенні абстрактних ідей про ідеальне середовище інклюзивного навчання у конкретні дії та підвищити почуття відповідальності за психологічний клімат у класі. Тренер наводить приклади таких правил: право на помилку, право висловлювати свої почуття, правило недискримінації та рівного ставлення, правило взаємоповаги тощо. Учасники обговорюють, які з цих правил вони вже практикують, які потребують посилення та більш відповідального ставлення, а які взагалі не практикуються та вимагають введення. На цій основі формується пам'ятка про пріоритетні правила педагогічного спілкування для власного класу.

5. Техніка «Відчуй-Думай-Зроби» (15 хв.). Техніка спрямована на розвиток здатності розділяти свої емоції, думки та дії у складних ситуаціях. Тренер пропонує учасникам пригадати нещодавній випадок у професійній діяльності, який викликав сильні емоції. Кожен за шаблоном записує три колонки: що я відчував(ла), що я думав(ла) і що зробив(ла). Далі в парах або малих групах педагоги обговорюють, чи були їхні дії автоматичними або ж усвідомленими, як можна було б змінити поведінку, щоб зберегти емоційний баланс і підтримати іншу людину. Якісне відпрацювання даної техніки підсилює усвідомленість і готує вчителів до конструктивного реагування у складних ситуаціях.

6. Рефлексивне коло (10 хв.). Усі учасники діляться актуальними думками, емоціями або відкриттями, які вони забирають із собою після шостого заняття

тренінгової програми. Підсумкове рефлексивне коло у цьому контексті покликане закріпити ключові думки, сформувані відчуття єдності та підтримки в групі, а також вмотивувати учасників впроваджувати навички емпатії та емоційного інтелекту у процес педагогічної взаємодії.

Заняття №7. Комунікативна готовність І: асертивні стратегії

Мета – розвиток комунікативної компетентності педагогів, зокрема навичок асертивного спілкування, активного слухання та ефективного вирішення конфліктних ситуацій у взаємодії з батьками й колегами.

1. Вправа «Швидкісна мережа» (15 хв.). Вправа являє собою динамічну та розігріваючу рухову активність, що актуалізує позитивні емоції та активізує позитивні емоції. Вона також дозволяє учасникам швидко включитися в роботу й налаштуватися на відкриту взаємодію. Усі учасники розташовуються у дві лінії одна навпроти одної. Протягом однієї-двох хвилин пари спілкуються за заданими короткими запитаннями: «Який найбільший виклик у спілкуванні з батьками?», «Який стиль спілкування вам найближчий?», «Що допомагає вам бути впевненим(ою) під час важкої розмови?». Після сигналу одна лінія зміщується, і учасники отримують нову пару. Такий формат допомагає швидко обмінятися досвідом, позбутися напруги і активізувати внутрішню готовність до теми заняття.

2. Міні-лекція «Я-повідомлення проти ти-звинувачення» (20 хв.). Тренер пояснює різницю між конструктивним вираженням власних почуттів і потреб та деструктивними звинуваченнями співрозмовника. У процесі викладу наводяться конкретні приклади, які часто трапляються у шкільній практиці: як в умовах конфлікту сказати про свою позицію без ескалації, як уникати проєкції провини, як зберігати повагу до співрозмовника. Учасники можуть запропонувати власні фрази та спільно трансформувати їх у формат я-повідомлень.

3. Вправа «Перефразуй і уточни» (30 хв.). Мета вправи полягає у розвитку активного слухання як базового інструменту комунікативної гнучкості. Кожна тріада працює з короткими ситуаційними картками: один учасник ділиться

певною проблемною ситуацією у професійній діяльності, а другий має уважно вислухати й перефразувати почуте. У той же час третій учасник спостерігає за якістю слухання і за потреби дає зворотний зв'язок. Потім ролі змінюються. У процесі виконання вправи важливо досягти розуміння підтексту та емоційного стану співрозмовника, а також активного формування вміння коректно уточнювати деталі та подробиці.

4. Рольова гра «Складна розмова з батьками» (40 хв.). Вправу розроблено на основі методу моделювання. Група ділиться на підгрупи, які отримують різні сценарні ситуації взаємодії з батьками: повідомлення про проблеми у навчанні дитини, спілкування щодо необхідності додаткової емоційної підтримки для дитини, обговорення незадовільної або конфліктної поведінки учня. Один учасник грає роль учителя, другий — роль одного з батьків, який може ставити складні запитання, висловлювати недовіру або обурення. У цей же час інші учасники спостерігають й відмічають конструктивні та неконструктивні фрази та реакції. Після кожної сценки група обговорює як педагог міг би використати я-повідомлення, активне слухання, прийоми впевненої (асертивної) поведінки для зниження напруги та досягнення конструктивного рішення.

5. Вправа «Самооцінка асертивності» (15 хв.). Учасники працюють індивідуально: тренер просить кожного оцінити себе за 10-бальною шкалою у трьох вимірах:

- Наскільки часто я дію пасивно та невпевнено у спілкуванні (1 — зовсім не пасивний, 10 — дуже часто пасивний).
- Наскільки часто я дію агресивно у спілкуванні (1 — ніколи не агресивний, 10 — дуже часто агресивний).
- Наскільки я вмію бути асертивним — чітко і спокійно відстоювати свої права й кордони (1 — майже не вмію, 10 — дуже добре вмію).

Після індивідуального оцінювання учасники об'єднуються в пари й коротко обговорюють свої оцінки: які цифри для них стали несподіваними, що вони усвідомили про свій стиль спілкування, які навички хотіли б розвивати й як це допоможе у роботі з колегами, батьками та дітьми.

Заняття №8. Комунікативна готовність II & готовність до командної роботи

Мета – розвиток навичок командної взаємодії та ефективної співпраці педагогів у шкільному середовищі, а також усвідомлення учасниками своєї ролі у команді, динаміки групових процесів, оволодіння інструментами колегіальної підтримки.

1. Командна гра «Вежа співпраці» (35 хв.). Являє собою активну вправу, спрямовану на розвиток взаємної довіри, командного мислення та ефективної комунікації. Учасників ділять на кілька невеликих груп. Кожна група отримує набір простих матеріалів — аркуші паперу, пластикові стаканчики, мотузки, скотч або блоки конструктора. Завдання полягає у тому, щоб за обмежений час збудувати найвищу та найстійкішу «вежу». Ускладненням є те, що частина учасників заплющує очі або не має права говорити, а взаємодія можлива лише за допомогою жестів або дотиків, що спонукає шукати альтернативні способи координації, чітко розподіляти ролі та відпрацьовувати навички підтримки одне одного у незвичних умовах. Після завершення команди коротко діляться, що допомогло досягти мети, які труднощі виникли і як вони їх подолали.

2. Обговорення стилів взаємодії (30 хв.). Далі відбувається обговорення стилів взаємодії, що триває 30 хвилин. Тренер коротко знайомить учасників з ключовими моделями: етапи розвитку команд, запропоновані Б. Тукманом («формування», «шторм», «нормування», «ефективна робота») [238] та командними ролями, висвітлені Р. Белбін (мотиватор, координатор, генератор ідей, аналітик, виконавець тощо) [209]. Разом учасники аналізують власний досвід — на якому етапі розвитку знаходяться їхні педагогічні команди зараз, які ролі вони виконують найчастіше та яких ролей бракує для балансу. Для більш чіткого усвідомлення свого стилю взаємодії в команді учасники працюють у мінігрупах: вони готують короткі приклади зі шкільної практики, які ілюструють різні ситуації професійної взаємодії, і обговорюють, як можна розподілити ролі більш ефективно.

3. Вправа «Клініка випадків» (40 хв.). Являє собою основну корекційну техніку восьмого заняття тренінгової програми. Її зміст полягає у тому, що один учасник описує реальну складну ситуацію зі своєї роботи (наприклад, труднощі в організації командної взаємодії з асистентом учителя чи іншими фахівцями). Решта групи виступає у ролі «консультантів»: спочатку вони уважно слухають, потім ставлять відкриті питання для глибшого розуміння деталей, а далі у форматі мозкового штурму діляться своїми ідеями, як можна діяти і які ресурси залучити. Цей формат дозволяє педагогам побачити ситуацію з різних точок зору, отримати корисні поради та відчувати підтримку колег.

4. Рефлексія за допомогою метафори (15 хв.). У рамках даної вправи необхідно підсумувати складність та різноманітність командної взаємодії з позитивним акцентом на те, що кожен учасник може знайти своє власне місце в команді. Хід проведення полягає у тому, що кожен учасник відповідає на питання: «Яка тварина символізує мою команду сьогодні?» — і коротко пояснює свій вибір. Наприклад, хтось може назвати мурашку як символ організованості та злагодженості, інший — вовка як символ взаємопідтримки у зграї, хтось — kota як символ індивідуальності. Такий образний підсумок допомагає учасникам під іншим кутом зору подивитися на командну динаміку як всередині тренінгової групи, так і в класних колективах, що функціонують в умовах інклюзивного середовища.

Заняття №9. Мотиваційна готовність: цінності й сенси інклюзії

Мета — глибоке усвідомлення власних професійних цінностей та мотивації професійної діяльності, спонукання та відповідального планування особистісного розвитку педагога.

1. Вправа «Фото цінності» (20 хв.). Хід вправи полягає у тому, що тренер розкладає перед учасниками набір карток із різноманітними фотографіями або малюнками, що символічно відображають різні життєві й професійні цінності: підтримку, свободу, розвиток, відповідальність, командну взаємодію, творчість тощо. Кожен учасник обирає одну або дві картки, що найповніше виражають

його ключові професійні цінності на даному етапі кар'єри. Після цього відбувається коротке представлення свого вибору в малих групах або в колі, що створює безпечний простір для відкритого діалогу про те, що дійсно мотивує кожного на якісне здійснення професійної діяльності.

2. Міні-лекція «Теорія самодетермінації» (20 хв.). Тренер знайомить учасників із базовими положеннями теорії самодетермінації Р. Раяна та Е. Десі [214], пояснюючи три ключові психологічні потреби (в автономії, в компетентності та у включеності) як підґрунтя сталого професійного розвитку й мотивації педагогів. Зокрема, необхідно детально пояснити, чому розуміння цих потреб є важливим для запобігання професійному вигоранню, формування відчуття особистої значущості та підтримки внутрішньої готовності працювати з дітьми з ООП.

3. Вправа «Особистісне дерево цілей» (35 хв.). Учасники отримують аркуші А3 та кольорові маркери й індивідуально створюють «дерево», у якому прописують корені (особисті цінності й переконання), стовбур (поточні компетентності та ресурси) і крону з гілками (конкретні професійні та особистісні цілі, яких вони прагнуть досягти у сфері інклюзивного навчання). У фіналі вправи за бажанням можна коротко презентувати дерево на широкий загал, отримавши зворотний зв'язок.

4. Дискусія «Обов'язок чи покликання?» (30 хв.). Формат дискусії дозволяє розвивати критичне мислення, навички переконливої комунікації та глибше рефлексувати власну позицію щодо сенсів і мотивів своєї професійної діяльності. Група ділиться на дві команди, які готують і аргументують протилежні позиції: перша сторона стверджує, що робота в інклюзивному класі — насамперед професійний обов'язок учителя як фахівця; інша — що це насамперед прояв покликання, внутрішньої готовності й ціннісного вибору.

5. Рефлексивна вправа «Пошта собі в майбутнє» (15 хв.). Учасники пишуть листа самому собі через пів року або рік, фіксуючи у ньому свої наміри, прагнення та ключові уроки, винесені із заняття й програми загалом. Листи збираються тренером у конверти, які зберігаються або відправляються адресатам

у зазначений ними час, що символічно підкріплює особисту відповідальність за власні наміри та сприяє довготривалій мотивації до саморозвитку.

Заняття №10. Методична готовність II: Індивідуальна програма розвитку

Мета – сформувати у педагогів чітке розуміння змісту та структури індивідуальної програми розвитку, розвинути навички грамотного формулювання цілей, підбору найбільш ефективних методів та засобів адаптації дітей з особливими освітніми потребами адаптацій і самооцінки власної готовності до подібної роботи.

1. Аналіз ІПР (35 хв.). Учасники об'єднуються у малі групи по 3–4 особи. Кожна група отримує приклад індивідуальної програми розвитку учня з особливими освітніми потребами. Спочатку учасники знайомляться зі структурою ІПР, виокремлюють ключові розділи — опис сильних сторін дитини, визначення особливих освітніх потреб, цілі, очікувані результати, заходи адаптації та методи оцінки прогресу. Група спільно аналізує наскільки окреслені в програмі цілі відповідають принципам максимальної визначеності, досяжності та реалізму. На наступному етапі учасники формулюють короткі рекомендації для вдосконалення ІПР і презентують їх у загальній групі.

2. Інформаційне повідомлення «Алгоритм SMART-цілей для ІПР» (25 хв.). Тренер у доступній формі пояснює яким чином використовувати принцип SMART (конкретність, вимірюваність, досяжність, релевантність, визначеність у часі) для формулювання цілей у контексті ІПР. На прикладах демонструється, як замінити загальні формулювання («покращити поведінку») на конкретні й вимірювані («зменшити кількість агресивних епізодів до 1–2 разів на тиждень протягом наступних трьох місяців»). Кожен учасник отримує простий шаблон для самостійної практики й одразу пробує переписати одну або дві цілі у форматі SMART, що сприяє глибшому розумінню інструменту.

3. Вправа «Розклади-збери» (40 хв.). Вправа спрямована на формування у педагогів глибокого розуміння варіативності заходів, спрямованих на адаптацію дітей з ООП, та оволодіння навичками їх підбору. Учасники групи отримують

набір заздалегідь підготовлених карток із прикладами різних адаптаційних заходів: організаційних, навчальних, соціально-емоційних, фізичного середовища тощо. Крім цього тренер надає кожній групі кейс-опис дитини з ООП. Завдання полягає у тому, щоб спочатку розкласти картки за категоріями, а потім обрати ті заходи адаптації, які найбільш доречні саме для цього кейсу. Групи складають короткий план адаптації дитини, обґрунтовуючи свої рішення. Після цього кожна група презентує свої напрацювання, отримує запитання та поради від колег.

4. Рефлексивна техніка «Чого мені бракує?» (20 хв.). Кожен учасник індивідуально відповідає на запитання, що стосуються самооцінки його професійної компетентності у сфері роботи з ППР: які знання, уміння та навички йому потрібно посилити, щоб почуватися більш готовим до складання й реалізації ППР. Для цього можна використати короткий чек-лист або відкриті питання: «Які кроки я зроблю найближчим часом, щоб стати впевненішим у роботі з ППР?», «До кого я можу звернутися за підтримкою або консультацією?». Учасники можуть поділитися своїми висновками у парах або міні-групах для взаємної підтримки й фіксації наступних кроків розвитку.

Заняття №11. Готовність до командної роботи II: міждисциплінарне сумісне конструювання

Мета – розвиток міждисциплінарної взаємодії та командної роботи як ключових компонентів ефективної підтримки дитини з ООП у школі. Передбачається, що в результаті реалізації одинадцятого заняття буде суттєво підвищено рівень розвитку компетентності педагогів працювати у мультидисциплінарних командах, сформовано вміння бачити учня в центрі командної взаємодії та виробляти спільні, реалістичні кроки для його успішного розвитку в інклюзивному середовищі.

1. Інтерактивна форма «Світове кафе» (45 хв.). Для реалізації цієї вправи запрошуються експерти з різних сфер, дотичних до інклюзивної освіти, наприклад: практикуючий асистент вчителя, психолог інклюзивно-ресурсного

центру, логопед або спеціальний педагог. Учасники об'єднуються у невеликі групи і послідовно переміщуються між «столами», де експерти коротко презентують власний досвід роботи, відповідають на запитання і діляться практичними порадами. Такий формат дозволяє створити невимушену атмосферу живого діалогу, дає можливість учасникам почути різні погляди на організацію інклюзії, обговорити типові виклики і знайти відповіді на власні питання.

2. Вправа «Розподіл ролей у кейсі «Учень Артем»» (30 хв.). Учасникам пропонується опис кейсу про учня Артема — умовного школяра з ООП, який має індивідуальні потреби та труднощі у навчанні й соціалізації. Група отримує завдання розподілити між собою ролі: класний керівник, асистент учителя, шкільний психолог, батьки, інклюзивно-ресурсний центр тощо. Кожен учасник намагається вжитися у свою роль, окреслити те, як він бачить внесок цієї ролі у підтримку Артема, які ресурси може запропонувати і які труднощі можуть виникнути.

3. Створення колективного плану підтримки (35 хв.). На великому аркуші А3 група складає канву — спільну схему індивідуальної підтримки учня Артема, фіксуючи ключові завдання для кожного учасника команди, конкретні заходи, ресурси та форми моніторингу прогресу. Головна мета — продемонструвати, як об'єднати окремі зусилля фахівців і родини у єдиний, послідовний план дій. Після цього група коротко презентує свій план у загальному колі, отримуючи запитання та рекомендації від тренера й колег.

4. Рефлексійна вправа «Плюс-Дельта» (10 хв.). Учасники індивідуально визначають «Плюси» (що сьогодні було корисним і надихаючим) та «Дельти» (що можна було б покращити або взяти для розвитку на майбутнє). Результати фіксуються на стікерах або усно озвучуються у спільному колі. Вправа дозволить швидко підсумувати ключові досягнення у процесі заняття.

Заняття №12. Готовність до інновацій: цифрові та педагогічні новації

Мета — підвищити готовність учителів до впровадження доступних

інноваційних рішень у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, розвинути креативність і командну взаємодію. Дванадцять занять спрямоване на формування практичної відкритості педагогів до технологічних інновацій, розвиток навичок креативного пошуку рішень і зміцнення впевненості у власній здатності інтегрувати інформаційні комунікативні технології в інклюзивну освітню практику.

1. Вправа «Інноваційний ярмарок ідей» (40 хв.). Учасники працюють у малих групах (3–4 особи). Кожна група отримує набір карток із прикладами простих педагогічних інновацій для інклюзії (наприклад: візуальний розклад на магнітах, куток емоцій з піктограмами, коробка сенсорних матеріалів, робочі чек-листи для самоконтролю, куточок тиші, адаптація завдань під різні стилі навчання тощо).

Завдання:

- вибрати 2–3 ідеї, які можуть бути застосовані по відношенню до їхнього класу;
- придумати, як ці ідеї можна реалізувати з підручних або недорогих матеріалів, які вже є у школі;
- намалювати або коротко описати «макет» цієї інновації на аркуші А3.

Групи презентують свої ідеї решті учасників у форматі міні-ярмарку (по черзі обходять «експозиції» інших груп, ставлять запитання, обговорюють, як ці прості рішення можна доопрацювати).

2. Дискусія «Малі кроки універсального дизайну навчання» (20 хв.). Тренер коротко розповідає про універсальний дизайн навчання (UDL) з особливим акцентом на тому, що сучасне навчання неможливе без електронних технологій, однак для успішної організації начального процесу ці технології не обов'язково мають бути дорогими. Зокрема, висвітлюються та у дискусійному форматі обговорюються наступні питання:

- як зробити навчання гнучким за допомогою різних електронних способів подання матеріалу;

- яким чином надати учням можливість вибору формати виконання навчальних завдань за допомогою електронних гаджетів;
- як підтримати навчальну мотивацію за рахунок вдосконалення навчального середовища за допомогою сучасних електронних засобів зв'язку.

Після дискусії учасники мають визначитись, які конкретно принципи універсального дизайну навчання вони готові використати у своєму класі вже цього тижня.

3. Вправа «Адаптаційний майстер-клас» (40 хв.). Тренер об'єднує учасників у декілька команд, які отримують завдання створити власноруч простий адаптаційний матеріал із доступних матеріалів (папір, кольорові аркуші, фломастери, клей, ножиці, скотч).

Приклади:

- візуальний план уроку;
- картки для альтернативної комунікації;
- тактильна або сенсорна доріжка для заспокоєння;
- мотиваційний календар або дошка досягнень.

Команди презентують свої готові «прототипи» і пояснюють, для кого саме (які специфічні потреби дитини) і як це буде використовуватись.

4. Рефлексивна техніка «Інноваційний термометр» (20 хв.). Учасники отримують стікери у формі «термометрів» або користуються малюнком на фліпчарті й відмічають, на якому рівні (від «0» до «100») вони оцінюють власну готовність застосовувати інновації у роботі з дітьми з ООП після сьогоднішнього заняття. Потім у загальному колі коротко обговорюється, що найбільше надихнуло, які бар'єри ще залишаються і які перші кроки учасники готові зробити для впровадження нових технологій та підходів у своїх класах.

Заняття №13. Ділове тренування І: симуляція командної наради щодо індивідуальної програми розвитку

Мета – моделювання реальної взаємодії різних учасників інклюзивного

освітнього процесу для розвитку практичних комунікативних навичок. У рамках цього заняття ставиться завдання створити максимально наближені до реальності умови для відпрацювання конструктивного діалогу, узгодження рішень і формування спільної відповідальності за успіх дитини з особливими освітніми потребами.

1. Етап №1 «Підготовка ролей» (20 хв.). Учасники діляться на групи, кожна з яких розподіляє між собою ролі: вчителя інклюзивного класу, асистента вчителя, батьків дитини з особливими освітніми потребами та запрошених фахівців (психолога, логопеда або представника ІРЦ). Тренер озвучує сценарій кейсу — описує конкретну ситуацію, наприклад, учень із помірними порушеннями мовлення та труднощами у взаємодії в класі. Групи ознайомлюються з умовами, отримують короткі описи завдань і очікувань кожної ролі та готуються до симуляції зустрічі команди психолого-педагогічного супроводу.

2. Етап №2 «Реалізація симуляції» (60 хв.). Групи розігрують рольову зустріч, під час якої обговорюють успіхи й труднощі дитини, аналізують потреби, узгоджують соціально-психологічні заходи підтримки, визначають, хто і як відповідає за реалізацію відповідних заходів. Учасники мають дотримуватися реалістичних комунікативних стратегій: слухати, ставити уточнюючі запитання, висловлювати думки аргументовано та з повагою до ролей інших. Під час симуляції тренер і спостерігачі можуть робити нотатки для подальшого аналізу.

3. Етап №3 «Зворотний зв'язок 360°» (25 хв.). Після завершення симуляції кожен учасник ділиться власними враженнями: що вдалося, що було складним, як він почувався у своїй ролі та що б змінив у своїй поведінці у реальній ситуації. Спостерігачі та тренер надають структурований фідбек усій групі, підкреслюючи сильні сторони взаємодії, ефективні комунікативні ходи та зони, які варто покращити. Такий формат допомагає побачити ситуацію очима різних учасників команди супроводу.

4. Вправа «Рефлексивний щоденник» (15 хв.). Кожен учасник

індивідуально занотовує свої основні висновки з вправи, робить записи про власні сильні сторони та сфери для розвитку у взаємодії з колегами, батьками й фахівцями. Також учителі фіксують конкретні дії або поведінкові зміни, які вони планують реалізувати у своїй практиці після тренінгу.

Заняття №14. Ділове тренування II: ведення уроку з елементами інклюзії

Мета – практичне закріплення ключових компетентностей (планування, реалізації та рефлексія власної педагогічної діяльності в умовах інклюзії). Основний акцент робиться на безпосередній апробації нових знань шляхом підготовки й проведення міні уроків із подальшим аналізом та розробкою індивідуального плану професійного розвитку. Чотирнадцяте заняття є своєрідною підсумковою практичною майстернею, що дає педагогам можливість перевірити себе у дії, отримати розгорнутий колегіальний фідбек і зробити усвідомлений крок до постійного професійного вдосконалення в умовах інклюзивного навчання.

1. Підготовка міні-уроку в мікрогрупах (30 хв.). Учасники об'єднуються у невеликі групи по 3–5 осіб і отримують завдання спроектувати фрагмент уроку або навчальної ситуації, яка передбачає залучення дитини з певними особливими освітніми потребами. Групи визначають тему, розподіляють ролі (учитель, асистент, учні), обирають методи і засоби підтримки, продумують використання методів диференційованого та гуманістичного навчання. Тренер консультує групи щодо використання принципів UDL, SMART-цілей і ефективних комунікативних прийомів.

2. Проведення міні-уроку з використанням засобів відеозапису (50 хв.). Кожна група послідовно проводить свій міні урок перед іншими учасниками, які грають роль класу. Урок фіксується на відео для подальшого детального розбору. Такий формат дозволяє учасникам побачити власну роботу зі сторони, усвідомити сильні сторони й моменти, що потребують доопрацювання. Інші групи спостерігають і занотовують свої коментарі для зворотного зв'язку.

3. Аналіз міні-уроку за моделлю «Стоп-Слайд-Старт» (25 хв.). Після

кожного міні-уроку групи обговорюють ідеї вдосконалення за алгоритмом: що варто зупинити робити (Stop), що варто залишити і посилювати (Slide/Keep), що варто почати робити або впровадити (Start). Такий структурований формат допомагає дати достовірний та конструктивний зворотний зв'язок, підкріплений конкретними прикладами, що мотивує до подальшого професійного розвитку.

4. Складання плану особистісного розвитку (15 хв.). Кожен учасник підбиває підсумки, фіксуючи для себе конкретні компетентності, навички чи підходи, які він прагне розвивати протягом наступних місяців у власній педагогічній практиці. План містить цілі, ресурси та можливі кроки для реалізації, а також способи самоконтролю та самопідтримки.

Заняття №15. Підсумкова діагностика рівня готовності, зворотний зв'язок

Мета – визначити індивідуальний та груповий прогрес, підтримати учасників у трансформації рівня їхньої психологічної готовності до роботи в інклюзивному середовищі й надати їм ресурс для подальшого професійного та особистісного розвитку.

1. Повторне тестування компонентів готовності (25 хв.). Розпочинається зустріч із повторного тестування компонентів готовності, яке триває 25 хвилин. Учасники знову заповнюють авторську методику оцінки готовності вчителів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

2. Порівняння даних «до-після» (20 хв.). Учасники отримують результати вхідного тестування та довільно порівнюють їх з результатами вихідної діагностики. Тренер аналізує зміни групових показників. У свою чергу учасники обговорюють, що допомогло досягти покращень, які компоненти ще потребують уваги, і що стало найціннішим у процесі навчання.

3. Вправа «Що я заберу з собою» (25 хв.). Кожен учасник має змогу сказати кілька слів про ключові ідеї, різновиди діяльності або стани, які він виносить із тренінгу. Інші слухають без перебивань і можуть підтримати словами подяки або коротким коментарем.

4. Підсумкова медитація «Внутрішній ресурс» (25 хв.). У супроводі

медитативної музики тренер шляхом голосових інструкцій у повільному темпі надає учасникам візуальні образи (крила, дорога, міцне дерево, світло всередині, безпечне місце), які допомагають сконцентруватися на власних силах, здобутих знаннях і відчутті впевненості у власних можливостях діяти в інклюзивному середовищі.

5. Спільне фото на прощання (10 хв.). Учасники роблять спільне фото, обмінюються контактами, обговорюють ідеї подальшої взаємодії, а тренер дякує кожному за внесок у спільну роботу й закликає залишатися на зв'язку. Окреслені ритуали покликані поставити символічну крапку у ході проведення занять у рамках реалізації тренінгової програми.

Зведена таблиця діагностичних даних сформованості когнітивного компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП серед респондентів контрольної (N = 82) та експериментальної (N = 82) груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту

№ з/п	Когнітивна готовність		Інтелектуальна лабільність	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
Констатувальний етап				
1	6	10	14	5
2	9	9	9	0
3	11	3	14	10
4	14	11	4	9
5	10	12	19	3
6	11	15	9	10
7	5	15	0	1
8	11	8	3	10
9	13	8	4	8
10	14	10	8	18
11	7	9	0	12
12	18	14	4	0
13	13	10	14	9
14	9	11	4	2
15	12	7	3	4
16	8	10	2	7
17	10	13	13	0
18	14	9	11	10
19	14	11	9	15
20	15	10	8	11
21	13	18	0	14
22	4	14	9	6
23	14	13	16	8
24	10	18	1	6
25	15	8	9	12
26	8	3	5	10
27	12	14	6	18
28	17	17	0	6
29	7	15	0	6
30	15	12	20	4
31	10	9	14	2
32	15	16	13	15
33	20	9	11	0

№ з/п	Когнітивна готовність		Інтелектуальна лабільність	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
34	18	13	23	8
35	6	9	6	9
36	13	12	6	0
37	14	14	15	18
38	2	7	7	20
39	13	7	8	2
40	10	10	20	24
41	12	12	13	2
42	17	10	4	13
43	9	10	10	8
44	8	3	10	7
45	11	10	15	5
46	18	20	14	6
47	13	13	8	9
48	12	10	14	0
49	13	20	9	15
50	4	7	5	1
51	7	9	10	4
52	16	17	13	10
53	8	9	11	7
54	11	15	14	8
55	5	1	5	11
56	9	16	7	0
57	6	11	7	0
58	13	6	10	8
59	6	13	12	19
60	9	12	7	14
61	18	10	17	22
62	5	14	11	7
63	9	10	16	0
64	10	19	15	3
65	5	16	4	12
66	15	15	1	5
67	7	10	13	19
68	9	13	13	16
69	12	16	10	0
70	7	7	0	4
71	9	15	14	9
72	12	17	6	0
73	10	9	7	10
74	15	15	13	0
75	7	11	10	0
76	9	15	15	3
77	7	17	0	15

№ з/п	Когнітивна готовність		Інтелектуальна лабільність	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
78	14	7	6	12
79	7	13	0	11
80	7	14	9	21
81	15	2	9	9
82	13	14	4	8
Середнє	10,84	11,54	8,93	8,11
Формувальний етап				
1	6	12	13	1
2	10	12	10	0
3	11	5	14	10
4	14	13	4	5
5	10	12	20	1
6	11	18	9	4
7	7	15	1	1
8	11	10	3	10
9	12	11	6	6
10	14	10	7	12
11	6	14	2	6
12	18	14	4	0
13	13	12	15	3
14	8	14	4	2
15	12	9	3	2
16	10	10	4	1
17	10	18	12	0
18	14	9	11	10
19	15	16	10	9
20	15	12	8	11
21	13	20	1	8
22	4	14	9	6
23	14	16	17	4
24	12	20	3	4
25	15	8	9	8
26	8	5	6	10
27	14	17	8	12
28	17	19	0	4
29	7	17	0	2
30	17	14	22	4
31	10	12	13	2
32	14	18	15	11
33	20	12	10	0
34	18	13	25	8
35	5	11	5	5
36	15	15	8	0
37	14	16	14	16

№ з/п	Когнітивна готовність		Інтелектуальна лабільність	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
38	4	10	7	16
39	12	7	8	2
40	10	15	21	18
41	13	12	13	2
42	17	13	3	11
43	9	12	12	2
44	10	6	10	7
45	10	12	16	1
46	18	20	13	2
47	13	13	9	9
48	12	15	16	0
49	15	20	10	13
50	4	7	5	1
51	6	14	9	4
52	16	20	15	4
53	10	9	10	7
54	11	15	16	2
55	5	3	6	5
56	8	19	7	0
57	6	13	6	0
58	15	6	12	4
59	5	16	12	17
60	9	14	6	10
61	17	13	17	20
62	5	19	10	1
63	11	10	18	0
64	10	19	14	3
65	4	18	4	10
66	15	18	1	1
67	9	10	12	13
68	9	18	15	16
69	12	18	9	0
70	6	10	0	4
71	9	17	15	3
72	14	17	6	0
73	10	11	7	8
74	15	18	14	0
75	7	16	11	0
76	10	15	14	3
77	7	19	1	9
78	14	10	6	12
79	7	13	0	7
80	8	19	8	15
81	15	2	10	5

№ з/п	Когнітивна готовність		Інтелектуальна лабільність	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
82	12	19	6	2
Середнє	11,07	13,57	9,33	5,70

**Зведена таблиця діагностичних даних сформованості рефлексивного
компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП серед
респондентів контрольної (N = 82) та експериментальної (N = 82) груп на
констатувальному та формувальному етапах експерименту**

№ з/п	Шкала «Рефлексивна готовність» (за авторською методикою оцінки психологічної готовності до інклюзивного навчання)			
	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
1	11	9	11	12
2	7	11	6	15
3	3	14	2	16
4	8	3	8	6
5	6	9	6	9
6	13	2	14	8
7	11	7	11	10
8	8	4	8	6
9	11	9	12	13
10	1	8	1	11
11	1	10	1	12
12	8	13	8	13
13	5	6	5	9
14	9	9	8	11
15	6	5	6	9
16	8	6	8	9
17	3	6	5	8
18	12	5	11	5
19	6	12	6	19
20	7	11	7	11
21	7	7	6	12
22	13	6	15	6
23	16	10	16	12
24	7	13	7	13
25	10	9	9	16
26	3	7	5	9
27	5	8	5	8
28	19	8	19	15
29	10	11	10	13
30	7	9	6	9
31	6	4	6	9
32	9	4	9	8

№ з/п	Шкала «Рефлексивна готовність» (за авторською методикою оцінки психологічної готовності до інклюзивного навчання)			
	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
33	4	8	4	11
34	7	14	9	14
35	10	1	10	1
36	13	4	12	9
37	16	11	18	11
38	13	13	13	19
39	10	12	12	12
40	7	5	7	8
41	9	13	8	13
42	12	0	12	6
43	4	6	4	6
44	5	11	4	14
45	10	2	10	7
46	9	7	9	14
47	6	2	6	8
48	7	14	6	14
49	4	12	4	15
50	14	11	14	13
51	4	13	4	13
52	4	3	3	10
53	6	6	5	6
54	7	9	7	11
55	5	7	5	12
56	9	2	9	6
57	14	9	14	11
58	14	8	13	15
59	5	2	5	5
60	9	15	11	17
61	6	10	6	10
62	1	6	1	9
63	7	11	9	13
64	9	8	9	15
65	0	13	0	13
66	13	14	13	14
67	13	3	15	8
68	9	5	8	9
69	6	10	6	10
70	12	9	11	14
71	8	8	10	8
72	6	3	6	12
73	11	12	13	12
74	10	3	9	3

№ з/п	Шкала «Рефлексивна готовність» (за авторською методикою оцінки психологічної готовності до інклюзивного навчання)			
	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
75	14	6	16	11
76	8	15	8	15
77	18	7	18	10
78	7	3	6	9
79	11	8	13	11
80	18	5	17	7
81	12	3	14	8
82	7	10	6	16
Середнє	8,52	7,89	8,65	10,73

Зведена таблиця діагностичних даних сформованості комунікативного компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП серед респондентів контрольної (N = 82) та експериментальної (N = 82) груп на констатувальному та формуальному етапах експерименту

Оцінка загального рівня комунікативної компетентності за методикою

Л. Міхельсона

№ з/п	Контрольна група				Експериментальна група			
	Залежність	Компетентність	Агресивність	Загальний рівень комунікативної компетентності	Залежність	Компетентність	Агресивність	Загальний рівень комунікативної компетентності
Констатувальний етап дослідження								
1	7	16	4	16	11	3	13	3
2	8	8	11	8	5	5	17	5
3	7	10	10	10	9	6	12	6
4	11	11	5	11	8	4	15	4
5	11	8	8	8	8	12	7	12
6	10	9	8	9	11	11	5	11
7	5	12	10	12	12	12	3	12
8	6	5	16	5	9	9	9	9
9	8	15	4	15	0	19	8	19
10	8	10	9	10	10	12	5	12
11	4	13	10	13	9	14	4	14
12	13	7	7	7	4	7	16	7
13	8	9	10	9	9	10	8	10
14	10	9	8	9	5	11	11	11
15	10	10	7	10	5	18	4	18
16	7	16	4	16	10	16	1	16
17	12	9	6	9	3	15	9	15
18	8	3	16	3	9	16	2	16
19	9	10	8	10	7	9	11	9
20	6	14	7	14	11	5	11	5
21	19	1	7	1	9	7	11	7
22	13	14	0	14	7	11	9	11
23	12	6	9	6	8	13	6	13
24	3	14	10	14	7	12	8	12

№ з/п	Контрольна група				Експериментальна група			
	Залежність	Компетентність	Агресивність	Загальний рівень комунікативної компетентності	Залежність	Компетентність	Агресивність	Загальний рівень комунікативної компетентності
25	13	8	6	8	7	15	5	15
26	12	9	6	9	10	13	4	13
27	8	12	7	12	9	18	0	18
28	11	11	5	11	10	13	4	13
29	4	10	13	10	14	11	2	11
30	5	12	10	12	11	9	7	9
31	5	13	9	13	11	11	5	11
32	1	13	13	13	2	19	6	19
33	9	13	5	13	3	14	10	14
34	12	9	6	9	5	12	10	12
35	0	27	0	27	5	15	7	15
36	12	9	6	9	4	14	9	14
37	13	4	10	4	6	9	12	9
38	12	4	11	4	7	11	9	11
39	2	25	0	25	2	18	7	18
40	8	14	5	14	6	7	14	7
41	6	9	12	9	5	14	8	14
42	3	13	11	13	11	6	10	6
43	2	11	14	11	10	12	5	12
44	8	7	12	7	8	8	11	8
45	6	15	6	15	9	16	2	16
46	11	12	4	12	12	9	6	9
47	10	14	3	14	14	1	12	1
48	8	10	9	10	11	7	9	7
49	8	8	11	8	10	13	4	13
50	7	15	5	15	12	13	2	13
51	6	16	5	16	4	13	10	13
52	10	11	6	11	7	12	8	12
53	4	10	13	10	11	9	7	9
54	11	12	4	12	9	10	8	10
55	3	19	5	19	0	17	10	17
56	9	9	9	9	3	17	7	17
57	3	15	9	15	9	15	3	15
58	10	5	12	5	12	7	8	7
59	0	27	0	27	6	3	18	3
60	5	13	9	13	8	15	4	15
61	7	10	10	10	4	14	9	14
62	10	2	15	2	3	10	14	10
63	11	3	13	3	6	14	7	14

№ з/п	Контрольна група				Експериментальна група			
	Залежність	Компетентність	Агресивність	Загальний рівень комунікативної компетентності	Залежність	Компетентність	Агресивність	Загальний рівень комунікативної компетентності
64	1	20	6	20	6	8	13	8
65	5	5	17	5	9	10	8	10
66	9	10	8	10	8	12	7	12
67	13	8	6	8	7	17	3	17
68	7	14	6	14	6	15	6	15
69	9	9	9	9	7	12	8	12
70	5	14	8	14	7	14	6	14
71	6	9	12	9	7	8	12	8
72	1	26	0	26	8	12	7	12
73	3	8	16	8	9	11	7	11
74	10	11	6	11	7	12	8	12
75	8	15	4	15	9	8	10	8
76	4	15	8	15	11	11	5	11
77	9	15	3	15	13	9	5	9
78	8	10	9	10	10	12	5	12
79	8	9	10	9	18	6	3	6
80	6	15	6	15	3	15	9	15
81	7	17	3	17	0	21	6	21
82	10	7	10	7	6	11	10	11
Середнє	7,67	11,40	7,93	11,40	7,72	11,52	7,76	11,52
Формувальний етап дослідження								
1	8	16	6	16	7	5	9	5
2	8	7	11	7	4	9	17	9
3	6	12	9	12	6	8	8	8
4	11	11	7	11	8	8	12	8
5	10	7	8	7	4	16	6	16
6	10	9	7	9	11	15	5	15
7	4	12	10	12	8	12	3	12
8	6	5	18	5	9	11	8	11
9	8	16	4	16	0	23	8	23
10	10	10	9	10	7	12	2	12
11	3	15	10	15	8	14	4	14
12	13	6	7	6	4	9	12	9
13	8	9	11	9	8	14	5	14
14	10	9	8	9	5	13	11	13
15	10	9	7	9	2	18	3	18
16	6	16	5	16	9	20	1	20
17	12	11	6	11	3	15	5	15
18	8	3	16	3	9	22	2	22

№ з/п	Контрольна група				Експериментальна група			
	Залежність	Компетентність	Агресивність	Загальний рівень комунікативної компетентності	Залежність	Компетентність	Агресивність	Загальний рівень комунікативної компетентності
19	11	9	8	9	3	11	8	11
20	6	16	7	16	11	9	8	9
21	18	1	9	1	6	9	10	9
22	13	13	2	13	7	15	6	15
23	12	8	8	8	7	13	6	13
24	2	14	9	14	7	16	4	16
25	15	7	6	7	4	17	5	17
26	12	9	6	9	9	17	1	17
27	7	14	7	14	6	18	0	18
28	11	10	7	10	9	13	3	13
29	3	10	12	10	10	13	1	13
30	5	11	12	11	11	13	7	13
31	5	13	9	13	8	13	2	13
32	1	14	13	14	2	21	5	21
33	9	13	4	13	3	14	10	14
34	13	11	5	11	2	16	10	16
35	0	26	2	26	2	15	4	15
36	14	9	6	9	3	20	8	20
37	12	3	12	3	5	9	9	9
38	12	4	11	4	3	11	8	11
39	4	25	-1	25	2	22	7	22
40	8	13	5	13	6	9	13	9
41	5	11	12	11	4	14	5	14
42	3	13	10	13	11	10	9	10
43	4	11	16	11	10	12	2	12
44	8	6	11	6	5	8	11	8
45	6	15	6	15	8	22	2	22
46	10	12	6	12	9	9	5	9
47	10	14	3	14	14	5	11	5
48	7	12	8	12	7	7	9	7
49	8	7	11	7	7	17	3	17
50	9	15	5	15	11	15	2	15
51	6	16	4	16	1	17	10	17
52	9	13	6	13	4	16	7	16
53	4	10	15	10	11	11	3	11
54	11	12	5	12	8	12	7	12
55	2	19	5	19	0	21	7	21
56	9	10	9	10	3	17	6	17
57	3	15	9	15	6	15	3	15

№ з/п	Контрольна група			Експериментальна група		
	Емоційний відгук (у стенах)	Соціальний інтелект (5-бальна шкала)	Комунікативна готовність (0-20 балів)	Емоційний відгук (у стенах)	Соціальний інтелект (5-бальна шкала)	Комунікативна готовність (0-20 балів)
1	4	2	19	6	3	13
2	8	4	18	5	2	17
3	5	2	13	2	1	17
4	6	3	17	4	2	13
5	3	1	15	7	3	13
6	5	3	15	8	4	13
7	4	2	13	4	2	18
8	4	2	20	7	3	17
9	6	3	20	6	3	20
10	7	3	15	10	5	17
11	7	3	19	5	2	13
12	4	2	20	8	4	19
13	7	3	20	5	2	17
14	3	1	20	5	3	17
15	7	4	17	6	3	15
16	3	1	13	8	4	20
17	5	2	18	7	3	18
18	9	4	15	4	2	13
19	5	3	20	4	2	15
20	3	1	14	6	3	19
21	2	1	12	7	3	18
22	6	3	13	6	3	13
23	7	3	19	5	2	15
24	9	4	15	4	2	19
25	4	2	18	5	3	20
26	3	1	19	8	4	18
27	6	3	19	9	4	15
28	7	3	19	5	3	14
29	5	2	17	4	2	20
30	4	2	15	3	1	19
31	5	2	17	1	1	20
32	8	4	15	8	4	18
33	6	3	18	4	2	18
34	4	2	17	9	4	20
35	4	2	16	10	5	10
36	10	4	13	3	1	17
37	3	1	12	8	4	16
38	7	3	17	4	2	14
39	4	2	15	5	3	16
40	6	3	17	7	3	16
41	9	4	16	4	2	15
42	4	2	18	7	4	13

№ з/п	Контрольна група			Експериментальна група		
	Емоційний відгук (у стенах)	Соціальний інтелект (5-бальна шкала)	Комунікативна готовність (0-20 балів)	Емоційний відгук (у стенах)	Соціальний інтелект (5-бальна шкала)	Комунікативна готовність (0-20 балів)
1	3	1	18	6	3	13
2	7	4	18	8	4	19
3	7	4	13	9	4	17
4	5	2	16	8	5	14
5	3	3	15	10	5	13
6	6	2	15	8	4	13
7	4	2	13	8	5	18
8	4	4	19	10	3	18
9	7	3	20	6	5	20
10	7	2	15	10	5	19
11	9	3	18	5	2	13
12	3	3	20	8	4	19
13	7	3	20	5	5	18
14	5	2	19	8	3	17
15	6	4	17	9	5	17
16	5	1	15	8	4	19
17	5	3	17	7	3	18
18	8	4	15	4	5	15
19	7	2	20	8	5	14
20	2	1	13	9	5	19
21	2	3	12	7	3	18
22	7	2	13	6	5	13
23	9	3	19	8	5	17
24	8	3	14	4	2	18
25	6	1	18	8	5	20
26	5	3	19	8	4	18
27	5	2	19	9	4	17
28	9	2	18	8	3	14
29	4	2	17	8	4	20
30	4	3	14	6	4	19
31	6	2	16	5	4	19
32	8	3	15	8	4	18
33	6	3	18	4	5	18
34	5	2	16	9	4	20
35	6	3	16	10	5	9
36	9	4	13	10	4	19
37	3	2	12	8	4	18
38	9	3	18	8	5	13
39	4	1	15	5	5	16
40	7	3	17	10	3	18
41	8	3	16	4	5	15
42	4	3	17	10	4	15

№ з/п	Контрольна група			Експериментальна група		
	Емоційний відгук (у стенах)	Соціальний інтелект (5-бальна шкала)	Комунікативна готовність (0-20 балів)	Емоційний відгук (у стенах)	Соціальний інтелект (5-бальна шкала)	Комунікативна готовність (0-20 балів)
43	7	4	13	8	5	16
44	3	1	13	9	4	15
45	5	2	17	6	3	19
46	5	2	19	9	5	19
47	7	3	14	7	3	18
48	5	2	17	10	5	13
49	9	2	20	6	5	19
50	7	4	10	9	4	20
51	2	2	19	9	5	16
52	1	1	18	8	4	19
53	7	4	19	4	4	18
54	2	2	18	8	2	17
55	7	3	16	6	3	16
56	3	4	15	7	5	19
57	6	2	20	7	5	14
58	5	2	20	8	5	17
59	7	2	18	8	2	17
60	6	3	14	6	5	20
61	2	2	17	9	4	19
62	5	1	16	9	5	20
63	4	3	15	5	5	18
64	8	2	14	8	2	19
65	1	1	20	9	4	18
66	6	3	12	7	5	19
67	3	3	19	5	5	18
68	8	3	18	8	3	17
69	1	1	13	6	5	18
70	2	3	16	9	5	16
71	6	4	17	6	4	19
72	6	2	17	6	3	15
73	6	4	19	9	5	16
74	8	3	18	6	3	18
75	9	4	16	9	5	17
76	4	3	17	4	5	20
77	8	4	16	10	5	18
78	2	2	20	8	5	18
79	8	3	17	9	5	15
80	5	3	14	3	4	19
81	5	3	10	10	4	8
82	6	2	14	8	2	20
Середнє	5,50	2,60	16,38	7,50	4,17	17,10

Зведена таблиця діагностичних даних сформованості мотиваційного компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП серед респондентів контрольної (N = 82) та експериментальної (N = 82) груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Оцінка джерел мотивації за методикою Дж. Барбуто та Р. Сколла

№ з/п	Контрольна група					Експериментальна група				
	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	Мотивація, заснована на цінностях	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	Мотивація, заснована на цінностях
Констатувальний етап дослідження										
1	-1	6	7	14	0	-14	10	3	17	6
2	-1	2	9	17	15	-1	3	16	11	4
3	-18	2	-3	3	5	-9	1	5	6	-7
4	7	-4	3	14	7	0	1	-7	-1	-1
5	-14	8	8	5	-5	-13	2	-10	-4	12
6	-5	13	5	18	5	8	16	18	1	13
7	-14	-2	-6	8	2	-7	-7	15	0	3
8	-5	-4	15	-9	3	5	0	5	-2	9
9	-12	2	14	-7	6	6	3	-4	9	7
10	10	-7	1	1	11	-4	10	0	0	18
11	12	-2	0	16	11	4	11	11	-4	4
12	-4	6	12	14	1	-16	6	-2	6	15
13	-8	12	8	5	9	-15	-1	12	9	4
14	14	-15	0	0	-6	-5	6	-2	5	5
15	-6	-7	5	10	12	-8	-3	-1	4	9
16	2	14	12	9	-2	5	1	1	18	13
17	-8	5	-6	5	3	-5	13	-10	12	10
18	5	5	15	-4	15	3	18	2	5	0
19	0	0	13	11	5	-18	6	3	2	-1
20	-18	-9	-8	-2	-3	-8	-3	6	0	8
21	-4	2	0	15	-7	-7	8	-4	2	11
22	-18	7	-5	8	6	-14	-13	7	0	6
23	-13	6	10	-2	10	-16	13	2	3	4
24	11	7	1	4	16	-11	1	-12	7	2
25	-16	2	1	2	1	-1	5	-3	15	5

№ з/п	Контрольна група					Експериментальна група				
	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	Мотивація, заснована на цінностях	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	
26	-18	6	4	5	-4	-16	7	15	-7	14
27	-1	18	9	4	7	7	0	18	3	18
28	7	16	-8	-6	12	-1	-10	9	14	5
29	-18	14	-1	6	3	-3	5	-11	-10	2
30	-17	14	17	15	2	-15	6	1	10	-5
31	7	0	10	0	5	0	16	2	8	-12
32	-9	2	-1	5	13	-3	7	12	-5	13
33	-8	10	4	8	7	-12	-3	11	11	0
34	-6	0	16	2	2	8	-8	9	3	18
35	1	5	-12	8	3	8	13	9	-4	18
36	6	10	11	2	18	4	14	6	14	-3
37	-10	6	5	12	-1	-4	3	-5	8	15
38	5	7	1	13	11	-12	1	1	10	2
39	4	-7	9	0	2	-18	14	-3	7	5
40	-7	-8	18	-11	7	-9	4	6	16	10
41	7	18	0	1	18	-18	-4	3	5	2
42	-2	-3	3	4	0	7	13	2	6	12
43	-11	0	18	9	14	18	-4	1	4	1
44	-8	5	1	7	-4	-12	-8	10	16	15
45	-4	3	7	11	-5	16	-9	-4	11	8
46	1	-2	-11	2	4	-11	2	-4	15	6
47	11	17	-13	-1	8	-15	6	-10	15	12
48	4	1	8	7	5	-4	-3	4	9	18
49	-7	-8	-3	15	9	-18	6	-8	13	6
50	-9	-6	-2	9	15	-4	2	7	4	17
51	-10	0	10	-1	-6	8	4	18	2	8
52	-1	-1	4	1	-9	-6	13	-3	7	14
53	0	10	7	14	3	5	12	15	14	-13
54	-2	9	17	10	-3	5	2	17	7	2
55	-8	18	15	6	5	-2	8	9	1	-12
56	-4	3	9	3	-1	8	4	-12	-5	0
57	-3	10	9	15	8	-6	-4	5	1	1
58	1	7	0	14	1	-2	-1	-3	-1	1
59	15	10	-9	8	9	-18	11	8	0	1
60	-6	-7	18	9	0	0	1	15	14	7
61	3	-3	1	8	-1	-6	7	8	6	18
62	-3	4	-14	7	-3	-11	5	0	7	6
63	-18	12	-8	8	-1	6	6	2	10	4

№ з/п	Контрольна група					Експериментальна група				
	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	Мотивація, заснована на цінностях	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	
64	9	18	7	6	11	-18	8	15	5	4
65	-7	14	10	2	-11	3	10	-9	12	18
66	-1	2	-18	3	-1	-5	-7	8	0	11
67	1	1	1	6	-1	-18	10	2	3	3
68	-12	-1	-4	11	7	2	10	-5	10	5
69	-8	11	7	16	-15	-12	5	-15	11	7
70	17	-1	9	15	-2	2	9	14	5	7
71	4	3	5	2	-1	-4	-8	18	18	-6
72	18	15	9	11	9	0	7	7	7	6
73	3	12	14	7	-1	14	-2	6	7	9
74	-13	0	2	17	16	-5	5	4	9	8
75	2	-2	0	-3	17	-8	6	-1	11	8
76	-15	-6	-9	9	-3	-4	3	-8	-6	2
77	-12	14	-6	-2	17	5	8	13	12	12
78	0	2	-9	2	-6	-11	1	-5	18	1
79	-6	4	2	3	11	-14	-1	-14	5	7
80	2	-7	6	3	4	0	-9	10	12	-3
81	1	0	-14	8	-1	-7	17	10	15	12
82	-7	1	-8	-2	5	-10	-6	-3	-4	2
Середнє	-3,00	3,89	3,22	6,07	5,83	-4,35	3,79	3,15	6,22	6,17
Формувальний етап дослідження										
1	-2	6	7	13	-1	-10	12	3	17	10
2	1	2	8	18	15	6	2	18	11	4
3	-18	4	-3	2	5	-5	1	6	14	0
4	6	-4	5	14	7	0	2	-7	2	-1
5	-14	8	8	7	-6	-9	2	-10	-4	16
6	-5	12	5	18	5	11	16	18	5	17
7	-15	-2	-6	8	4	-3	-7	15	4	3
8	-5	-5	15	-9	3	9	1	5	9	16
9	-12	2	15	-7	6	9	3	-2	13	7
10	10	-7	0	3	10	0	12	-1	3	18
11	12	-2	0	16	13	8	11	13	0	8
12	-5	8	12	13	1	-16	8	-2	10	15
13	-8	11	10	5	8	-11	-2	11	13	11
14	14	-13	0	0	-6	-2	6	0	12	5
15	-7	-7	5	12	13	-4	-4	-2	4	13
16	4	14	12	9	-2	5	1	3	18	17
17	-9	4	-6	4	3	-1	14	-10	12	14

№ з/п	Контрольна група					Експериментальна група				
	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	Мотивація, заснована на цінностях	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	
18	5	7	14	-4	14	10	18	4	13	4
19	0	0	15	11	5	-15	6	3	2	6
20	-18	-9	-8	0	-1	-4	-3	7	4	8
21	-2	1	0	15	-8	0	9	-4	6	11
22	-18	7	-5	8	6	-14	-13	7	3	14
23	-13	8	12	-2	10	-12	15	3	11	7
24	11	7	1	4	17	-8	1	-12	7	6
25	-16	1	1	2	0	3	6	-3	15	12
26	-16	6	6	7	-4	-9	7	16	-7	14
27	-2	18	8	4	7	7	0	18	7	18
28	6	16	-8	-4	12	-1	-8	8	14	13
29	-18	14	-1	5	5	8	4	-11	-3	2
30	-17	15	18	15	1	-15	6	0	14	-5
31	7	0	10	0	5	7	15	4	8	-1
32	-9	2	-1	5	14	1	7	11	-5	17
33	-8	9	6	8	7	-12	-1	11	18	3
34	-7	0	15	2	1	11	-8	8	3	18
35	1	7	-12	8	3	16	13	11	-4	18
36	6	10	11	2	18	4	15	5	18	-3
37	-8	6	5	11	-1	-1	3	-5	8	18
38	4	9	1	13	10	-8	1	3	13	2
39	4	-7	10	0	2	-11	14	-4	11	13
40	-8	-8	18	-11	7	-5	6	6	16	13
41	7	18	-1	2	18	-14	-4	3	5	6
42	-2	-3	3	4	2	7	12	4	13	16
43	-12	0	18	9	13	18	-4	0	4	5
44	-8	4	1	9	-4	-12	-6	10	16	18
45	-4	3	6	11	-6	16	-10	-2	15	8
46	1	-2	-9	2	4	-7	2	-5	18	10
47	11	18	-13	-2	8	-15	8	-10	15	16
48	6	1	8	7	5	4	-3	3	13	18
49	-7	-8	-3	15	8	-15	6	-6	17	10
50	-9	-4	-2	8	15	0	1	7	4	17
51	-10	0	11	-1	-6	15	6	17	6	12
52	1	-1	4	3	-9	-2	13	-3	7	18
53	0	9	7	14	3	9	12	17	18	-13
54	-2	9	17	10	-2	12	1	17	7	5
55	-7	18	15	6	5	-2	10	8	4	-8

№ з/п	Контрольна група					Експериментальна група				
	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	Мотивація, заснована на цінностях	Внутрішня мотивація	Інструментальна мотивація	Мотивація досягнень	Інтерналізовані соціальні цінності	
56	-4	3	9	5	-1	15	6	-12	-1	7
57	-3	9	11	15	8	-2	-5	7	5	1
58	1	9	-1	14	1	-2	-1	-4	6	8
59	15	10	-9	9	8	-11	13	8	0	1
60	-6	-7	18	9	2	4	0	15	18	14
61	5	-3	1	7	-1	1	7	9	6	18
62	-3	4	-14	7	-3	-8	6	0	7	6
63	-18	12	-9	10	-2	10	6	2	17	8
64	11	18	7	6	11	-11	7	17	5	4
65	-7	13	10	1	-9	7	9	-9	16	18
66	-1	4	-16	3	-2	3	-7	7	0	11
67	0	1	1	6	-1	-15	11	2	6	7
68	-12	-1	-2	10	7	6	10	-5	18	12
69	-8	10	7	16	-14	-9	6	-15	11	7
70	16	-1	8	15	-2	13	9	15	9	10
71	4	5	5	1	1	-1	-7	18	18	2
72	18	15	11	11	8	0	7	7	11	6
73	4	12	14	6	-1	18	-2	6	14	16
74	-13	2	2	18	18	-5	5	5	13	12
75	2	-2	0	-3	16	3	5	-1	14	12
76	-16	-6	-8	9	-3	0	5	-8	2	5
77	-10	14	-6	-2	18	9	8	14	15	16
78	0	3	-9	2	-6	-4	1	-5	18	5
79	-6	4	2	5	12	-10	0	-15	12	18
80	1	-7	8	3	4	4	-9	12	16	1
81	1	-1	-15	8	-1	-4	17	11	18	16
82	-7	1	-8	-1	7	-2	-5	-4	7	9
Середнє	-2,93	4,06	3,44	6,24	4,11	-0,46	4,11	3,43	9,24	9,38

**Зведена таблиця діагностичних даних сформованості емоційного
компоненту психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП серед
респондентів контрольної (N = 82) та експериментальної (N = 82) груп на
констатувальному та формувальному етапах експерименту**

№ з/п	Контрольна група						Експериментальна група					
	Самооцінка психічних станів за Г. Айзенком				Задоволеність життям	Емоційна готовність (авторська методика)	Самооцінка психічних станів за Г. Айзенком				Задоволеність життям	Емоційна готовність (авторська методика)
	Тривожність	Фрустнація	Агресивність	Ригідність			Тривожність	Фрустнація	Агресивність	Ригідність		
Констатувальний етап дослідження												
1	13	13	13	17	17	12	9	10	6	11	23	8
2	3	3	0	2	35	20	11	11	9	0	21	11
3	11	10	8	0	22	10	19	19	20	18	5	11
4	8	9	4	8	26	11	15	14	14	5	15	14
5	17	17	17	5	8	16	6	6	1	0	31	9
6	9	10	6	1	23	8	5	5	0	12	32	11
7	12	12	9	17	19	10	12	12	9	0	20	10
8	11	12	9	8	20	14	7	7	3	6	28	7
9	9	10	6	13	24	15	9	9	5	0	25	7
10	6	6	2	12	29	8	0	0	0	8	35	12
11	6	7	2	7	29	11	11	11	8	0	21	11
12	12	12	11	6	18	11	4	3	0	0	35	14
13	7	7	3	14	28	14	11	11	8	11	21	12
14	17	17	17	12	8	12	9	10	6	2	23	7
15	5	5	0	11	32	0	8	8	3	12	28	13
16	15	15	15	8	13	12	5	4	0	0	33	13
17	11	11	9	4	21	11	7	7	2	10	29	17
18	3	2	0	20	35	6	13	13	12	3	17	15
19	10	10	7	0	22	10	15	14	14	9	15	12
20	16	15	15	13	13	9	8	8	3	0	27	15
21	18	18	19	0	5	15	6	7	2	8	29	4
22	9	9	6	4	24	8	9	10	6	10	23	17
23	7	7	2	12	29	11	11	11	8	8	22	8
24	3	2	0	0	35	17	12	12	10	10	19	3
25	12	12	11	1	18	13	10	10	7	15	22	7
26	17	17	17	3	10	16	4	4	0	19	35	4
27	8	9	4	20	26	12	0	1	0	2	35	7

№ з/п	Контрольна група						Експериментальна група					
	Самооцінка психічних станів за Г. Айзенком				Задоволеність життям	Емоційна готовність (авторська методика)	Самооцінка психічних станів за Г. Айзенком				Задоволеність життям	Емоційна готовність (авторська методика)
	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність			Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність		
28	5	5	1	0	32	15	9	10	6	1	23	14
29	11	11	9	12	21	7	12	12	10	3	19	15
30	12	12	11	10	18	8	17	17	17	4	8	12
31	11	10	7	8	22	9	20	20	20	4	5	16
32	4	4	0	0	33	15	5	4	0	7	33	16
33	8	9	3	0	26	10	14	13	13	0	17	16
34	12	12	9	16	19	14	0	1	0	13	35	13
35	11	11	9	3	20	17	0	0	0	8	35	12
36	0	0	0	9	35	7	16	17	16	4	11	14
37	15	14	15	0	14	8	4	4	0	1	35	12
38	6	6	2	3	30	17	12	12	9	10	19	12
39	12	12	11	18	18	7	10	10	7	15	22	2
40	8	9	4	15	26	11	6	7	2	12	29	15
41	0	1	0	0	35	8	12	12	9	8	20	7
42	13	13	13	8	17	10	5	5	0	14	32	15
43	4	4	0	10	34	6	12	13	12	0	17	17
44	17	17	17	10	10	5	3	3	0	13	35	7
45	17	17	17	0	8	10	8	8	3	7	27	15
46	11	11	8	0	21	7	9	9	5	12	24	12
47	8	8	3	7	27	7	6	5	1	4	32	5
48	10	10	7	9	22	8	0	0	0	20	35	13
49	7	7	3	10	28	7	9	10	6	10	24	12
50	3	3	0	0	35	17	2	2	0	11	35	10
51	18	17	18	14	6	12	8	8	3	6	27	11
52	20	19	20	7	5	8	4	4	0	0	34	11
53	11	11	9	6	20	8	20	20	20	2	5	10
54	16	16	16	13	11	20	12	12	10	0	19	12
55	10	10	7	3	22	11	20	20	20	0	5	12
56	14	13	13	6	16	16	14	13	13	8	17	14
57	8	8	3	5	26	5	12	12	11	0	18	16
58	12	13	12	0	18	16	12	12	11	1	18	6
59	7	7	3	4	28	15	12	12	12	4	18	12
60	13	13	13	7	17	15	9	9	5	12	25	9
61	15	14	14	12	14	9	0	1	0	10	35	11
62	16	15	16	12	11	11	9	10	6	1	23	8
63	15	14	14	6	15	12	11	11	8	0	22	17
64	6	6	1	2	31	5	11	11	8	11	21	7
65	20	20	20	15	5	8	0	0	0	0	35	16

№ з/п	Контрольна група						Експериментальна група					
	Самооцінка психічних станів за Г. Айзенком				Задоволеність життям	Емоційна готовність (авторська методика)	Самооцінка психічних станів за Г. Айзенком				Задоволеність життям	Емоційна готовність (авторська методика)
	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність			Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність		
66	14	14	13	8	16	11	6	6	2	12	29	13
67	14	13	13	0	17	15	11	11	9	12	21	5
68	8	9	4	6	26	10	10	10	7	5	22	15
69	20	20	20	9	5	12	8	9	4	0	26	9
70	15	15	15	8	13	20	8	9	4	0	26	13
71	15	14	13	15	15	4	18	18	19	14	5	9
72	7	7	3	0	28	11	9	10	6	13	24	7
73	15	14	14	0	15	8	7	7	3	0	28	10
74	3	2	0	7	35	14	8	8	3	5	27	9
75	1	1	0	0	35	16	8	8	3	3	27	10
76	16	15	15	5	12	6	12	12	10	17	19	12
77	1	1	0	20	35	13	6	6	1	7	31	8
78	18	17	18	7	7	11	12	13	12	15	17	7
79	6	6	2	11	31	20	9	9	5	13	25	4
80	11	11	9	5	21	15	16	16	16	0	11	10
81	14	14	13	15	16	12	5	5	0	6	32	5
82	10	10	7	7	22	4	12	12	9	0	19	11
Середнє	10,60	10,51	8,52	7,33	21,15	11,16	9,10	9,21	6,49	6,55	23,80	10,85
Формувальний етап дослідження												
1	12	13	13	17	19	12	5	7	6	10	28	11
2	3	3	0	2	35	20	8	11	9	0	21	13
3	11	9	8	0	21	10	19	12	17	19	14	11
4	8	9	4	8	25	13	15	14	7	5	15	17
5	17	17	18	5	10	16	6	2	1	0	31	11
6	9	10	4	2	23	7	5	2	0	12	32	11
7	12	12	9	17	20	10	5	12	6	0	29	13
8	11	12	10	6	20	16	7	3	3	5	28	9
9	9	10	6	13	25	15	9	6	1	0	25	10
10	6	7	0	12	29	8	0	0	0	9	35	14
11	6	5	2	7	29	11	8	7	5	0	26	14
12	12	12	11	6	19	11	4	3	0	0	35	16
13	6	7	3	14	28	14	7	8	8	11	25	15
14	17	15	17	12	8	12	9	6	3	2	28	9
15	5	6	0	11	34	2	5	8	3	11	28	13
16	15	15	14	8	12	14	2	4	0	0	33	18
17	11	11	9	4	23	11	7	4	2	10	29	17
18	3	2	0	19	34	5	10	13	5	3	17	17
19	10	10	8	0	22	10	12	7	11	9	24	15

№ з/п	Контрольна група						Експериментальна група					
	Самооцінка психічних станів за Г. Айзенком				Задоволеність життям	Емоційна готовність (авторська методика)	Самооцінка психічних станів за Г. Айзенком				Задоволеність життям	Емоційна готовність (авторська методика)
	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність			Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність		
20	16	15	13	13	13	9	4	5	3	0	31	17
21	18	17	19	0	5	14	6	7	2	8	29	4
22	9	9	6	4	23	10	6	6	3	8	27	19
23	6	7	2	12	31	11	11	11	8	8	27	8
24	3	2	0	0	35	18	12	9	6	10	23	6
25	12	11	11	1	18	13	7	6	4	15	31	12
26	17	17	16	3	12	15	0	1	0	18	35	4
27	8	9	4	18	25	12	0	1	0	2	35	10
28	5	5	1	1	34	15	9	3	3	1	23	16
29	11	11	7	12	20	9	12	12	6	3	28	15
30	12	10	12	10	18	7	14	10	14	5	12	17
31	9	11	7	8	24	11	16	17	20	4	10	16
32	4	4	0	0	32	15	5	4	0	7	33	19
33	9	7	3	0	28	10	11	9	10	0	21	18
34	12	13	7	16	21	13	0	1	0	13	35	16
35	11	11	9	3	19	19	0	0	0	8	35	14
36	0	0	0	7	35	7	12	17	9	2	16	17
37	15	14	14	0	14	7	4	4	0	1	35	12
38	6	6	2	3	31	17	12	5	9	11	19	17
39	12	11	11	19	18	7	6	10	7	15	22	2
40	8	9	4	16	26	10	3	7	2	10	29	18
41	0	1	0	0	35	10	12	8	9	8	24	7
42	11	14	11	8	19	10	5	2	0	12	32	18
43	4	4	0	10	33	8	8	9	5	0	22	19
44	18	17	15	10	10	4	3	3	0	11	35	10
45	17	16	17	0	10	10	8	5	3	7	31	17
46	9	11	9	0	20	7	5	6	5	12	28	15
47	8	8	3	7	29	9	3	1	1	4	32	5
48	10	8	7	10	21	8	0	0	0	21	35	15
49	7	8	1	8	30	7	9	6	3	11	24	15
50	3	3	0	0	35	18	2	2	0	9	35	10
51	19	17	16	14	6	12	5	8	0	6	31	16
52	21	17	20	7	5	7	4	4	0	0	34	11
53	9	12	9	6	20	7	17	16	17	2	5	12
54	16	16	17	13	12	20	12	9	10	0	28	15
55	10	8	7	4	22	10	16	20	17	0	9	12
56	14	13	12	6	15	16	14	10	13	7	22	19
57	8	8	3	3	28	7	9	8	11	0	22	16

№ з/п	Контрольна група						Експериментальна група					
	Самооцінка психічних станів за Г. Айзенком				Задоволеність життям	Емоційна готовність (авторська методика)	Самооцінка психічних станів за Г. Айзенком				Задоволеність життям	Емоційна готовність (авторська методика)
	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність			Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність		
58	12	14	10	0	18	16	12	9	7	1	18	9
59	7	7	3	4	27	16	5	12	9	4	27	14
60	14	11	13	7	19	15	9	6	5	12	34	12
61	13	14	14	12	14	11	0	1	0	8	35	13
62	14	14	16	12	11	10	5	7	6	1	23	8
63	15	14	13	6	16	14	8	11	5	0	26	19
64	6	6	1	2	31	5	8	7	8	11	21	9
65	20	18	20	14	5	8	0	0	0	0	35	19
66	14	14	13	8	16	12	6	6	2	12	33	15
67	12	13	14	0	18	15	8	8	2	11	21	8
68	8	9	4	6	26	10	10	6	4	5	26	18
69	20	19	20	9	5	12	8	9	4	0	31	9
70	16	15	13	8	13	20	4	6	4	0	30	16
71	15	14	13	13	14	4	11	18	15	13	10	9
72	7	8	3	0	30	11	9	7	6	13	28	12
73	15	12	13	0	16	7	4	3	0	0	32	10
74	3	2	0	7	34	14	8	5	3	5	27	12
75	1	1	0	1	34	16	4	8	3	3	36	15
76	14	16	15	5	13	6	9	8	7	16	19	12
77	1	1	0	20	34	13	6	6	1	7	35	13
78	19	15	16	7	7	10	9	10	8	15	17	7
79	6	6	2	11	32	19	9	5	5	12	34	7
80	11	12	9	3	21	15	12	13	16	0	16	12
81	15	12	12	16	18	14	2	1	0	5	32	7
82	8	11	7	5	23	3	8	5	6	0	24	16
Середнє	10,44	10,28	8,23	7,21	21,50	11,37	7,30	6,93	5,04	6,33	26,56	12,98

Матриця усереднених показників педагогів контрольної (N = 82) та експериментальної (N = 82) групи за результатами оцінки дітьми групової згуртованості на констатувальному та формувальному етапах експерименту

№ з/п	До впливу		Після впливу	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
1	6,86	11,72	8,96	15,32
2	15,33	8,89	15,33	11,69
3	7,84	10,34	6,44	13,94
4	8,73	10,57	10,83	13,37
5	7,96	16,39	7,96	17,69
6	8,79	10,03	8,79	13,63
7	8,52	9,26	9,22	12,06
8	9,16	16,93	9,16	16,93
9	8,44	7,77	7,04	7,77
10	14,9	10,96	17	18,66
11	13,18	12,68	13,18	12,68
12	10,89	13,39	11,59	17,49
13	9,17	7,07	9,17	10,67
14	5,47	8,48	7,57	16,18
15	11,99	13,87	11,99	13,87
16	5,82	11,27	5,82	16,17
17	7,48	9,91	8,18	14,01
18	14,57	9,92	14,57	13,52
19	9,81	6,07	10,51	8,87
20	10,1	9,22	10,1	14,12
21	6,73	12,28	6,73	15,08
22	8,42	9,99	10,52	14,89
23	12,41	7,05	11,01	8,35
24	11,23	6,27	11,23	13,97
25	5,34	10,42	7,44	16,82
26	6,03	15,05	6,03	17,85
27	8,06	14,96	8,06	17,76
28	10,49	11,48	11,19	12,78
29	9,17	8,78	9,17	15,18
30	10,49	10,99	12,59	15,89
31	8,78	6,05	7,38	6,05
32	13,34	9,09	13,34	16,79
33	10,53	8,96	11,23	12,56
34	10,24	15,32	10,24	16,62

35	9,56	14,12	11,66	16,92
36	10,37	6,91	8,97	6,91
37	10,58	9,19	12,68	10,49
38	16,44	12,54	16,44	18,94
39	5,24	12,03	5,24	14,83
40	9,8	14,52	9,8	15,82
41	12,37	10,99	12,37	17,39
42	5,75	9,67	5,75	13,27
43	12,51	10,43	12,51	11,73
44	9,25	9,45	9,95	15,85
45	8,16	12,28	8,16	17,18
46	7,82	11,06	7,82	11,06
47	9,54	14,47	8,14	17,27
48	10,83	11,53	10,83	11,53
49	11,98	8,22	12,68	13,12
50	14,85	10,55	13,45	13,35
51	7,92	11,72	7,92	15,32
52	6,99	16,14	6,99	18,94
53	10,48	10,62	11,18	11,92
54	8,02	9,37	8,02	12,17
55	10,8	10,08	9,4	17,78
56	7,58	8,68	8,28	11,48
57	7,51	8,67	7,51	12,27
58	6,13	9,2	6,13	13,3
59	14,91	10,11	17,01	13,71
60	9,48	9,02	8,08	13,12
61	7,84	10,53	7,84	14,13
62	5,29	10,04	7,39	11,34
63	5,86	7,67	5,86	14,07
64	14,27	11,21	12,87	12,51
65	5,9	9,99	5,9	16,39
66	7,11	16,02	7,81	17,32
67	6,36	9,01	6,36	11,81
68	7,35	10,18	7,35	16,58
69	7,58	9,33	8,28	10,63
70	7,51	7,7	6,11	14,1
71	5,78	6,32	7,88	7,62
72	11,49	10,27	11,49	17,97
73	9	10,56	9,7	18,26
74	12,81	14,45	12,81	15,75
75	10,43	11	9,03	14,6
76	9,05	7,08	11,15	11,18
77	9,72	15,82	8,32	17,12
78	9,1	10,41	9,1	16,81
79	15,79	11,61	17,89	12,91
80	12,06	6,03	10,66	8,83

81	10,71	14,72	11,41	18,82
82	11,96	12,35	12,66	17,25
Середнє	9,56	10,67	9,81	14,16

Матриця усереднених показників педагогів контрольної (N = 82) та експериментальної (N = 82) групи за результатами оцінки дітьми загального рівня соціально-психологічного клімату на констатувальному та формувальному етапах експерименту

№ з/п	До впливу		Після впливу	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
1	27,71	42,14	24,41	50,64
2	54,7	47,3	59,4	52,9
3	52,4	26,05	50,6	31,85
4	41,64	22,44	46,34	36,54
5	29,36	58,93	24,26	61,03
6	55,57	73,28	53,77	73,28
7	40,51	33,64	45,21	47,74
8	44,11	72,38	44,11	74,48
9	36,68	33,18	36,68	38,78
10	69,04	57,18	71,94	59,28
11	75,55	37,71	72,25	46,21
12	28,19	70,75	32,89	82,15
13	68,63	45,51	66,83	50,31
14	26,01	46,51	26,01	52,31
15	74,19	58,8	73,79	63,6
16	22,71	54,3	22,71	65,7
17	57,2	67,93	52,1	78,33
18	65,35	24,65	70,05	30,45
19	39,12	13,06	35,82	17,86
20	12,38	42,02	10,58	53,42
21	14,04	64,59	18,74	69,39
22	54,01	53,4	52,21	59,2
23	72,44	37,72	70,64	43,32
24	76,69	17,85	78,09	28,45
25	27,81	35,21	26,01	40,81
26	18,94	58,94	18,94	69,54
27	46,18	54,68	41,08	54,68
28	54,25	49,59	58,95	63,69
29	57,17	26,49	55,37	28,59
30	23,75	30,32	28,45	44,42
31	60,24	17,02	55,14	22,82
32	58,23	69,81	58,23	76,71
33	39,14	29,95	42,04	35,55
34	61,37	53,09	56,27	62,39

35	53,48	63,82	58,18	74,42
36	62,82	20,19	61,02	25,79
37	18,26	74,68	18,26	78,38
38	54,33	34,82	49,23	39,62
39	26,56	37,14	31,26	53,34
40	44,14	70,84	44,14	75,64
41	61,91	40,86	61,51	57,06
42	18,48	59,49	18,48	63,19
43	76,04	32,55	80,74	45,05
44	25,07	57,41	19,97	63,21
45	33,24	64,66	37,94	75,06
46	42,34	40,43	37,24	46,23
47	54,8	61,55	54,8	71,95
48	43,87	64,86	43,47	66,96
49	70,63	48,33	70,63	62,43
50	60,31	56,52	65,01	67,12
51	21,92	32,56	21,52	38,16
52	27,39	61,67	27,39	72,27
53	46,44	15,92	46,44	24,42
54	25,39	61,38	20,29	69,08
55	52,75	26,07	50,95	40,17
56	30,82	17,36	27,52	23,16
57	56,28	28,34	54,48	33,14
58	33,91	22,73	38,61	34,13
59	58,38	26,66	55,08	35,16
60	12,49	39,89	15,39	45,49
61	29,38	73,18	27,58	80,08
62	13,06	48	17,76	55,7
63	20,47	57,1	18,67	65,6
64	57,31	44,15	52,21	55,55
65	18,94	70,54	23,64	80
66	21,6	65,62	18,3	78,12
67	17,49	39,12	20,39	42,82
68	48,2	50,49	48,2	57,39
69	32,98	57,24	32,58	66,54
70	28,63	53,77	28,63	60,67
71	34,83	33,69	29,73	42,99
72	53,29	50,28	57,99	60,88
73	14,78	65,84	16,18	78,34
74	66,63	60,88	64,83	64,58
75	76,78	61,2	81,48	73,7
76	17,91	27,43	12,81	38,83
77	66,9	75,55	65,1	80
78	24,99	15,8	26,39	28,3
79	54,55	39,71	57,45	49,01
80	51,86	25,97	46,76	32,87

81	16,19	54,05	19,09	68,15
82	58,39	56,15	55,09	63,85
Середнє	42,96	46,50	42,81	54,52



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, (048) 732-51-03
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 05.11.2025 № 2031/25/1
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія на тему: «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами»

Даною довідкою засвідчуємо, що результати дисертаційного дослідження Ольги Тимофіївни Ткаченко впроваджувалися у процесі підготовки майбутніх психологів, педагогів у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Впровадження відбувалося протягом 2024/2025 навчального року у межах вивчення навчальних дисциплін «Загальна та вікова психологія», «Психологія освіти», «Спеціальна психологія», «Психологія розвитку особистості та його порушень». Впровадження було проведено безпосередньо здобувачкою Ольгою Ткаченко.

Предметом впровадження стали: відомості щодо психологічних чинників готовності педагогів до інклюзивного навчання, особливостей їхньої професійної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього середовища; розроблена методика діагностики готовності вчителів до роботи з дітьми з ООП; тренінгова програма з формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Впровадження результатів дослідження Ольги Ткаченко сприяло підвищенню рівня професіоналізму здобувачів освіти. Проведені заходи з

впровадження результатів дослідження позитивно вплинули на підвищення рівня психологічної компетентності майбутніх психологів, педагогів, сприяли формуванню навичок роботи з дітьми з ООП, розширили розуміння принципів толерантності, недискримінації та соціальної взаємодії.

Результати впровадження обговорювалися та були позитивно оцінені на засіданні кафедри теорії та методики практичної психології (протокол №1 від 26 серпня 2025 року).

Завідувач кафедри
теорії та методики
практичної психології



Світлана СИТНИК

Проректор
з наукової роботи



Ганна МУЗИЧЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КОРАБЛЕБУДУВАННЯ
 ІМЕНІ АДМІРАЛА МАКАРОВА**

54007, м. Миколаїв, пр. Героїв України 9, тел./факс +38(0512) 42-42-80, e-mail: university@nuos.edu.ua

21.11.2025 № 01.1-07/03/4585

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на здобуття
 наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія

Ольги Тимофіївни Ткаченко

з теми «Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного
 навчання дітей з особливими освітніми потребами»

Ткаченко Ольга Тимофіївна упродовж 2024-2025 н.р. впроваджувала результати дисертаційного дослідження в освітній процес Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського на кафедрі спеціальної та інклюзивної освіти. У межах професійної підготовки здобувачів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» здійснено апробацію та впровадження концептуальних положень дисертаційного дослідження.

Основні теоретичні положення та висновки наукової роботи Ткаченко О.Т. посприяли удосконаленню змісту навчальних дисциплін «Психологія інклюзивної освіти», «Технології тренінгової роботи», «Психодіагностика та технології проведення психологічних тренінгів у спеціальних та інклюзивних закладах». Матеріали дисертації використовувалися під час проведення лекційних, практичних і тренінгових занять для здобувачів вищої освіти. Запровадження результатів дослідження сприяло формуванню у студентів професійної компетентності щодо роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, розвитку емпатії, толерантності, здатності до ефективної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками та педагогами. Використання результатів дослідження позитивно вплинуло на якість освітнього процесу та сприяло підвищенню рівня підготовки майбутніх фахівців.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ткаченко Ольги Тимофіївни з теми «Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» було обговорено та схвалено на засіданні кафедри (протокол № 4 від 5.11.2025 р.).

В.о. зав.кафедри
 спеціальної та інклюзивної освіти

Катерина ШАПОЧКА

Проректор з науково-педагогічної роботи
 НУК імені адмірала Макарова



Сергій СЛОБОДЯН

МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Від 14.11.2023р. №109

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія Ольги Тимофіївни Ткаченко
з теми **«Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами»**

Предметом впровадження представлено тренінгову програму «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з ООП», що є результатом теоретико-емпіричного дослідження психологічних чинників готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Питання психологічної готовності є особливо актуальним в умовах реформування освітньої системи та впровадження інклюзивного навчання.

Матеріали дослідницької роботи О.Т. Ткаченко використовувалися при підготовці наукових доповідей на конференціях, у повідомленнях на науково-методичних семінарах, що проводилися на кафедрі педагогіки та психології. Результати дисертаційного дослідження впроваджувалися викладачами кафедри в процесі проведення аудиторних занять з професійно-орієнтованих дисциплін, під час підготовки наукових повідомлень, рефератів із апробованої тематики.

У результаті отримано підтвердження, що впровадження розробленої тренінгової програми сприяє підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх вчителів, зниженню емоційного вигорання та розвитку більшої впевненості у власних силах при роботі в інклюзивних класах.

Дослідження Ольги Ткаченко мало позитивний вплив на формування сприятливого психологічного клімату в педагогічному та студентському колективах та підвищення якості освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами.

З огляду на отримані результати, вважаємо доцільним подальше поширення та використання запропонованих матеріалів у системі освіти.

Проректор з наукової роботи,
доктор психологічних наук, професор



Василь ЛЕФТЕРОВ

Завідувач кафедри
педагогіки та психології,
кандидат психологічних наук, доцент

Наталя МЕЛЕНЧУК

**ОДЕСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ЦЕНТР ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
«КЗВО ОДЕСЬКОЇ АКАДЕМІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

65020, м. Одеса, вул. Ясинівського, 3-А, тел. (048) 770-34-27

E-mail: oorcpio@ukr.net, сайт: <https://oano.od.ua/> код згідно з ЄДРПОУ 44212697

Від 10.11. 2025 р. № 28

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
на здобуття наукового ступеня доктора філософії

за спеціальністю **053 Психологія**

Ольги Тимофіївни Ткаченко

з теми «Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного
навчання дітей з особливими освітніми потребами»

Предметом впровадження представлено тренінгову програму «Психологічна готовність учителя до інклюзивного навчання дітей з ООП», що є результатом теоретико-емпіричного дослідження психологічних чинників готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Впровадження результатів дослідження здійснювалося у 2024–2025 навчальному році на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» під час курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також у межах тренінгових та методичних семінарів для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Впровадження відбувалося у трьох напрямках:

1. Просвітницький складник – ознайомлення педагогічних працівників із сутністю, структурою та компонентами психологічної готовності до інклюзивного навчання.
2. Діагностичний складник – використання комплексу психодіагностичних методик (зокрема авторських опитувальників), спрямованих на визначення рівня готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.
3. Практичний складник – проведення серії тренінгових занять, спрямованих на розвиток професійної компетентності, формування позитивної мотивації та зниження рівня емоційного вигорання педагогів.

За результатами впровадження встановлено позитивні зміни у ставленні педагогів до інклюзивної освіти, підвищення їхньої професійної впевненості та здатності ефективно взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження Ольги Ткаченко рекомендовано для подальшого використання у практиці закладів післядипломної педагогічної освіти, інклюзивно-ресурсних центрів та педагогічних колективів закладів освіти Одеської області.

Завідувач
Одеського обласного ресурсного
Центру підтримки інклюзивної освіти
КЗВО «Одеської академії неперервної освіти
Одеської обласної ради»

Олена БАЛЬБУЗА



Олена Ткаченко
зав. КЗВО: В.С. Математика
пошури: В. Зайка / Зайка /
2025/7.



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, КУЛЬТУРИ, ТУРИЗМУ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ ФОНТАНСЬКОЇ СІЛЬСЬКОЇ РАДИ
ОДЕСЬКОГО РАЙОНУ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ
УОКТМС**

вул. Степна, 4, с. Фонтанка, Одеський район, Одеська область, 67571, тел. (093)857-84-48
E-mail: fontankaou21@gmail.com, сайт: <http://www.fontanka-osv.com>, код згідно з СДРПОУ 43944723

Від 18.09.2025р. № 09-23/156

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи Ткаченко Ольги
Тимофіївни
на здобуття наукового ступеня доктора філософії (спеціальність 053
Психологія) на тему: «Формування психологічної готовності вчителів до
інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами»

Довідка видана Ткаченко Ользі Тимофіївні, здобувачці третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Цією довідкою засвідчуємо, що протягом 2024–2025 рр. у закладах загальної середньої освіти Фонтанської територіальної громади Одеського району Одеської області були впроваджені результати її дисертаційного дослідження, а саме тренінгова програма «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з ООП».

Впроваджувалися: модель психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання, що передбачає розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності; комплекс психодіагностичних методик для оцінювання рівня готовності педагогів; програма тренінгів «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з ООП» для вчителів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.

Використання результатів дослідження Ольги Ткаченко сприяло підвищенню рівня професійної компетентності вчителів та ефективності інклюзивного навчання.

Начальник



Оксана МАРІНЕСКУ