



ОСВІТА. ПЕДАГОГІКА

УДК 373.5.016:37.091.214-053.5-056.24

**ВИВЧЕННЯ РІВНЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА
ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО
НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП**

Котлова Людмила, кандидатка психологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

ORCID 0000-0003-2994-6724

E-mail: kotlova.lo@i.ua

Максимець Світлана, кандидатка психологічних наук, доцентка, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

ORCID 0000-0002-2717-564X

E-mail: Maksymets-S@zu.edu.ua

Стаття присвячена висвітленню результатів емпіричного дослідження рівня психологічної та професійної готовності до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Було визначено, що більшість педагогів мають високий рівень готовності роботи в умовах інклюзивного навчання, однак наявні труднощі у застосуванні корекційно-розвивальних методик та адаптації навчальних матеріалів, що вказує на необхідність подальшого професійного розвитку педагогів для підвищення ефективності роботи в інклюзивному середовищі, а також на важливість покращення психологічної готовності для успішного впровадження інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, психологічна готовність, професійна готовність, діти з особливими освітніми потребами, педагогічна діяльність, мотивація, педагогічна ефективність, педагоги.

**STUDYING THE LEVEL OF PSYCHOLOGICAL AND
PROFESSIONAL READINESS OF TEACHERS TO TEACH CHILDREN
WITH SEN**

Kotlova Lyudmila, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Speech Therapy and Inclusive Education Zhytomyr Ivan Franko State University.

ORCID 0000-0003-2994-6724

E-mail: kotlova.lo@i.ua

Maksymets Svitlana, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Zhytomyr Ivan Franko State University.

ORCID 0000-0002-2717-564X

E-mail: Maksymets-S@zu.edu.ua

The article is devoted to highlighting the results of an empirical study of the level of psychological and professional readiness for teaching children with special educational needs. It has been established that for the effective implementation of inclusive education, it is necessary not only to improve the infrastructure and adapt curricula, but also to form appropriate psychological and professional readiness among teachers. The pedagogical readiness of a teacher to work with children with special educational needs includes the presence of the necessary knowledge, skills and abilities for the effective application of inclusive pedagogical methods, adaptation of curricula and materials to the individual needs of students. This also includes the ability to work in a team with other specialists and parents, creating a supportive environment for the development of each child. The psychological readiness of a teacher involves emotional maturity, the ability to empathize, tolerance and understanding of the specific needs of children with special educational needs. It includes resilience to stressful situations, the ability to maintain a positive attitude and maintain students' motivation, contributing to their socialization and emotional development.

As a result of the empirical study of the features of the development of psychological and professional readiness of teachers for teaching children with special educational needs, it was found that the majority of teachers have a high level of readiness in inclusive education. However, difficulties were identified in the application of correctional and developmental techniques and adaptation of educational materials, which indicates the need for further professional development of teachers to increase the effectiveness of work in an inclusive environment, as well as the importance of improving psychological readiness for the successful implementation of inclusive education.

Keywords: *inclusive education, psychological readiness, professional readiness, children with special educational needs, pedagogical activity, motivation, pedagogical effectiveness, teachers.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. За останні роки суттєво зріс рівень уваги до необхідності інтеграції дітей з особливими освітніми потребам у загальноосвітній простір. Водночас, успішність інклюзивного процесу значною мірою залежить від рівня психологічної та професійної готовності педагогів, які працюють у закладах освіти. Особливої актуальності дослідження набуває в умовах воєнного стану в Україні, що ускладнює реалізацію інклюзивного навчання через додаткові стресові фактори, зростання кількості дітей з ООП, які стали ще вразливішими та потребу в адаптації освітніх умов до нових реалій. Актуальним є питання не лише розробки інноваційних методик і технологій для навчання дітей з ООП, але й підготовки педагогів, здатних створити підтримуюче, безпечне середовище та забезпечити належний рівень навчання. На сьогодні існує низка проблем, пов'язаних із підготовкою педагогів до роботи в умовах інклюзії, серед яких варто виокремити: брак методичної підтримки для вчителів; дефіцит знань і навичок у педагогів щодо організації інклюзивного навчання; недостатній рівень професійної компетентності в питаннях співпраці з дітьми з ООП; обмеженість ресурсів для створення адаптованого освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У науковому доробку проблема психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, представлена різними напрямками: загальнотеоретичні підходи до впровадження інклюзивної освіти в Україні як нового формату для дітей з особливими освітніми потребами розглядають українські дослідники А. Колупаєва, Л. Котлова, І. Долінчук, А. Обухівська та інші [2; 3; 5]; обґрунтування проблеми сучасного розуміння понять «діти з особливими освітніми потребами» та «особливі освітні потреби» надають у своїх працях А. Колупаєва, Н. Бочаріна, Н. Софій та інші [2; 1; 7]. Питання формування психологічної та професійної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами та розвитку інклюзії в сучасній системі освіти активно досліджували такі науковці, як В. Гладуш, І. Малишевська, А. Обухівська, О. Стахова, О. Чеботарьова, З. Шевців, В. Шевченко, Д. Шульженко, та інші [9; 4; 5; 8; 10; 11; 12; 13]. Однак, у сучасних умовах ця тема залишається актуальною і вимагає подальшого

вивчення та вдосконалення. Зокрема, необхідно впроваджувати нові форми та методи психологічної та професійної підготовки майбутніх педагогів, які в майбутньому працюватимуть з дітьми з особливими освітніми потребами.

Мета статті – обговорення та психолого-педагогічна рефлексія результатів емпіричного дослідження рівня розвитку психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження особливостей розвитку основних компонентів психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами є ключовим етапом у забезпеченні ефективності інклюзивної освіти. Враховуючи важливість інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір, постає потреба у вивченні тих аспектів готовності педагогів, які визначають їхню здатність забезпечувати якісну та ефективну взаємодію з такими дітьми.

Головна мета емпіричного дослідження – встановлення рівня розвитку психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Констатуючий етап експерименту проводився на базі комунальної установи «Бориспільський інклюзивно-ресурсний центр» Бориспільської міської ради Київської області (12 педагогів) та Білейківського ліцею Козелецької селищної ради протягом січня 2025 року (18 педагогів). Для оцінки рівня розвитку психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, нами було використано: авторську анкету для оцінки психологічної та професійної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; анкету «Ставлення педагогів до інклюзії» автор Х. Сайко; методику «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна.

Було використано Google Forms для збору даних, що дозволило забезпечити зручність та доступність для вчителів, оскільки вони могли заповнювати анкети та методику у будь-який час та з будь-якого місця, маючи лише доступ до Інтернету. Онлайн-формат анкет та методики також забезпечив конфіденційність відповідей та дозволив педагогам оцінити свої навички та знання у комфортних умовах, не піддаючись зовнішньому тиску чи оцінці. Такий спосіб збору інформації також сприяв більшій відкритості і об'єктивності відповідей, адже учасники могли чесно оцінити свою готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами без сторонніх впливів.

Насамперед, створено авторську анкету для проведення констатуючого етапу експерименту. Анкета для оцінки психологічної та професійної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами мала на меті визначити, наскільки педагог готовий до ефективної інклюзивної роботи, яка потребує не лише знань, але й емоційної залученості та професійної майстерності. Анкета складається з питань, які охоплюють різні аспекти готовності педагога: від знання основних психологічних та фізичних особливостей дітей з ООП до здатності створювати індивідуальні навчальні плани, а також уміння застосовувати корекційно-розвивальні методики та адаптувати навчальні матеріали. Важливим є також емоційний аспект: ставлення педагога до дітей з особливими потребами, здатність зберігати терпіння та підтримувати дитину в навчальному процесі.

Відповідно, було виділено наступні рівні розвитку психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Високий рівень психологічної та професійної готовності – вчитель, який володіє глибокими знаннями психологічних і фізичних особливостей різних типів дітей з

особливими освітніми потребами (аутизм, порушення слуху, зору, інтелектуальні порушення тощо). Він добре орієнтується в методах оцінки розвитку дітей з ООП та має практичний досвід у застосуванні цих методів. Педагог має глибоке розуміння принципів інклюзивного навчання, здатний пояснити їх іншим і застосовувати на практиці. Він проявляє високу емоційну залученість до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, відчуває моральне задоволення від цієї роботи та вірить у важливість інклюзивної освіти. Вчитель активно прагне вдосконалювати свої професійні навички, регулярно займається самоосвітою та підвищенням кваліфікації в галузі інклюзивного навчання. Він має навички використання корекційно-розвивальних методик, здатен створювати індивідуальні та групові заняття для дітей з різними порушеннями розвитку, ефективно адаптує навчальні матеріали та методи навчання відповідно до потреб кожної дитини. Вчитель володіє високим рівнем емпатії, емоційної стабільності та толерантності, що дозволяє йому успішно взаємодіяти з дітьми з ООП, проявляти терпимість і повагу до їхніх особливостей.

Середній рівень психологічної та професійної готовності – вчитель, який має загальні знання про психологічні та фізичні особливості дітей з ООП, проте потребує додаткового досвіду для повноцінного застосування цих знань на практиці. Він може бути обізнаний з основними методами оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами, але ще не має достатньої впевненості в їх використанні. Вчитель розуміє основи інклюзивного навчання та готовий до його застосування, однак йому бракує глибини у розумінні деяких принципів і практичних навичок їх реалізації. Педагог проявляє емоційну залученість до роботи з дітьми з ООП, але іноді може відчувати труднощі в підтримці емоційної стабільності у складних ситуаціях. Він виявляє бажання вдосконалювати свої навички, однак ще не завжди проявляє ініціативу в самоосвіті та професійному розвитку. Вчитель може мати певні труднощі в адаптації матеріалів і методів навчання, але все ж намагається забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини. Він здатний використовувати основні методики корекційно-розвивальної роботи, однак потребує додаткових ресурсів та досвіду для їх повноцінного впровадження.

Низький рівень психологічної та професійної готовності – вчитель, який має поверхневі знання про особливості дітей з ООП і не володіє достатньою інформацією про специфіку роботи з різними типами порушень. Його знання методів оцінки розвитку дітей з ООП обмежені, і він не завжди може застосувати їх на практиці. Вчитель має лише загальне розуміння принципів інклюзивного навчання, але не здатен повністю їх реалізувати в своєму навчальному процесі. Емоційна залученість низька, вчитель може мати труднощі з емоційною стабільністю, виявляти нетерпимість або упереджене ставлення до дітей з ООП. Він не завжди готовий активно працювати над вдосконаленням своїх навичок або брати участь у програмах підвищення кваліфікації. Вчитель може мати значні труднощі з адаптацією навчальних матеріалів, не володіє методиками для корекційно-розвивальної роботи, що знижує ефективність його роботи з дітьми з особливими потребами. Такий педагог може бути недостатньо готовий до реальної інклюзивної практики, йому необхідно додатково працювати над розвитком своїх професійних і емоційних компетенцій.

Результати дослідження за авторською анкетой для оцінки психологічної та професійної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами подано в таблиці 1:

Таблиця 1.

Результати анкетування психологічної та професійної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами

Рівень психологічної та професійної готовності педагогів навчання дітей з особливими освітніми потребами	Бориспільський ІРЦ		Білейківський ліцей	
	Абс. кількість вчителів (12 осіб)	%	Абс. кількість вчителів (18 осіб)	%
Високий	9	75	17	94
Середній	3	25	1	6
Низький	–	–	–	–

Результати анкетування щодо психологічної та професійної готовності педагогів навчання дітей з особливими освітніми потребами в Бориспільському інклюзивно-ресурсному центрі показують, що більшість педагогів мають високий рівень підготовки (75 % або 9 із 12 осіб). Це свідчить про значну готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі та розуміння потреб дітей з особливими освітніми потребами. Три педагоги (25 %) мають середній рівень готовності, що може вказувати на потребу в додатковому навчанні або підвищенні кваліфікації для більш ефективної роботи в цьому напрямку. Низький рівень готовності не виявлений у жодного з педагогів, що є позитивним показником, оскільки це свідчить про відсутність серйозних проблем у підготовці працівників.

Загалом, більшість педагогів готові до роботи з дітьми з особливими потребами, проте є деяка потреба в подальшому розвитку і вдосконаленні навичок у деяких учасників. Можна зробити висновок, що педагогічний склад ІРЦ загалом готовий до роботи в умовах інклюзії, але є простір для удосконалення в окремих аспектах підготовки.

Результати анкетування педагогів Білейківського ліцею показують високу готовність до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, 94 % педагогів (17 із 18 осіб) мають високий рівень психологічної та професійної готовності, що свідчить про високу кваліфікацію та підготовленість вчителів до роботи в інклюзивному середовищі. Це позитивний результат, що вказує на високий рівень підготовки педагогічного колективу для підтримки дітей з особливими потребами. Тільки один педагог (6 %) має середній рівень готовності, що вказує на необхідність додаткової підтримки або підвищення кваліфікації для цієї особи. Водночас, відсутність низького рівня готовності серед вчителів є позитивним аспектом, який підтверджує, що в цілому колектив готовий до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Загалом, педагогічний склад Білейківського ліцею демонструє високу готовність до інклюзивної освіти, що є добрим показником для успішної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Більшість педагогів не вміють ефективно долати стресові ситуації під час роботи з дітьми з ООП, педагогам важко зберігати терпіння та спокій, навіть коли поведінка дитини з ООП є непередбачуваною. Це важливий момент, оскільки ефективне управління стресовими ситуаціями є ключовим для створення позитивного навчального середовища. Педагоги можуть потребувати тренінгів з управління стресом і методів саморегуляції для більш ефективного реагування на непередбачувану поведінку дітей з ООП.

Згідно з результатами анкетування за анкетною «Ставлення педагогів до інклюзії» авт. Х. Сайко виявлено такі результати. На запитання «Чи потрібен, на Вашу думку, закон про освіту для дітей незалежно від нозології?» 92 % педагогів Бориспільського ІРЦ відповіли «Так», а 8 % відповіли «Ні». Натомість, 89 % педагогів ліцею відповіли «Так», а 11 % дали відповідь «Ні». Це свідчить про високу підтримку ідеї інклюзивної освіти серед

педагогів обох установ. Більшість педагогів вважають, що законодавча база, яка гарантує освіту для всіх дітей незалежно від їхніх особливостей, є необхідною. Хоча в Бориспільському ІРЦ підтримка цієї ідеї є ще більш вираженою, в цілому педагоги з обох установ розуміють важливість правового забезпечення інклюзії.

На запитання анкети «Як Ви ставитесь до реального залучення дітей із ООП до навчання в загальноосвітні школи? 67 % педагогів Бориспільського ІРЦ відповіли «Позитивно», а 33 % відповіли «Негативно». Натомість, 78 % педагогів Білейківського ліцею відповіли «Позитивно», а 22 % дали відповідь «Негативно».

Результати свідчать про те, що більшість педагогів підтримують реальне залучення дітей із порушеннями до навчання в загальноосвітні школи. Зокрема, 67 % педагогів Бориспільського ІРЦ і 78 % педагогів Білейківського ліцею висловлюються позитивно щодо цього питання. Однак певна частина педагогів (33% у ІРЦ і 22% у ліцеї) має негативне ставлення до такого підходу, що може свідчити про занепокоєння щодо складнощів адаптації таких дітей до загальноосвітнього середовища та потребу в додатковій підтримці й ресурсах для забезпечення успішної інклюзії.

На запитання анкети «Яка кількість дітей із нозологією, на вашу думку, може навчатися у загальноосвітній школі в одному класі?» результати свідчать про те, що більшість педагогів як Бориспільського ІРЦ (75 %), так і Білейківського ліцею (78 %) вважають оптимальною кількістю дітей із нозологією у класі від 1 до 3 осіб. Це вказує на їхню загальну згоду з тим, що інклюзивне навчання можливе, проте потребує обмеженої кількості дітей з ООП у класі для ефективного навчального процесу. Водночас, у Бориспільському ІРЦ 8 % педагогів вважають, що у загальноосвітньому класі взагалі не повинно бути дітей із нозологією, що може свідчити про певні упередження або недостатню готовність працювати в умовах інклюзії. У Білейківському ліцеї аналогічну думку поділяють 6 % педагогів, що свідчить про незначний рівень спротиву щодо інклюзивної освіти. Також частина педагогів (17 % у ІРЦ та 10 % у ліцеї) вважають, що у класі може бути максимум 2 дитини з ООП. Це може бути зумовлено розумінням можливих труднощів у навчальному процесі, таких як необхідність адаптації матеріалу, диференційованого підходу та забезпечення якісної підтримки всім учням.

Таким чином, переважна більшість педагогів підтримують інклюзивне навчання, проте визнають необхідність обмеження кількості дітей з ООП у класі для забезпечення якісного освітнього процесу та належної підтримки.

На наступне запитання анкети «Які емоції у Вас викликає дитина із ООП?» 8 % педагогів Бориспільського ІРЦ відповіли, що дитина із ООП викликає у них співчуття, у 17 % – емоції суму, а в 75 % педагогів ІРЦ дитина із ООП викликає бажання допомогти. Натомість, 6 % педагогів Білейківського ліцею відповіли, що дитина із ООП викликає у них співчуття, а в 94 % педагогів така дитина викликає бажання допомогти. У більшості педагогів як Бориспільського ІРЦ, так і Білейківського ліцею, дитина з ООП викликає бажання допомогти, що свідчить про позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та готовність педагогів надавати їм підтримку. Однак, у педагогів ІРЦ також спостерігається наявність емоцій суму (17 %) та співчуття (8 %), що може вказувати на усвідомлення складнощів і викликів, пов'язаних з роботою з такими дітьми. У Білейківському ліцеї таких емоцій майже немає, і лише 6 % педагогів зазначають співчуття. Це може свідчити про більш оптимістичний підхід і кращу адаптацію педагогів до роботи з дітьми з ООП у цьому закладі.

На запитання «Що Вас мотивує до роботи з дітьми із ООП?» 42 % педагогів Бориспільського ІРЦ відповіли, що їх мотивує бажання допомогти, а 50 % педагогів вважають ІРЦ, що це їх професійний обов'язок, 8 % педагогів відповіли і те і інше. Натомість, 72 % педагогів Білейківського ліцею відповіли, що їх також мотивує бажання допомогти, а 22 % педагогів відповіли, що це їх професійний обов'язок, та 6 % відповіли що немає мотивації.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ОСВІТА

Результати анкетування свідчать про те, що більшість педагогів як Бориспільського ІРЦ, так і Білейківського ліцею вбачають у своїй роботі з дітьми з ООП важливу місію допомоги. Водночас, педагоги ІРЦ частіше розглядають цю діяльність як професійний обов'язок (50 %), тоді як у ліцеї переважає внутрішня мотивація, пов'язана з бажанням допомогти (72 %). Це може свідчити про певні відмінності у сприйнятті професійної ролі: у спеціалізованому закладі, як-от ІРЦ, робота з дітьми з ООП сприймається як основне завдання, тоді як у загальноосвітньому ліцеї більше педагогів керуються особистими переконаннями та прагненням підтримати таких дітей. Важливо відзначити, що один із педагогів зазначив відсутність мотивації, що може вказувати на потребу в додатковому навчанні або психологічній підтримці для підвищення зацікавленості в роботі з дітьми з ООП.

На запитання анкети «Що на Вашу думку є найважливішим для включення дитини із ООП до загальноосвітньої школи?» результати анкетування свідчать про те, що більшість педагогів як Бориспільського ІРЦ, так і Білейківського ліцею вважають професійну компетентність учителя найважливішим фактором для успішної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітню школу. Таку відповідь дали 75 % педагогів ІРЦ і 55 % педагогів ліцею, що підкреслює важливість спеціальних знань і навичок у роботі з дітьми з ООП. Водночас значна частина педагогів наголошує на ролі особистісних якостей учителя, таких як чуйність і терпеливість. Зокрема, 25 % педагогів ІРЦ та 28 % педагогів ліцею вважають, що саме ці характеристики допомагають створювати сприятливе навчальне середовище для дітей з ООП. Крім того, 11 % педагогів Білейківського ліцею відзначають, що для успішного включення дитини з ООП у навчальний процес важливою є її здатність до комунікації. Ще 6 % педагогів вважають, що таким дітям краще навчатися в спеціалізованих закладах, що може свідчити про певні сумніви щодо ефективності інклюзивного підходу або про недостатню готовність працювати в таких умовах.

На наступне запитання анкети «Що, на вашу думку може бути причиною вилучення дитини з порушенням із загальноосвітнього класу?» За результатами анкетування, 92 % педагогів Бориспільського ІРЦ вважають, що причиною вилучення дитини з порушенням із загальноосвітнього класу може бути агресивна поведінка, тоді як 8 % вважають, що причиною може бути гіперактивність. У Білейківському ліцеї 82 % педагогів вказали агресію як основну причину вилучення, а 6 % вважають, що причина криється в інтелектуальній нездатності дитини опанувати шкільний матеріал. Також 6 % вважають гіперактивність причиною вилучення, а ще 6 % вважають, що дитина з особливими освітніми потребами повинна навчатися в спеціалізованому закладі.

Отже, основною причиною вилучення дитини з порушеннями з загальноосвітнього класу більшість педагогів як Бориспільського ІРЦ, так і Білейківського ліцею вважають агресивну поведінку.

На запитання анкети «Що на Вашу думку є сприятливіше для дитини із ООП?», педагогічні колективи Бориспільського ІРЦ та Білейківського ліцею мають різні погляди на те, що є сприятливішим для дітей з особливими освітніми потребами. Більшість педагогів Бориспільського ІРЦ (67 %) вважають, що інтеграція в окремі класи системи загальноосвітньої школи є найбільш сприятливою для таких дітей, у той час як 25 % підтримують залучення безпосередньо в звичайний клас, а 8 % схиляються до навчання вдома за індивідуальною програмою. У Білейківському ліцеї, навпаки, 61 % педагогів вважають, що для дітей із ООП найкращим варіантом є залучення безпосередньо в звичайний клас, тоді як 33 % підтримують інтеграцію в окремі класи, а 6 % вважають, що найкращим є навчання вдома з відвідуванням окремих уроків.

На запитання «Прорангуйте труднощі процесу включення дитини з ООП до загальноосвітньої школи (1 – найбільш важлива труднощі, 7 – найменш важлива труднощі)». Згідно з результатами анкетування, педагоги Бориспільського ІРЦ і

Білейківського ліцею визначають схожі труднощі процесу включення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл. Обидва колективи на перше місце ставлять відсутність знань та навичок роботи з дітьми з ООП, що є найбільш важливою проблемою. На другому місці у педагогів Бориспільського ІРЦ – відсутність освітніх програм, а у педагогів Білейківського ліцею – відсутність тьютора (асистента). На третьому місці у педагогів ІРЦ – відсутність тьютора (асистента), а у педагогів ліцею – відсутність освітніх програм. Далі, на четвертому місці в обох закладах – відсутність індивідуальних навчальних програм. П'яте місце в обох колективах займають поведінкові проблеми дітей, на шостому – комунікативні проблеми учнів, і на сьомому місці – емоційні проблеми вихованців. Це свідчить про те, що основними труднощами є відсутність відповідних знань і ресурсів для роботи з дітьми з ООП, зокрема освітніх програм, тьюторів та індивідуальних навчальних планів, а також проблеми, пов'язані з поведінкою і комунікацією дітей.

На останнє запитання анкети «Як, на Вашу думку, впливає наявність дитини з ООП на здорових однолітків?», більшість педагогів як Бориспільського ІРЦ (75 %), так і Білейківського ліцею (78 %), вважають, що цей вплив є позитивним. Вони зазначають, що здорові діти, спостерігаючи за труднощами, з якими стикаються діти з ООП, такими як комунікативні, емоційні та поведінкові труднощі, вчаться бути терпимішими і більш чуйними до недоліків інших. Однак, 25 % педагогів Бориспільського ІРЦ та 12 % педагогів Білейківського ліцею відзначають, що наявність дитини з ООП може мати і негативний вплив на здорових дітей, що може бути пов'язано з труднощами адаптації в колективі або впливом на психологічний клімат. Це свідчить про те, що хоча більшість педагогів бачать позитивний ефект від інклюзивного навчання для здорових дітей, все ж існують деякі труднощі, які можуть впливати на взаємодію в класі, що потребує додаткової уваги та підтримки.

Результати за методикою «Шкала емоційного відгуку» вказують на те, що педагоги Бориспільського ІРЦ виявляють однотайно високий рівень емоційного відгуку, оскільки всі 12 респондентів (100 %) мають високі показники. Це свідчить про те, що педагоги цього закладу мають значну емоційну чутливість і здатність до співпереживання в різних ситуаціях. У Білейківському ліцеї результати більш різноманітні. 14 з 18 педагогів (78 %) мають високий рівень емоційного відгуку, що також свідчить про досить високий рівень емоційної чутливості серед більшості викладачів. Однак є також 2 педагоги (11 %), які мають дуже високий рівень емоційного відгуку, що вказує на ще більшу чутливість. Крім того, 2 педагоги (11 %) мають середній рівень, що свідчить про наявність деякої різноманітності в емоційній чутливості серед педагогів цього закладу. Таким чином, можна зробити висновок, що педагоги обох закладів мають високу емоційну чутливість, але в Білейківському ліцеї спостерігається більша варіативність у рівнях емоційного відгуку.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. В результаті дослідження рівня психологічної та професійної готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами виявлено кілька ключових аспектів, які визначають готовність педагогів до інклюзивного навчання.

1. Психологічна та професійна готовність педагогів. У Бориспільському ІРЦ більшість педагогів (75 %) мають високий рівень готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що свідчить про достатньо високий рівень професіоналізму та розуміння специфічних потреб учнів. Однак деяким педагогам (25 %) необхідне додаткове навчання або підвищення кваліфікації. У Білейківському ліцеї 94 % педагогів також мають високий рівень готовності, що підтверджує високий професіоналізм вчителів, однак є 6 % педагогів, які потребують додаткової підтримки для підвищення своїх знань і вмінь.

2. Знання і ставлення до інклюзії. Педагоги обох закладів виявляють високу

підтримку інклюзивної освіти. 92 % педагогів Бориспільського ІРЦ і 89 % педагогів Білейківського ліцею підтримують ідею створення законодавчої бази для забезпечення освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх особливих потреб. Більшість педагогів вважають, що реальне залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітні школи є можливим, однак деякі висловлюють занепокоєння щодо адаптації таких дітей до загальноосвітнього середовища, що вказує на потребу в додатковій підтримці.

3. Мотивація педагогів. Основною мотивацією для педагогів є бажання допомогти дітям з ООП, що свідчить про позитивне ставлення до інклюзивної освіти. Однак для деяких педагогів, зокрема в ІРЦ, це більше сприймається як професійний обов'язок. Більшість педагогів також підкреслюють важливість професійної компетентності вчителя для успішної інтеграції дітей з ООП в загальноосвітні школи, однак також виділяється роль особистісних якостей, таких як чуйність і терпеливість.

4. Труднощі у роботі. Педагоги відчують труднощі у використанні корекційно-розвивальних методик та адаптації навчальних матеріалів для дітей з ООП, що свідчить про необхідність додаткових тренінгів та курсів для педагогів.

5. Підтримка та емоційне ставлення до дітей з ООП. Більшість педагогів демонструють готовність допомогти дітям з особливими потребами. Водночас у Бориспільському ІРЦ спостерігаються деякі емоції суму та співчуття до дітей з ООП, що може вказувати на більш складні виклики у роботі з такими дітьми.

Таким чином, дослідження показало загальний високий рівень психологічної та професійної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами. Проте виявлено потребу в додатковому професійному розвитку, зокрема в удосконаленні методик та адаптації навчальних матеріалів для інклюзивного навчання, а також у навчанні управлінню стресом і розвитку навичок саморегуляції.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо у розробці та впровадженні програми з формування психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, яка складається з трьох основних етапів: постійного професійного зростання, впровадження інноваційних педагогічних підходів і формування психологічної готовності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочаріна Н., Беякова С., Шевченко М. Емпатична готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові перспективи*. 2022. Випуск: 11(29). С. 393–404.
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: [монографія]. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
3. Котлова Л.О., Долінчук І.О. Професійна та психологічна готовність педагога до навчання дітей, які мають особливі освітні потреби. *Інклюзивне навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти в сучасних умовах : проблеми та перспективи розвитку : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* Житомир : ТОВ «Видавничий дім «Бук-Друк», 2023. С. 20–24.
4. Малишевська І. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2016. Вип. 13. С. 205–211.
5. Психологічний супровід інклюзивної освіти: [метод. рек] автор. кол. за заг. ред. А.Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
6. Сайко Х.Я. Суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Київ. 2016. 265 с.
7. Софій Н. Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1. С. 34–40.
8. Стахова О.О., Каплун О.А. Значення психологічної готовності у становленні майбутніх педагогів-логопедів. *Collection of abstracts: Scientific research: modern challenges and prospects: XX*

International scientific and practical conference. Prague, 2024. С. 171–172.

9. Тимошко Г.М., Гладуш В.А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2023. 192 с.
10. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.
11. Шевців З.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: монографія Київ :«Центр учбової літератури», 2017. 384 с.
12. Шевченко В. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Humanitarium*. 2018. Vol. 42, Iss. 2. С. 162–170.
13. Шульженко Д. Інтернальність як чинник психологічної готовності вчителів до інклюзивної форми навчання учнів із особливими освітніми потребами. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2021. С. 181–184.

REFERENCES

1. Bocharina, N., Bieliakova, S., Shevchenko, M. (2022). Empatychna hotovnist maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti v inkliuzyvnomu osvithnomu seredovyshchi. *Naukovi perspektivy*. issue: 11(29). 393–404 [in Ukrainian].
2. Kolupaieva, A.A., Taranchenko, O.M. (2016). Inkliuzyvna osvita: vid osnov do praktyky. Kyiv: TOV «АТОPOL» [in Ukrainian].
3. Kotlova, L.O., Dolinchuk, I.O. (2023). Profesiina ta psykhologichna hotovnist pedahoha do navchannia ditei, yaki maiut osoblyvi osvitni potreby. *Inklyuzyvne navchannia v zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity v suchasnykh umovakh : problemy ta perspektivy rozvytku : proceedings of the Scientific and Practical Conference*. Zhytomyr : TOV «Vydavnychiy dim «Buk-Druk»», 20–24 [in Ukrainian].
4. Malyshevska, I. (2026). Aktualni aspekty vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity v Ukraini. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. Issue 13. 205–211 [in Ukrainian].
5. Psykhologichniy suprovid inkliuzyvnoi osvity. A. H. Obukhivska. (2017). Kyiv: UNMT's praktychnoi psykhologii i sotsialnoi roboty [in Ukrainian].
6. Saiko, Kh.Ya. (2016). Sub'iektно-osobystisna hotovnist korektsiinoho pedahoha do vykhovannia ditei z autyzmom. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
7. Sofii, N. (2015). Inkliuzyvni resursni tsentry: kanadskyi dosvid ta ukrainski realii. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. No1. 34–40 [in Ukrainian].
8. Stakhova, O.O., Kaplun, O.A. (2024). Znachennia psykhologichnoi hotovnosti u stanovlenni maibutnikh pedahohiv-lohopediv. *Collection of abstracts: Scientific research: modern challenges and prospects: KhKh International scientific and practical conference*. Prague. 71–172.
9. Tymoshko, H.M., Hladush, V.A. (2023). Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha. Nizhyn: Vydavets Lysenko M.M., [in Ukrainian].
10. Chebotarova, O. V., Hladchenko, I. V. (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku: navchannia ta rozvytok. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok» [in Ukrainian].
11. Shevtsov, Z.M. (2017). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do roboty v inkliuzyvnomu seredovyshchi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. Kyiv :«Tsentr uchbovoi literatury» [in Ukrainian].
12. Shevchenko, V. (2018). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do roboty v umovakh inkliuzyvnoi osvity. *Humanitarium*. Vol. 42, Iss. 2. [in Ukrainian].
13. Shulzhenko, D. (2021). Internalnist yak chynnyk psykhologichnoi hotovnosti vchyteliv do inkliuzyvnoi formy navchannia uchniv iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Kam'ianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka [in Ukrainian].