

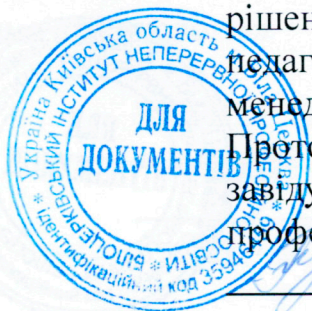
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ДЗВО
“УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ”
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»

рішенням засідання кафедри
педагогіки, психології та
менеджменту

Протокол № 6 від 08.08 2026 р.
завідувач кафедри ПП та М,
професор

Юлія ГЕРАСИМЕНКО



**«ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО
РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»**

**Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»**

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
Спеціальність 053 Психологія
освітньо - професійна програма “Психологія”

Здобувачка вищої освіти
групи ПС-24-11-ЗМ

НАЗАРЕНКО Юлія Павлівна

Науковий керівник:
доцентка

КУЧЕРАК Ірина Володимирівна

Біла Церква 2026

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: НАЗАРЕНКО Юлія Павлівна, група ПС-24-11-ЗМ

Назва: ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Керівник: КУЧЕРАК Ірина Володимирівна

Підрозділ: Bila Tserkva institute of continuous professional education

Коефіцієнт подібності 1: 9.21%

Мікропробіли: 0

Заміна букв: 1

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедурам. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Відсоток оригінальності за системою Strike Plagiarism 9,21% відповідає встановленим вимогам. Високий рівень оригінальності. Допускається до захисту/рецензування.

Дата 08.05.2026 р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України:

Підпис _____

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ДЗВО
 «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
 БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»



ЗАТВЕРДЖУЮ

завдувачка кафедри ПП та М, професор

Юлія ГЕРАСИМЕНКО

» *Юлія Герасименко* 2026 року

ЗАВДАННЯ

на кваліфікаційну роботу здобувачці освіти

Назаренко Юлії Павлівні

Тема роботи: Психологічні чинники готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

Науковий керівник: Кучерак Ірина Володимирівна, доцентка

Затверджено наказом БІНПО № 01-06/01 від 12 січня 2026 р.

Строк подання здобувачем освіти роботи: 04 травня 2026 р.

Вихідні дані до роботи: аналіз наукової та навчально - методичної літератури з проблеми інклюзивного навчання; емпіричні дані, зібрані на базі закладів дошкільної освіти м. Фастова.

Перелік питань, які потрібно розробити:

1. проаналізувати наукову літературу з проблематики дослідження;
2. проаналізувати теоретичні засади дослідження готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти;
3. розкрити зміст та структуру феномену «психологічна готовність до роботи в інклюзивному середовищі» в контексті дошкільної освіти;
4. виявити чинники, що впливають на формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії;
5. проаналізувати результати емпіричного дослідження психологічних чинників готовності педагогів ЗДО до роботи в інклюзивному середовищі;
6. розробити та обґрунтувати програму психологічного супроводу педагогів інклюзивних груп ЗДО;
7. сформулювати практичні рекомендації для практичних психологів та адміністрації закладів дошкільної освіти.

Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	Завдання прийняв
1	Кучерак Ірина Володимирівна, доцентка	12.01.2026	12.01.2026
2	Кучерак Ірина Володимирівна, доцентка	16.02.2026	16.02.2026
3	Кучерак Ірина Володимирівна, доцентка	23.03.2026	23.03.2026

Дата видачі завдання 12 січня 2026 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми дослідження, складання змісту роботи	12.01.2026	виконано
2	Вивчення наукової літератури з проблем інклюзивного навчання та психологічної готовності педагогів	16.01.2026	виконано
3	Підготовка діагностичного інструментарію, формування вибірки дослідження	20.01.2026	виконано
4	Проведення емпіричного дослідження на базі ЗДО м. Фастова, обробка отриманого матеріалу	09.02.2026	виконано
5	Виконання розділу 1	17.02.2026	виконано
6	Виконання розділу 2	10.03.2026	виконано
7	Виконання розділу 3	24.03.2026	виконано
8	Формулювання висновків	31.03.2026	виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії, перевірка на плагіат	14.04.2026	виконано
10	Подання роботи на кафедру	04.05.2026	виконано

Здобувач освіти

(підпис)

Юлія НАЗАРЕНКО

(Ім'я ПРІЗВИЩЕ)

Керівник роботи

(підпис)

Ірина КУЧЕРАК

(Ім'я ПРІЗВИЩЕ)

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

В І Д Г У К

**наукового керівника на кваліфікаційну роботу
здобувача вищої освіти другого (магістерського) рівня
НАЗАРЕНКО Юлії Павлівни, групи ПС-24-11-зМ**

за темою: **«Психологічні чинники готовності педагогів до роботи
в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти»**

Дослідження зумовлене необхідністю вивчення психологічних механізмів готовності вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання. Сучасні демографічні тенденції свідчать про стійке зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП), що актуалізує переосмислення психолого-педагогічних підходів на рівні дошкільної освіти. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених інклюзивному навчанню в ЗЗСО (закладах загальної середньої освіти), проблема психологічної готовності вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) залишається недостатньо висвітленою в науковій літературі. Означене зумовило вибір дослідження.

Робота враховує основні положення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та актуальні завдання реформування дошкільної освіти в Україні.

У кваліфікаційній роботі магістра розкрито теоретико-методичні засади, структуру та психологічний зміст феномену готовності педагогів до інклюзивної діяльності, визначено систему чинників і бар'єрів, що впливають на її формування, а також представлено результати оригінального емпіричного дослідження.

Здобувачка продемонструвала достатній рівень теоретичної підготовленості до виконання наукового дослідження. У першому розділі здійснено ґрунтовний аналіз концептуальних підходів вітчизняних і зарубіжних учених (В. Бондар, А. Колупаєва, І. Кучерак, Л. Бутузова, М. Дяченко, Л. Кандибович, М. Florian, L. Avramidis та ін.). Показано вміння систематизувати джерельну базу та критично осмислювати наявні наукові позиції. Самостійно обґрунтовано чотирикомпонентну структуру психологічної готовності (когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий та

поведінково-регулятивний компоненти) і виокремлено основні зовнішні й внутрішні чинники її формування.

Юлія Назаренко продемонструвала здатність самостійно організовувати та проводити емпіричне дослідження. Вибірку склали 60 педагогічних працівників п'яти закладів дошкільної освіти м. Фастова. Застосовано сучасний методичний інструментарій. Здобувачка вміло інтерпретує отримані дані, виявляє позитивний зв'язок між рівнем емпатії та загальним рівнем готовності до інклюзивної діяльності, а також встановлює, що емоційно-вольовий компонент є найменш сформованим у більшості досліджуваних педагогів.

Третій розділ відзначається практичною спрямованістю: на основі результатів дослідження розроблено програму психологічного супроводу педагогів інклюзивних груп ЗДО «Шлях безбар'єрності» обсягом 24 академічні години. Програма структурована за чотирма модулями, містить конкретні тренінгові вправи, методичні матеріали та критерії оцінювання результатів. Здобувачка продемонструвала здатність логічно й послідовно обґрунтовувати теоретичні ідеї та втілювати їх у практичні розробки, формулювати аргументовані висновки та надавати конкретні рекомендації для практичних психологів і керівників ЗДО.

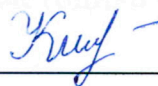
Оформлення роботи загалом відповідає встановленим вимогам до кваліфікаційних робіт освітнього ступеня «магістр».

Вважаємо, що кваліфікаційна робота Назаренко Ю. П. розкрита на належному теоретичному та практичному рівнях, містить елементи наукової новизни (авторська адаптація методики для ЗДО; оригінальна програма психологічного супроводу «Шлях безбар'єрності»), оформлена згідно з встановленими вимогами та **рекомендується до захисту на засіданні екзаменаційної комісії**. Кваліфікаційна робота заслуговує **90 балів (оцінка ECTS-A, відмінно)**.

Науковий керівник:

доцентка кафедри педагогіки,

психології та менеджменту БІНПО



Ірина КУЧЕРАК

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 103 сторінки, 4 рисунки, 9 таблиць, 7 додатків, 62 літературних джерела.

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу та емпіричного вивчення виявити ключові психологічні чинники готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі ЗДО та розробити рекомендації щодо її підвищення.

Актуальність теми зумовлена зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та необхідністю забезпечення якісного інклюзивного навчання на рівні дошкільної ланки, де ключовою фігурою виступає вихователь.

Об'єкт дослідження: процес психологічної підготовки педагогів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Предмет дослідження: сукупність психологічних чинників, що визначають рівень готовності вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

У роботі використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз наукової літератури, порівняння, узагальнення); емпіричні (опитування, тестування); методи статистичної обробки даних.

Методичний інструментарій: опитувальник «Готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти» (М. Буйняк), методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В. В. Бойко), методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір – А. Реан).

Дослідження проводилося на базі п'яти закладів дошкільної освіти міста Фастова Київської області (ЗДО №6, №8, №9, №10, №11). Вибірку склали 60 педагогічних працівників.

Наукова новизна дослідження: здійснено комплексне емпіричне дослідження психологічних чинників готовності педагогів саме закладів

дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі, що заповнює прогалину в науці, де переважна більшість досліджень зосереджена на рівні загальної середньої та початкової школи; розроблено та апробовано авторську програму психологічного супроводу педагогів інклюзивних груп ЗДО «Шлях безбар'єрності», яка ґрунтується на виявлених у дослідженні ключових психологічних чинниках готовності та об'єднує розвиток емпатії, актуалізацію внутрішньої мотивації і формування практичних компетентностей в єдиному трьохмодульному циклі; статистично підтверджено зв'язок між рівнем емпатії та загальним рівнем суб'єктивної готовності педагогів ЗДО до інклюзивної діяльності на вибірці закладів малого міста (м. Фастів).

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці та апробації програми психологічного супроводу педагогів інклюзивних груп ЗДО «Шлях безбар'єрності» (24 академічні години, 10 занять, 8 тижнів), яка містить повний методичний пакет і є готовою до застосування практичними психологами закладів дошкільної освіти. Результати дослідження впроваджено в практику роботи закладів дошкільної освіти м. Фастова Київської області (ЗДО №6, №8, №9, №10, №11).

Апробація результатів дослідження: висвітлено у тезах «Академічна доброчесність та психологічна готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі: етичний та професійний аспекти», поданих на студентський освітній форум «Академічна доброчесність: від законодавчих вимог до етичних принципів освітньої діяльності» в рамках Міжнародної онлайн – виставки «Освіта та кар'єра – 2026», 24 квітня 2026 року. Також проводилась в експериментальній групі (n=30) з педагогічних працівників закладів дошкільної освіти міста Фастів в рамках проєкту «Шлях: безбар'єрність в дошкіллі».

Ключові слова: психологічна готовність, інклюзивне навчання, заклад дошкільної освіти, педагог, діти з особливими освітніми потребами, емпатія, мотивація, психологічний супровід.

ABSTRACT

Qualification thesis: 103 pages, 4 figures, 9 tables, 7 appendices, 62 references.

Purpose of the study: to identify, through theoretical analysis and empirical research, the key psychological factors of teachers' readiness to work in the inclusive environment of preschool educational institutions and to develop recommendations for enhancing this readiness.

Relevance of the topic is determined by the growing number of children with special educational needs (SEN) and the necessity to ensure quality inclusive education at the preschool level, where the teacher plays a central role.

Object of the study: the process of psychological preparation of preschool teachers for professional activity in inclusive educational settings.

Subject of the study: the set of psychological factors that determine the level of teachers' readiness to work with children with special educational needs.

Research methods: theoretical (analysis of scientific literature, comparison, generalization); empirical (surveys, testing); statistical data processing methods.

Methodological toolkit: the questionnaire «Teachers' Readiness to Work in Inclusive Education» (M. Buiniak), the methodology «Diagnostics of Empathic Abilities» (V. V. Boiko), the methodology «Professional Activity Motivation» (K. Zamfir – A. Rean).

The study was conducted on the basis of five preschool educational institutions in Fastiv, Kyiv region (PSEIs No. 6, 8, 9, 10, 11). The sample consisted of 60 pedagogical staff members.

Scientific novelty of the study: a comprehensive empirical investigation of the psychological factors of teachers' readiness to work in an inclusive environment has been conducted specifically for the preschool level, filling a gap in the literature where the majority of studies focus on general secondary and primary education; an original psychological support program for teachers of inclusive preschool groups, «The Path to Barrier-Free Education», has been developed and piloted — it is

grounded in the key psychological readiness factors identified in the study and integrates empathy development, internal motivation enhancement, and practical competence formation within a single three-module cycle; a statistically significant correlation between the level of empathy and the overall level of teachers' subjective readiness for inclusive practice has been confirmed on a sample from a small city (Fastiv).

Practical significance of the results lies in the development and piloting of the psychological support program «The Path to Barrier-Free Education» (24 academic hours, 10 sessions, 8 weeks), which includes a complete methodological package and is ready for direct use by school psychologists in preschool educational institutions. The research findings have been implemented in the practice of preschool educational institutions in Fastiv, Kyiv region (PSEIs No. 6, 8, 9, 10, 11).

Approbation of the research results: presented in the thesis paper «Academic Integrity and Psychological Readiness of Teachers to Work in an Inclusive Environment: Ethical and Professional Aspects», submitted to the Student Educational Forum «Academic Integrity: From Legislative Requirements to Ethical Principles of Educational Activity» within the International Online Exhibition «Education and Career – 2026», April 24, 2026. The program was also piloted with an experimental group ($n = 30$) of pedagogical staff from preschool educational institutions in Fastiv as part of the project «The Path: Barrier-Free Preschool Education».

Key words: psychological readiness, inclusive education, preschool educational institution, teacher, children with special educational needs, empathy, motivation, psychological support.

ЗМІСТ

ВСТУП	12
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО - МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	17
1.1. Сутність та особливості інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти	17
1.2. Психологічний зміст та структура готовності педагога до професійної діяльності в умовах забезпечення інклюзивного навчання	22
1.3. Чинники, що впливають на формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії	28
Висновки до розділу 1	33
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗДО ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	36
2.1. Організація та методики діагностики психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти	36
2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження	39
Висновки до розділу 2	49
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	52
3.1. Розробка програми психологічного супроводу педагогів інклюзивних груп ЗДО	52
3.2. Апробація та обґрунтування ефективності запропонованих заходів, рекомендації щодо їх впровадження	55
Висновки до розділу 3	60
ВИСНОВКИ	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	65

ДОДАТОК А	73
ДОДАТОК Б.....	77
ДОДАТОК В.....	82
ДОДАТОК Г.....	87
ДОДАТОК Д.....	90
ДОДАТОК Е.....	93
ДОДАТОК Ж.....	101

ВСТУП

Сучасні соціально-демографічні тенденції свідчать про збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами (далі дітей з ООП), що актуалізує потребу в переосмисленні організації освітнього процесу. Інклюзивне навчання є одним з пріоритетних напрямів розвитку сучасної освітньої системи, оскільки воно спрямоване на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних чи соціальних особливостей. Запровадження інклюзії відповідає міжнародним стандартам та державним освітнім реформам, що підтверджується Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю та Законом України «Про освіту». У контексті освітньої реформи інклюзія постає не як додатковий напрям діяльності, а як обов'язкова складова функціонування закладів освіти. Нормативно-правовою базою забезпечення інклюзивного навчання дітей дошкільного віку з особливими потребами, в Україні є Конституція України, закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Указ Президента України від 01.06.2015 р. № 900 «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», Постанова КМУ від 10.04.2019 року №530 «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти», Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, лист МОНУ №1/18593-25 від 08.09.2025 року «Щодо організації дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах» [16; 17; 29; 47].

За визначенням Т. Сак інклюзивне освітнє середовище – це «динамічна система, що передбачає залучення всіх дітей до спільного навчання з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей та потреб» [53]. Дослідниця наголошує, що успішна інклюзія можлива лише за умови взаємодії всіх учасників освітнього процесу: учнів, педагогів, батьків, адміністрації закладу освіти та спеціалістів. Однак, практична реалізація цієї концепції зустрічає

низку труднощів, зокрема психологічні бар'єри, які виникають у педагогів, адже інклюзія формує безліч викликів перед педагогами щодо організації освітнього процесу в закладі освіти. Це адаптація матеріалів та середовища, пошук балансу між потребами дитини з ООП та групою в цілому, потреба в підвищеній емпатії та терплячості, якісна міждисциплінарна взаємодія тощо. Організувати та впровадити ці вимоги можливо лише за умови наявності впевненого в собі, компетентного професіонала.

В сучасних реаліях особливо гостро окреслюється потреба в особистісно та професійно підготовлених фахівцях у галузі дошкільної освіти, зокрема інклюзивної. В Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року серед ключових проблем розвитку інклюзивного навчання в Україні зазначається про недостатній кадровий потенціал у сфері інклюзивного навчання, незадовільний рівень фахової підготовки та перепідготовки педагогічних працівників; низький рівень мотивації педагогічних працівників до впровадження інклюзивного навчання [50]. Попри наявність нормативно-правової бази та методичних рекомендацій, у суспільстві зберігаються стереотипи щодо дітей з особливими освітніми потребами. Це спричиняє формування страхів та упереджень як у батьків, так і у педагогів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти. Педагоги нерідко відчують невпевненість через нестачу спеціальних знань, складність адаптації освітніх програм, а також через можливе зростання професійного навантаження. Тут важливо розуміти, що ресурсність педагога - це не розкіш, а обов'язкова умова адекватного, ефективного інклюзивного середовища.

Одним із ключових аспектів проблеми є недостатня психологічна готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Невпевненість у власній компетентності, страх допустити помилку, побоювання негативної оцінки з боку колег чи батьків формують внутрішній бар'єр, що ускладнює ефективну взаємодію. Додатковим чинником виступає емоційне виснаження, адже педагог змушений одночасно адаптувати методики, координувати взаємодію з батьками та створювати комфортний простір для всіх дітей.

Питання інтеграції та інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами у закладах освіти перебуває в центрі уваги широкого кола вітчизняних і закордонних дослідників. Зокрема, фундаментальні засади цього напрямку висвітлені у працях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, Т. Скрипник, В. Тарасун та інших науковців [4; 19]. Дослідження психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі є надзвичайно важливим, оскільки її чітке визначення сприятиме ефективній реалізації інклюзії, дозволить розробити практичні рекомендації для підвищення рівня готовності педагогів та формування позитивного ставлення до інклюзії.

Значення цієї проблеми також зростає у контексті формування суспільства, побудованого на принципах толерантності, рівності та соціальної інтеграції. Це сприятиме розвитку інклюзивного простору, де кожна дитина матиме можливість розкрити свій потенціал, незалежно від індивідуальних особливостей.

Також варто зазначити те, що в контексті підготовки педагогічних кадрів для роботи в інклюзивному середовищі значно більше матеріалів саме для педагогів закладів загальної середньої освіти на відміну від спеціалістів закладів дошкільної освіти. Цей дисбаланс ускладнює підготовку вихователів закладів дошкільної освіти (далі ЗДО) до реальної роботи в інклюзивних групах, адже специфіка дошкільного віку, а саме гра, як основний вид діяльності, емоційно-чуттєвий розвиток, рання соціалізація вимагає зовсім іншого підходу, ніж у шкільному середовищі, і потребує значно більшої кількості адаптованих ресурсів.

Таким чином, актуальність теми зумовлена як суспільною необхідністю впровадження інклюзивного навчання, так і наявними проблемами, пов'язаними з психологічною неготовністю педагогів до цього процесу. Це важливим кроком до створення комфортного та ефективного освітнього середовища для всіх дітей.

Тож ґрунтуючись на актуальності даної проблеми нами було обрано тему дослідження: «Психологічні чинники готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти»

Об'єкт дослідження: процес психологічної підготовки педагогів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Предмет дослідження: сукупність психологічних чинників (особистісних рис, мотиваційних установок, емоційних станів), що визначають рівень готовності вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу та емпіричного вивчення виявити ключові психологічні чинники готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі ЗДО та розробити рекомендації щодо її підвищення.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан проблеми готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі у сучасній психолого-педагогічній літературі.
2. Розкрити зміст та структуру феномену «психологічна готовність до інклюзії» в контексті дошкільної ланки освіти.
3. Визначити критерії та показники сформованості готовності вихователів до роботи в інклюзивних групах.
4. Емпірично дослідити вплив особистісних (емпатія, толерантність) та ситуативних (досвід, підтримка) чинників на стан готовності педагогів.
5. Обґрунтувати та розробити програму для практичних психологів щодо психологічного супроводу педагогів в інклюзивному середовищі.

Гіпотеза: Психологічна готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі ЗДО зумовлена високим рівнем емпатійності та емоційної стійкості, позитивною мотивацією до професійного саморозвитку, а також корелює з рівнем поінформованості про психофізичні особливості дітей з ООП. Зокрема, готовність підвищується за умови цілеспрямованого впливу

програми психологічного супроводу педагогів для розвитку емпатії та актуалізації внутрішньої професійної мотивації.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО - МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Сутність та особливості інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення до освітнього процесу всіх його учасників [16 ст. 1].

Здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до державного стандарту дошкільної освіти за допомогою методів, засобів та у способах і формах, які є для них найбільш зручними та ефективними [49].

Витоки інклюзивної моделі навчання в Україні пов'язані з реалізацією експериментальної програми «Крок за кроком», яку було ініційовано у 1999 році за підтримки Міжнародного фонду «Відродження». Ця ініціатива постала як прогресивна альтернатива традиційній системі спеціальної освіти, заклавши підвалини для демократизації вітчизняного освітнього простору. Ключовим досягненням проекту стало впровадження принципів рівного доступу, що дозволило дітям із особливими освітніми потребами, а також представникам національних меншин інтегруватися в єдине середовище загальноосвітніх і дошкільних навчальних закладів.

Впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами раннього та дошкільного віку передбачає створення для них комфортного освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини та забезпечило б належні умови для здобуття освіти відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, отримання корекційно-розвиткових послуг, спрямованої на усунення порушень психофізичного розвитку дитини, ранньої соціалізації тощо. Це чітко

зазначено в Листі МОН України №1/9 348 від 25.06.2025 року [40]. Отже, інклюзія в закладі дошкільної освіти — це не просто наявність дитини з особливими освітніми потребами у групі, а повна трансформація освітнього простору. Це перехід від моделі «виправлення дитини» до моделі «адаптації середовища».

Для успішного навчання та виховання дитини з ООП середовище має бути збалансованим. Як зазначає І.Кучерак: «Пріоритетним постає створення відповідного гнучкого освітнього середовища... В основі інклюзивного навчання - усвідомлення того, що усі учні можуть навчатися, підтримка різного рівня потрібна кожному» [32]. Коли ми говоримо про інклюзивне середовище, то маємо на увазі не просто пандус біля входу, а живу екосистему, де все взаємопов'язано. Інклюзивне освітнє середовище – це не лише фізично доступний простір для дітей з особливими освітніми потребами, а й комплексний підхід до освітнього процесу, що враховує соціальні, психологічні та педагогічні аспекти їхнього розвитку. Запровадження інклюзивного навчання в освітній процес вимагає суттєвих змін як у функціонуванні закладів дошкільної освіти, так і в світогляді педагогів. У наукових дослідженнях виділяють декілька ключових підходів до створення інклюзивного освітнього середовища: соціально-педагогічний, психолого-педагогічний, компетентнісний і технологічний.

Соціально-педагогічний підхід

Соціально-педагогічний підхід орієнтований на створення сприятливого освітнього середовища, що сприяє соціалізації та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Основна увага приділяється формуванню толерантного ставлення серед учасників освітнього процесу, адаптації навчальних програм та створенню умов для повноцінної інтеграції дітей у колектив.

Як зазначає О. В. Васильєва, «ефективне функціонування інклюзивного освітнього середовища можливе лише за умови соціальної взаємодії всіх учасників навчального процесу – педагогів, учнів, батьків і спеціалістів» [8 с. 35]. Важливим аспектом є усунення бар'єрів, що перешкоджають

повноцінному залученню дітей з ООП до навчання, а також забезпечення відповідних ресурсів для їх підтримки.

Психолого-педагогічний підхід

Цей підхід базується на врахуванні особливостей психофізичного розвитку дітей з ООП та адаптації навчальних методик відповідно до їхніх потреб. Він включає використання індивідуальних і диференційованих методів навчання, а також забезпечення психологічного супроводу дітей у процесі навчання.

За словами В. П. Кононенка, «індивідуальний підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами є ключовим фактором їхньої успішної інтеграції в освітній простір» [28, с. 52]. Психолого-педагогічний супровід включає діагностику пізнавальних можливостей дитини, створення умов для розвитку її здібностей та емоційної підтримки.

Компетентнісний підхід

Компетентнісний підхід спрямований на формування професійних навичок педагогів, які працюють в умовах інклюзії. Включає розвиток компетентностей у сфері диференціації навчання, використання інклюзивних методик, ефективної комунікації та співпраці з фахівцями з корекційної педагогіки.

Л. М. Семенюк зазначає: «Формування інклюзивної компетентності педагогів є визначальним чинником забезпечення якісного навчального процесу для дітей з ООП» [54, с. 47]. Зокрема, педагогам необхідно оволодіти навичками адаптації навчального матеріалу, застосування альтернативних методів оцінювання знань та створення комфортного освітнього простору для всіх дітей.

Технологічний підхід

Розвиток інформаційних технологій сприяв впровадженню технологічного підходу в організацію інклюзивного освітнього середовища. Використання цифрових технологій, адаптивного програмного забезпечення

та інтерактивних платформ допомагає дітям з ООП долати труднощі у навчанні та інтегруватися у колектив.

На думку І. В. Петренка, «цифрові технології відкривають нові можливості для створення інклюзивного освітнього середовища, дозволяючи дітям з особливими освітніми потребами отримувати доступ до навчальних ресурсів та індивідуалізованого навчання» [45, с. 61]. Використання спеціального обладнання, таких як інтерактивні дошки, програми для альтернативної комунікації та дистанційні платформи, значно підвищують ефективність інклюзивного навчання.

Світова практика доводить, що навчання в інклюзивному середовищі забезпечує дітям якіснішу освіту та кращу соціальну адаптацію порівняно з ізольованими формами навчання. Сьогодні фокус зміщується із сегрегації на повну інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами. Пріоритетом стає впровадження корекційно-розвиткових методик, які дозволяють гнучко адаптувати навчальний процес до потреб дитини. Це передбачає не лише надання знань, умінь та навичок, а й створення умов для повноцінної соціалізації через фаховий психологічний супровід [56].

В працях І.Кучерак наскрізною лінією проходить думка про те, що кожна дитина розглядається, як особистість, яка ... навчається по - різному. І саме інклюзивне навчання не змушує дитину пристосовуватись до умов закладу, а заклад змінює свою стратегію та враховує сильні та слабкі сторони здобувача [32].

У цій багатокомпонентній структурі педагог є центральною фігурою та головним чинником успіху. Саме вихователь наповнює, формує просторово-предметний компонент. Без його ініціативи найкращий сенсорний куточок залишиться просто меблями. Діти дзеркально копіюють ставлення дорослого. Якщо педагог демонструє тривогу або роздратування, група ніколи не прийме дитину з ООП. Готовність педагога транслювати спокій та безумовне прийняття - це основа комунікативного компонента. Вихователь - це людина, яка щодня реалізує індивідуальну програму розвитку (далі ІПР) на практиці.

Він є зв'язковою ланкою між рекомендаціями команди психолого - педагогічного супроводу (далі КППС) та реальністю групових занять.

Без особистої зрілості, емпатії та гнучкості вихователя будь-яка модель інклюзивного середовища залишиться лише формальною схемою на папері. Адже саме вихователь має створити атмосферу прийняття, де відмінності між дітьми сприймаються не як перешкода, а як цінний ресурс для всього колективу. Саме вихователь повинен мати достатньо знань та внутрішнього ресурсу щоб адаптувати програму, добирати методи і форми навчання під індивідуальний темп кожної дитини. Вихователь має вірити в рівну цінність кожної дитини. Без внутрішнього переконання, що «всі діти мають навчатися разом», будь-які методики залишаться формальними.

Отже, з точки зору психології інклюзивне середовище — це насамперед гуманістична позиція педагога. Технічні засоби та програми є лише інструментами, тоді як психологічна готовність вихователя до прийняття різноманітності є фундаментом, на якому тримається вся система інклюзії.

Узагальнюючи концептуальні та методологічні основи інклюзивного навчання й визнаючи його численні переваги, необхідно водночас зазначити, що на практиці його ефективне впровадження стикається з низкою суттєвих перешкод. Однією з найвагоміших і беззаперечних серед них є недостатній, а в окремих випадках практично повний брак психологічної готовності педагогів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та до їхнього органічного включення в колектив однолітків з типовим розвитком.

Іншими словами, попри теоретичну обґрунтованість і соціальну цінність інклюзивного підходу, його успішна реалізація значною мірою гальмується саме через неготовність значної частини вихователів, як на рівні професійних знань, умінь і методичного інструментарію, так і на рівні психологічного прийняття, емоційної стійкості та впевненості у власних можливостях працювати в інклюзивному середовищі.

Також попри наявність ґрунтовних праць, присвячених інклюзивному навчанню, варто констатувати помітний науковий перекис у бік загальної середньої освіти. Питання психологічної готовності педагогів закладів ЗДО до роботи в умовах інклюзії висвітлені фрагментарно, що ускладнює процес системного впровадження безбар'єрності на етапі раннього дитинства, який є фундаментом для всієї подальшої освіти дитини. Складність сучасного етапу дослідження проблеми полягає у необхідності екстраполяції існуючих «шкільних» моделей інклюзивного навчання на специфічне середовище дошкільного закладу. Відносно мала кількість спеціалізованих досліджень, що стосуються саме дошкільної ланки, створює потребу в уточненні психологічного змісту готовності вихователя, чия діяльність суттєво відрізняється від роботи вчителя закладу загальної середньої чи початкової освіти за формою, методами та характером взаємодії з вихованцями.

Отже, сутність інклюзії в ЗДО полягає не в механічному включенні дитини з ООП у групу дитячого садка, а в принциповій зміні парадигми від «адаптації дитини до середовища» до «адаптації середовища до дитини». Центральною фігурою та головним чинником успіху залишається вихователь. Саме від його психологічної готовності, емпатії, гнучкості, залежить глибина реалізації ідеї інклюзії на практиці. Водночас теоретична обґрунтованість інклюзивної моделі контрастує з практичними труднощами: недостатньою психологічною та методичною підготовленістю значної частини вихователів ЗДО, а також помітним науковим перекосом у бік шкільної ланки. Це зумовлює потребу в спеціальному вивченні психологічних чинників готовності саме дошкільних педагогів, враховуючи специфіку раннього віку, ігрової діяльності та емоційно-чуттєвого розвитку.

1.2. Психологічний зміст та структура готовності педагога до професійної діяльності в умовах забезпечення інклюзивного навчання

У контексті інклюзивного навчання психологічна готовність педагога перестає бути просто професійною вимогою і перетворюється на

фундаментальну внутрішню установку, що визначає здатність працювати в умовах людської багатоманітності. Спираючись на праці цілої низки вчених (Г. Балла, В. Бондаря, Л. Кондрашової, М. Кужеля, А. Линенко, С. Максименка, та ін.), доведено, що психологічний зміст готовності педагога до професійної діяльності в умовах забезпечення інклюзивного навчання - це не лише сума знань, а цілісний стан особистості, що базується на безумовному прийнятті кожної дитини. Це внутрішня налаштованість на подолання бар'єрів (як фізичних, так і ментальних) та здатність до гнучкої трансформації власного «Я» відповідно до потреб вихованців з особливими освітніми потребами [2; 4; 27; 30; 34; 36].

Науковий аналіз проблеми свідчить, що питання психологічної готовності до інклюзивної діяльності досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці (О. Безпалько, І. Демченко, Н. Гавриленко, М. Florian, L. Avramidis). Зокрема, Н. Гавриленко наголошує, що готовність до організації інклюзивного освітнього середовища передбачає не лише володіння знаннями про особливості розвитку дітей з ООП, а й наявність сформованої позитивної установки щодо прийняття індивідуальних відмінностей дітей та здатність ефективно працювати в умовах педагогічної різноманітності [9]. На думку І. Демченко, психологічна готовність формується як поєднання професійної компетентності, емоційно-вольової рівноваженості та внутрішньої мотивації до гуманістично орієнтованої взаємодії з дітьми [12].

У науковій концепції А. Линенко психологічна готовність до педагогічної праці постає як складна інтегративна структура, фундаментом якої є стійка професійна спрямованість особистості. Такий стан не є випадковим явищем, а виникає як закономірний результат глибокого позитивного ставлення до обраного фаху, що підкріплюється розгалуженою системою внутрішніх мотивів до діяльності. Про високий рівень сформованості психологічної готовності до педагогічної діяльності свідчить гармонійне поєднання ціннісних орієнтацій із наявністю специфічних

психолого-педагогічних здібностей та ґрунтовною системою теоретичних знань і практичних умінь.

Важливою складовою цієї структури, на якій ми би хотіли акцентувати увагу, є також моральне обличчя педагога, його інтелектуальна самостійність та здатність до творчого розв'язання складних професійних завдань, що виходять за межі стандартних інструкцій. Психологічно готовий фахівець виявляє здатність діяти гнучко та адекватно відповідно до динамічних вимог конкретної педагогічної ситуації, майстерно будуючи процес професійного спілкування на засадах взаєморозуміння. Окрім того, такий стан визначається домінуванням стійкого позитивного емоційного фону та розвиненістю ключових особистісних якостей, таких як емпатія, емоційна стійкість, самоконтроль та педагогічний такт. У своїй цілісності ці чинники не лише забезпечують ефективність професійної діяльності, а й створюють необхідний внутрішній ресурс для безперервного самовдосконалення педагога [34, с. 125-132].

Проблема психологічної готовності до професійної діяльності є предметом глибокого аналізу в багатьох науках. Історично вона розглядалась як настанова, механізм саморегуляції або фактор стресостійкості. Сучасні дослідники, зокрема М. Дьяченко та Л. Кандилович пропонують розділяти функціональну готовність, як тимчасовий стан мобілізації, та особистісну готовність, як сталу рису характеру. У підсумку, готовність - це структурований фундамент особистості, який забезпечує ефективність її дій у професійному середовищі.

У сучасних науково-емпіричних дослідженнях структура професійної готовності розглядається через призму різних компонентних моделей. Зокрема, класичні підходи М. Дьяченка та Л. Кандиловича, а також А. Деркача та Л. Орбан-Лембрик, виділяють такі базові складники, як мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий та оцінний. Натомість представники гуманістичного напрямку такі як К. Роджерс, Р. Кочюнас

акцентують на домінанті особистісного компонента, що базується на емпатії, автентичності та безумовному прийнятті.

Окрему увагу дослідники приділяють психологічній готовності педагога до роботи в умовах інклюзії. Науковці А. Колупаєва, Д. Шульженко наголошують, що інклюзивне навчання вимагає не просто механічної інтеграції, а докорінної зміни освітньої філософії закладу. Це передбачає створення адаптивного середовища - від архітектурної безбар'єрності до глибокої індивідуалізації навчання та психологічного супроводу, який суттєво відрізняється від традиційної допомоги нормотиповим дітям своєю динамікою та специфічними завданнями [56].

Аналіз літератури показує, що попри значну кількість досліджень проблеми психологічної готовності до педагогічної діяльності, досі не сформовано єдиного, загальноприйнятого підходу до її сутності, змісту та структури. У наукових працях різних авторів це поняття трактується по-різному: як властивість особистості, інтегральна якість, системне утворення, психічний стан, здатність, комплексна характеристика тощо.

У розкритті сутності поняття «психологічна готовність» важливим є внесок М. Дяченко та Л. Кандибович, які вперше ввели це поняття у науковий обіг та узагальнили наукові напрацювання у дослідженні означеної проблеми. Вони розглядали психологічну готовність крізь призму готовності людини до праці та визначили її як «спрямованість» особи, установку на певну дію. Готовність, на думку авторів, це «налаштування можливостей особистості для успішної дії у теперішній момент», «внутрішнє налаштування особи на певну поведінку у процесі виконання навчальних і трудових завдань, установка на активні дії» [6; 7].

Враховуючи численні дослідження, можна зазначити, що психологічна готовність педагога зокрема до роботи в інклюзивному середовищі - це комплексна характеристика його професійної самосвідомості. Вона інтегрує ґрунтовну теоретичну підготовку та міцну внутрішню мотивацію до інклюзії. Це утворення базується на системі професійно значущих рис - таких як

емпатія, толерантність, психологічна проникливість та комунікативна майстерність, - що в сукупності стають запорукою продуктивної взаємодії в освітньому процесі.

На наш погляд найвдаліше формулювання компонентів, що характеризують змістову структуру психологічної готовності педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання надає Л.Бутузова. Психологічна готовність до професійної діяльності в умовах інклюзії є складним і багатовимірним феноменом, який охоплює когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний та рефлексивний складники. Їхня взаємодія забезпечує цілісність особистості педагога як активного суб'єкта інклюзивного освітнього процесу:

1. Когнітивний – відображає рівень фахової обізнаності педагога щодо природи психологічного супроводу осіб із особливими освітніми потребами. Це розуміння психофізіологічних особливостей дітей, специфіки їхнього світосприйняття та внутрішнього світу родини, що виховує таку дитину. Основними критеріями є глибокі знання про професійно значущі якості педагога; розуміння методології супроводу в інклюзивному просторі; поінформованість про специфіку сімейного мікроклімату та виховного потенціалу родини. Сформованість системи професійних знань і вмінь, необхідних для психолого-педагогічної підтримки, а також чітке усвідомлення власної компетентності у цій сфері.
2. Мотиваційний – розглядається як ціннісний фундамент діяльності педагога в інклюзивному просторі. Він базується на свідомому прийнятті цінностей інклюзивної парадигми та спрямованості на відкриту комунікацію з дітьми. Серед критеріїв варто виділити наявність стійкої системи емоційно-ціннісних орієнтацій щодо професійної діяльності та сформованість толерантних установок у міжособистісній взаємодії. Активно-позитивна налаштованість на

співпрацю з дітьми, що мають особливі освітні потреби, а також глибока переконаність у результативності процесів їхньої соціальної адаптації.

3. Емоційно-вольовий – складник готовності визначає внутрішню стійкість та психологічну гнучкість педагога. Він базується на гуманістичній установці на безумовне прийняття особистості дитини та здатності до асертивної поведінки. Це сформованість доброзичливого та безстороннього ставлення до індивідуальних відмінностей дітей; розвинена прогностична здатність щодо емоційних станів (вміння передбачати афективні спалахи); навички інтуїтивного розуміння внутрішнього світу дитини. Високий рівень емоційного інтелекту, психологічна проникливість, стресостійкість, розвинена емпатія та персональна відповідальність за результати взаємодії.
4. Поведінково-регулятивний – соціальна компетентність, здатність до регуляції поведінки, встановлення та підтримки контактів, гнучкості, легкості, ініціативності в спілкуванні, що дозволяють педагогу враховувати індивідуальні особливості дитини та проявляти конструктивне ставлення до неї. Критерії цього компонента – поведінковий потенціал, потенційна спроможність здійснювати поведінкові акти в умовах інклюзивного навчання; соціальна компетентність, ініціатива та стійкість у соціальних контактах; широта поглядів та легкість спілкування. Показниками є наявність комунікативної компетентності (легкість, гнучкість, щирість та ініціативність у спілкуванні, здатність встановлювати і підтримувати контакти, широта спілкування тощо) та комунікативної толерантності.

Запропонована система критеріїв та показників становить надійне методологічне підґрунтя для діагностування та цілеспрямованого формування інклюзивної готовності педагогів. Ми визначаємо психологічну готовність як складний, інтегративний складник професійної самосвідомості, що базується на єдності теоретичних знань, стійких ціннісних орієнтацій та фахово значущих якостей. Чотирикомпонентна модель (когнітивний, мотиваційний,

емоційно-вольовий та поведінково-регулятивний складники) виступає не лише діагностичним інструментом, а й вектором розвитку професійної компетентності вихователя в сучасному інклюзивному середовищі.

Отже, психологічна готовність педагога до роботи в умовах інклюзії - це не просто набір професійних навичок, а цілісний стан особистості, що базується на гуманістичних цінностях та безумовному прийнятті кожної дитини. Така готовність виступає одночасно і внутрішнім ресурсом педагога, і фундаментом для створення безбар'єрного освітнього середовища, де професійна компетентність гармонійно поєднується з особистісною зрілістю.

1.3. Чинники, що впливають на формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії

Впровадження інклюзивної моделі навчання висуває нові вимоги до педагога, чия роль стає ключовою у забезпеченні успіху цього процесу. Ефективність освіти тепер безпосередньо залежить від гнучкості вихователя, його вміння адаптуватися до потреб кожного вихованця та щирого прагнення вдосконалювати освітнє середовище через особистий внесок.

Однак технічного оснащення чи нових методик недостатньо. На перший план виходить психологічна готовність фахівця. Саме професійно значущі якості педагога, його моральна стійкість та внутрішня відкритість до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, є фундаментом справді інклюзивного навчання. Готовність вихователя до роботи в інклюзивному середовищі — це результат його цілісного професійного та особистісного розвитку. Вона передбачає не лише знання специфіки роботи з дітьми, що мають особливі потреби, а й дотримання високих морально-етичних стандартів у професійній діяльності. Численні підходи до визначення структури цієї готовності в психолого-педагогічній науці свідчать про багатогранність цього явища та його високу значущість для сучасної освіти.

С. Рубінштейн вказує на залежність психологічної готовності до діяльності від зовнішніх (обставини) та внутрішніх (особистісні якості,

установки) факторів. А оскільки вплив зовнішніх факторів завжди здійснюється через внутрішні, особистісні умови, то готовність людини до дії є усвідомлення нею своїх потреб, для задоволення яких необхідно активізувати особисті психічні і фізіологічні потреби [7 с.33].

Психологічна готовність не є статичною рисою, адже це динамічна система, яка піддається впливу зовнішніх та внутрішніх чинників. Формування готовності - це процес узгодження внутрішнього потенціалу вихователя із зовнішніми запитами освітнього середовища. Серед найпоширеніших зовнішніх чинників, які створює суспільство та які можуть виступати одночасно і як пускові механізми і як бар'єри можна виділити наступні:

- державна політика підтримки інклюзії, нормативно - правова база та престиж професії;
- рівень забезпечення інклюзивного простору (ресурсні кімнати, доступність);
- психологічний клімат у колективі, підтримка адміністрації, злагодженість роботи команди психолога - педагогічного супроводу.

Серед внутрішніх чинників ми виділяємо основні, такі як:

- психологічні (особистісні цінності, емпатійність, рівень емоційного інтелекту, стресостійкість та самоєфективність)
- фізіологічні (стан фізичного здоров'я, тип темпераменту, вікові особливості)

Як зазначає в своїх працях Мар'яна Буйняк: «Аналіз літературних джерел та практики запровадження інклюзивної освіти в Україні свідчать про те, що на часі проблема формування адекватного, позбавленого упередженості ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами стоїть досить гостро і потребує розробки науково та практично обґрунтованих шляхів її вирішення. Вчителі закладів загальної середньої освіти, які звикли протягом багатьох років працювати за налагодженою системою, апробованими навчальними планами, виявилися ні мотиваційно, ні змістовно, ні особистісно

не готовими до тих нових вимог, які ставить перед ними інклюзивна освіта» [7, с. 290].

Такі вітчизняні науковці як В. Синьов, Л. Руденко, М. Шеремет, Д. Шульженко звертають увагу на цілу низку психологічних чинників, що заважають успішному розвитку інклюзивного середовища в навчальному закладі. Серед них визначальне місце займають ті, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю педагога, а саме: тотальна некомпетентність щодо психологічних особливостей дитини; формальність застосування індивідуально-диференційованого підходу; волюнтаризм педагогів по відношенню до дитини з ООП; невідповідність структури, темпу і ритму навчально - виховного процесу до можливостей дітей з ООП [44].

Основними психологічними «бар'єрами», на думку вчених, є такі:

1. Страх перед невідомим, сутність якого полягає у підвищеній тривожності педагогів, пов'язаній з необхідністю виконувати нові, до цього часу невідомі, професійні обов'язки.

2. Страх шкоди інклюзії для інших учасників навчально-виховного процесу. Основу цього страху становлять негативні суспільні стереотипи щодо дітей з особливими освітніми потребами.

3. Негативні установки і упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, які також безпосередньо пов'язані з пануванням у суспільстві негативних стереотипних установок щодо дітей з ООП.

4. Професійна невпевненість вчителя, яка пов'язана з несформованістю інклюзивної компетентності.

5. Небажання вчителів змінюватися, яке пов'язане з відсутністю позитивної мотивації та необхідністю виходити із «зони комфорту».

6. Відсутність у вчителів особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (толерантність, емпатія тощо) [39].

І.Кучерак в публікації «Учитель як суб'єкт інклюзії: стратегії, проблеми, рішення» наводить приклади досліджень щодо стереотипів, упереджень, страхів педагогів в контексті роботи в інклюзивному середовищі. Мова йде

про те, що педагог передбачувано боїться нових змін, проте треба розуміти, що ефективними ці зміни можуть бути лише, коли педагог готовий. Адже саме від є його внутрішньої позиції, рівня прийняття та психологічної зрілості залежить, чи перетвориться інклюзія з формального адміністративного припису на живе, гуманне, розвивальне середовище для кожної дитини [33].

Педагогічні працівники можуть мати певні стереотипні уявлення щодо можливостей дітей з ООП, що впливає на їхнє ставлення до інклюзії. За даними О. В. Васильєвої, 30% вихователів вважають, що діти з ООП не зможуть повноцінно взаємодіяти з однолітками у групі [8]. Це створює передумови для уникання роботи в інклюзивному середовищі та опору нововведенням.

Стереотипне мислення та упередження педагогічних працівників закладів дошкільної освіти щодо дітей з особливими освітніми потребами є значним бар'єром на шляху до ефективної інклюзії. Ці стереотипи можуть включати переконання про обмеженість здібностей таких дітей, їхню неспроможність до навчання або негативний вплив на інших вихованців. Такі упередження часто виникають через недостатню обізнаність педагогів про особливості розвитку дітей з ООП та брак практичного досвіду роботи з ними.

Дослідження Наталії Тарнавської підкреслює, що педагогічні стереотипи можуть суттєво ускладнювати процес включення дітей з ООП до загальних груп ЗДО [55]. Авторка наголошує на необхідності подолання цих стереотипів для успішної реалізації інклюзивного навчання. Світлана Миронова у своїй роботі акцентує увагу на тому, що суспільні та педагогічні упередження щодо осіб з психофізичними порушеннями гальмують їхню інтеграцію в освітнє середовище [38]. Вона підкреслює важливість формування позитивного ставлення до таких осіб через просвітницьку діяльність та підвищення рівня обізнаності педагогів.

Робота в інклюзивних групах вимагає значних емоційних та фізичних ресурсів, що може призводити до професійного вигорання педагогів. Дослідження В. П. Кононенко показало, що 58% вихователів відчують

підвищене навантаження, працюючи з дітьми з ООП [28]. Основними причинами цього є: відсутність належної підтримки з боку адміністрації, необхідність постійного адаптування навчального процесу, підвищене психоемоційне напруження через індивідуальні потреби вихованців.

Важливо розуміти, що професійне вигорання не є ознакою слабкості чи некомпетентності педагога. Це сигнал організму про необхідність змін та турботи про власне психічне здоров'я. Своєчасне виявлення та подолання цього синдрому сприятиме не лише благополуччю самого педагога, але й підвищенню якості освітнього процесу в цілому.

Одним із найбільш поширених бар'єрів серед педагогів є невпевненість у власній компетентності щодо роботи з дітьми з ООП. Дослідження С. О. Коваленко показало, що 65% опитаних вихователів та асистентів вихователів дошкільних закладів відчують тривогу через нестачу знань і навичок у сфері інклюзивної педагогіки [22]. Зокрема, у дослідженні Л. В. Бондаренко підкреслюється, що вихователі, які не мають досвіду роботи в інклюзивних групах, демонструють вищий рівень професійної невпевненості (70%) порівняно з тими, хто має такий досвід (35%) [5]. Це свідчить про необхідність постійного навчання та підвищення кваліфікації педагогів у сфері інклюзії.

Дана проблема є актуальною та досліджується в сучасній науковій літературі. У статті «Дослідження готовності вчителів до роботи в інклюзивній освіті та шляхи формування їх інклюзивної компетентності» автори Є. В. Кочерга, Т. В. Мотуз та М. Г. Ватковська аналізують рівень підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Вони підкреслюють, що готовність вчителя включає психологічну та професійну складові. [62].

Оскільки в нашому дослідженні ми робимо акцент на психологічній готовності, то варто звернути увагу на думку авторів щодо цієї складової. Мова йде, перш за все, про емоційне прийняття дітей з особливостями розвитку, задоволення самого педагога від власної діяльності тощо.

Вихователі можуть сумніватися у своїх знаннях і боятися зробити щось неправильно, що призводить до стресу та емоційного вигорання. Через страх перед невідомим деякі педагоги можуть негативно сприймати інклюзію, вважаючи її додатковим навантаженням або несправедливістю по відношенню до дітей, які не мають ООП. Деякі вихователі уникають спілкування з батьками дітей з ООП, оскільки бояться, що не зможуть надати їм вичерпну інформацію або професійну підтримку. Без відповідної підготовки педагоги можуть використовувати неефективні методи навчання, що негативно впливає на розвиток дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки до розділу 1

Аналіз стану проблеми готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі у сучасній психолого-педагогічній літературі свідчить про значний науковий інтерес до цієї тематики, проте водночас виявляє низку суттєвих прогалин. Попри наявність ґрунтовних досліджень інклюзивного навчання в контексті загальної середньої школи (праці В. Бондаря, А. Колупасової, В. Тарасун, В. Синьова, М. Шеремет, Д. Шульженко, О. Безпалько, І. Демченко та ін.), питання психологічної готовності саме вихователів закладів дошкільної освіти висвітлене фрагментарно. У більшості праць акцент робиться на нормативно-правових, методичних чи організаційних аспектах інклюзії, тоді як психологічна складова (внутрішні бар'єри, стереотипи, емоційна стійкість, мотивація) залишається недостатньо дослідженою в дошкільній ланці. Встановлено, що основними перешкодами ефективного впровадження інклюзії в ЗДО є недостатня психологічна та методична готовність педагогів, наявність стереотипів, професійна невпевненість, страх перед невідомим і ризик емоційного вигорання. Це підтверджує актуальність обраної теми та необхідність поглибленого вивчення саме психологічних чинників готовності на етапі раннього та дошкільного дитинства.

Інклюзивне освітнє середовище в закладі дошкільної освіти є динамічною, багатокомпонентною системою, що передбачає не лише фізичну доступність і адаптацію простору, а й глибоку трансформацію психолого-педагогічного підходу до всіх учасників процесу. Воно базується на принципах рівності, толерантності, індивідуалізації та безумовного прийняття кожної дитини. Успішна реалізація інклюзії в ЗДО значною мірою залежить від психологічної готовності вихователів, які виступають центральною фігурою в наповненні комунікативного, предметного, просторового та емоційного компонентів середовища.

Психологічна готовність педагога до роботи в інклюзивному середовищі є складним інтегративним феноменом, що являє собою стійке системне утворення особистості. Вона поєднує чотири основні компоненти:

1. Когнітивний - знання про особливості розвитку дітей з ООП, принципи супроводу та індивідуалізації.
2. Мотиваційний - ціннісне прийняття інклюзивної парадигми, внутрішня спрямованість на співпрацю з дітьми з ООП.
3. Емоційно - вольовий - емпатія, стресостійкість, емоційний інтелект, толерантність, здатність до безумовного прийняття.
4. Поведінковий - комунікативна компетентність, гнучкість, ініціативність у взаємодії.

Ці компоненти взаємопов'язані та забезпечують цілісність готовності до професійної діяльності.

Формування психологічної готовності зумовлюється комплексом зовнішніх (державна політика, нормативна база, ресурсне забезпечення, клімат у колективі, підтримка адміністрації та команди ППС) та внутрішніх чинників (особистісні цінності, рівень емпатії, емоційного інтелекту, самоефективності, стресостійкості, фізіологічний стан, тип темпераменту). Зовнішні чинники впливають опосередковано - через призму внутрішніх установок і ресурсів педагога. Найпоширенішими психологічними бар'єрами є страх перед невідомим, стереотипні уявлення про обмеженість можливостей

дітей з ООП, професійна невпевненість через брак компетентності, упереджене ставлення, опір змінам, низька мотивація та схильність до професійного вигорання. що зафіксовано у 58–70% вихователів залежно від досвіду.

Таким чином, теоретичний аналіз підтвердив, що психологічна готовність вихователів ЗДО є фундаментальною передумовою успішної реалізації інклюзивного навчання на етапі дошкільної ланки. Її розвиток вимагає системного подолання зовнішніх і внутрішніх бар'єрів та цілеспрямованого психологічного супроводу педагогів, що стане основою для емпіричного етапу дослідження та практичних рекомендацій.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗДО ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Організація та методика діагностики психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти

Емпіричне дослідження психологічних чинників готовності педагогів ЗДО до діяльності в умовах інклюзії базується на розумінні готовності як цілісного системного утворення особистості. Організація дослідження була спрямована на виявлення внутрішніх психологічних ресурсів та бар'єрів, які визначають здатність вихователя закладу дошкільної освіти ефективно взаємодіяти з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

Дослідження проводилося у три послідовні етапи:

1. Організаційно-підготовчий етап.

На цьому етапі було сформовано репрезентативну вибірку піддослідних, до якої увійшли педагоги закладів дошкільної освіти. Було визначено критерії оцінювання готовності та обрано діагностичний інструментарій, що відповідає об'єкту та предмету дослідження.

2. Діагностичний етап.

Проведення процедури тестування та анкетування. Педагогам пропонувався комплекс методик для самооцінки професійних компетенцій, емпатійних здібностей та структури мотивації. Процедура проводилася з дотриманням етичних норм психологічного дослідження, принципів добровільності та конфіденційності.

3. Етап первинної обробки та систематизації даних.

Збір результатів, перевірка протоколів на повноту відповідей та підготовка даних до статистичного аналізу.

Для реалізації завдань дослідження було обрано методичний комплекс, що дозволяє діагностувати когнітивний, емоційний та мотиваційний компоненти готовності.

Для емпіричного дослідження чинників психологічної готовності вихователів ЗДО до роботи в інклюзивному середовищі нами був підібраний комплекс методик, що охоплюють основні компоненти готовності. Психологічна готовність вихователів до інклюзивної діяльності визначається як цілісне інтегративне утворення особистості, що складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів (когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового та поведінково-регулятивного). Критерії та показники сформованості готовності встановлюються за рівнями (високий, достатній, низький) на основі кількісних та якісних показників.

Опитувальник «Готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти» за М.Буйняк (додаток А).

Дана методика є фундаментальною для нашого дослідження, оскільки вона розроблена спеціально для оцінки інклюзивної готовності як багатокомпонентного конструкту. Методика була розроблена для роботи з педагогами закладів загальної середньої освіти. Нами вона була адаптована для педагогів закладів дошкільної освіти. Опитувальник дозволяє диференціювати рівень сформованості таких складників:

- Когнітивний - наявність системи знань про психофізіологічні особливості дітей з ООП та методику роботи з ними.
- Емоційно-ціннісний - ставлення до інклюзії як до гуманістичної цінності та прийняття дитини з порушеннями розвитку.
- Операційний - суб'єктивна оцінка володіння педагогічними технологіями адаптації та модифікації навчального матеріалу.
- Діяльнісний - готовність до активних дій та подолання професійних труднощів в умовах інклюзивної групи.

Використання цієї методики дозволяє отримати інтегральний показник «інклюзивної готовності» та виявити, які саме компоненти (наприклад, брак

знань чи емоційне неприйняття) є слабкими ланками у професійному профілі сучасного вихователя.

Для визначення рівня когнітивного компоненту нами були визначені наступні критерії: глибина знань про психофізичні особливості дітей з ООП, принципи індивідуалізації та психолого-педагогічного супроводу. Показники: рівень обізнаності (високий - повне усвідомлення специфіки; достатній - фрагментарні знання; низький - поверхневі або відсутні).

Методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» за В. В. Бойко (додаток Б).

Емпатія в структурі професійної діяльності вихователя інклюзивної групи виступає базовим психологічним чинником. Методика В. В. Бойко спрямована на виявлення декількох каналів емпатії:

- Раціональний - здатність спрямовувати увагу та сприйняття на стан дитини.
- Емоційний - здатність входити в емоційний резонанс з вихованцем.
- Інтуїтивний - здатність передчувати реакції дитини в умовах обмеженої вербальної комунікації (що часто зустрічається у дітей з ООП).
- Установки, що сприяють емпатії - відсутність упередженості, яка є критичною для подолання стигматизації.

Оскільки робота з дітьми з ООП вимагає від педагога високого рівня психологічної витримки та здатності до безоціночного прийняття, рівень емпатії визначає глибину психологічного контакту та ефективність супроводу дитини. Методика дозволяє зрозуміти, чи здатен педагог до адекватної емоційної відповіді на потреби особливої дитини.

Методика «Мотивація професійної діяльності» за К. Замфір у модифікації А. Реана (додаток В).

В основі методики лежить концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації. Дослідження дозволяє побудувати мотиваційний комплекс педагога, що складається з трьох показників:

1. Внутрішня мотивація (ВМ) - професійна діяльність сама по собі є цінною.
2. Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) - орієнтація на винагороду, визнання, кар'єрне зростання.
3. Зовнішня негативна мотивація (ЗНГ) - орієнтація на уникнення критики, доган чи покарань.

Основними критеріями в мотиваційному компоненті є ціннісне прийняття інклюзивної парадигми та внутрішня спрямованість на роботу з дітьми з ООП.

Психологічна готовність до інклюзії тісно пов'язана з мотиваційною спрямованістю. Впровадження інклюзивних практик часто супроводжується додатковим психологічним та організаційним навантаженням. Оптимальним вважається комплекс, де ВМ більша ніж ЗПМ, а ЗПМ, в свою чергу більша ніж ЗНГ. Домінування внутрішньої мотивації над зовнішньою (високий - задоволення від процесу та результату; достатній - змішана мотивація; низький - переважання уникнення критики або покарання). Педагог із домінуючою внутрішньою мотивацією більш стійкий до емоційного вигорання та більш відкритий до інновацій, що є критичним для створення бар'єрного простору в ЗДО.

Загальний рівень готовності пропонуємо визначити, як середнє арифметичне за всіма компонентами: високий ($\geq 80\%$), достатній (60–79%), низький ($< 60\%$).

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження

Емпіричне дослідження психологічних чинників готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі проводилося на базі закладів дошкільної освіти комунальної форми власності міста Фастова, а саме на базі ЗДО №6 "Казка", ЗДО №8 "Джерельце", ЗДО №9 "Берізка, ЗДО №10 "Малятко", ЗДО №11 "Дзвіночок". В кожному з перелічених закладів функціонують від однієї до трьох інклюзивних груп. Загальна вибірка дослідження склала 60 осіб -

педагогічних працівників, які безпосередньо залучені до освітнього процесу в групах загального розвитку та інклюзивних групах.

Вибірка є репрезентативною за віковим складом, професійним стажем та посадовими обов'язками, що дозволяє об'єктивно проаналізувати стан психологічної готовності педагогічного колективу до інклюзивних трансформацій.

Аналіз вікового складу респондентів засвідчив наявність досвідченого кадрового потенціалу з усталеним професійним світоглядом та достатнє представництво молодих спеціалістів, які нещодавно почали свою трудову діяльність, що зображено на Рис. 2.1.

Ваш вік
60 відповідей

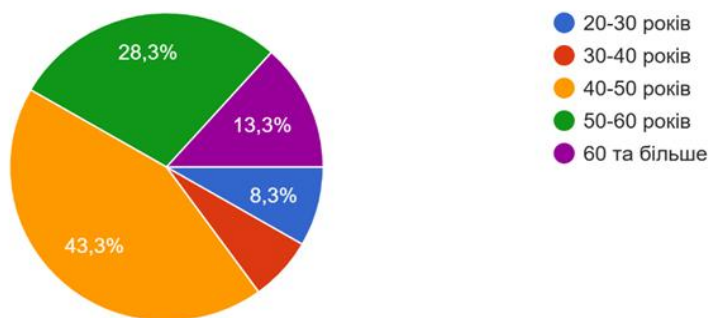


Рисунок 2.1. Аналіз вікового складу респондентів

Стаж роботи розглядався як один із ключових чинників, що впливає на структуру професійної мотивації на Рис. 2.2.

Стаж роботи в закладі освіти
60 відповідей

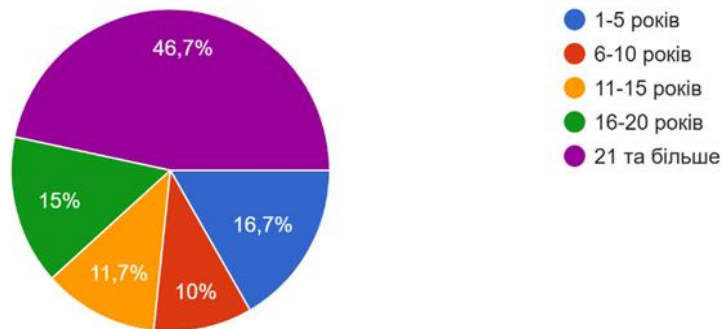


Рисунок 2.2. Аналіз педагогічного стажу респондентів

Такий розподіл дозволяє простежити динаміку психологічної готовності від етапу професійної адаптації до етапу професійної зрілості та ризику вигорання.

До вибірки увійшли спеціалісти, що, як правило, є членами команди психолого - педагогічного супроводу дитини з особливими потребами - це вихователі, асистенти вихователів. практичні психологи, вчителі - дефектологи, вчителі - логопеди, а також адміністративний склад, тобто вихователі - методисти та директори.

Усі учасники дослідження брали участь в анкетуванні добровільно та на умовах конфіденційності. Усі дані збиралися через онлайн-опитування, яке було створене на Googl Forms. Наявність у вибірці педагогів із різним досвідом взаємодії з дітьми з ООП дала змогу виявити не лише загальні тенденції готовності, а й специфічні психологічні бар'єри, притаманні різним групам фахівців. Статистична обробка результатів дослідження здійснювалась за допомогою програми JASP (версія 0.96.0.0) із застосуванням t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок та кореляційного аналізу за методом Пірсона. Аналіз результатів емпіричного дослідження дозволив виявити стан та особливості психологічної готовності педагогів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії.

48 респондентів (80%) чітко визначають інклюзію як систему рівних можливостей та прийняття кожної дитини.

Аналіз когнітивного компонента показав, що переважна більшість педагогів (80%) адекватно розуміє сутність інклюзивної освіти як системи, що забезпечує рівні можливості для всіх дітей. У своїх відповідях респонденти зазначають, що «інклюзія - це система освітніх послуг з рівними можливостями для всіх учасників», «філософія рівності та прийняття» тощо.

Разом з тим, виявлено суттєву суперечність: попри високий рівень усвідомлення важливості інклюзії, 87% опитаних відчувають гостру потребу в додаткових знаннях щодо специфіки роботи з конкретними категоріями дітей з ООП. Це свідчить про те, що когнітивний компонент сформований переважно на теоретичному рівні, тоді як практико-орієнтовані знання потребують розширення та поглиблення.

Також варто звернути увагу на те, що серед найважливіших чинників, що сприяють комфортному перебуванню учасників навчально - виховного процесу в інклюзивному середовищі, 56,7% респондентів відзначили психологічну підготовку педагогів та батьків вихованців, що відображено на Рис. 2.3

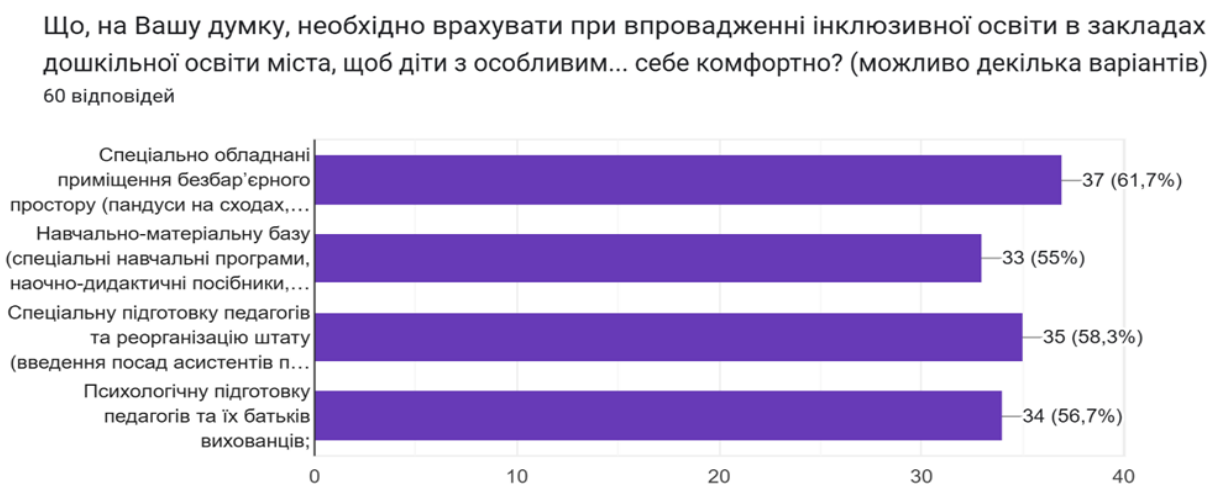


Рисунок 2.3. Пріоритетні чинники створення інклюзивного освітнього середовища в ЗДО

Респонденти були розділені на дві групи: контрольну групу (далі КГ) та експериментальну групу (далі ЕГ). Спочатку нами була перевірена однорідність контрольної та експериментальної груп за всіма досліджуваними критеріями. Описову статистику по всім досліджуваним показникам представлено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Описова статистика досліджуваних показників

Показник	М контр.	SD контр.	М експ.	SD експ.	t	df	p	Cohen's d
Емпатія (бали)	17,40	3,70	17,23	3,92	-0,169	58	0,866	-0,044
Внутрішня мотивація	7,37	1,69	7,93	1,53	1,361	58	0,179	0,351
Зовнішня мотивація	8,53	2,19	8,30	2,31	-0,402	58	0,689	-0,104
Унікальна мотивація	5,13	2,68	5,60	2,16	0,744	58	0,460	0,192
Готовність (бали)	2,43	0,63	2,43	0,57	0,000	58	1,000	0,000

Отже, середні значення показників у кожній групі є дуже наближеними, відповідно це свідчить про їхню однорідність.

З метою перевірки однорідності груп було застосовано t - критерій Стьюдента для незалежних вибірок. результати подані в табл. 2.2.

Порівняння груп за досліджуваними показниками

<i>Independent Samples T-Test</i>					
	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
Емпатія_бали	-0.169	58	0.866	-0.044	0.258
Внутрішня_мотивація	1.361	58	0.179	0.351	0.262
Зовнішня_мотивація	-0.402	58	0.689	-0.104	0.259
Унікальна_мотивація	0.744	58	0.460	0.192	0.259
Готовність_бали	0.000	58	1.000	0.000	0.258
<i>Note.</i> Student's t-test.					

За результатами діагностики за методикою В. В. Бойка у вибірці загалом переважає середній рівень емпатії — 53,3% педагогів. Значну частку становлять педагоги з високим рівнем емпатії — 41,7%. Дуже високий рівень виявлено лише у 3,3% педагогів, низький — у 1,7%, дуже низького рівня не виявлено, що можемо побачити в таблиці 2.3.

**Розподіл рівнів емпатії в контрольній та експериментальній
групах**

Рівень емпатії	Контрольна n (%)	Експерименталь на n (%)	Загалом n (%)
Дуже низький (0–5 балів)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Низький (6–11 балів)	0 (0%)	1 (3,3%)	1 (1,7%)
Середній (12–17 балів)	15 (50,0%)	17 (56,7%)	32 (53,3%)
Високий (18–24 бали)	14 (46,7%)	11 (36,7%)	25 (41,7%)
Дуже високий (25–36 балів)	1 (3,3%)	1 (3,3%)	2 (3,3%)

Порівняння показників можна побачити також в лінійних графіках (додаток Г)

Отже, переважаючий середній рівень емпатії свідчить про те, що переважна більшість педагогів здатні до емоційного розуміння стану дитини, однак ця здатність є не завжди стабільною в умовах інтенсивного емоційного навантаження, що дуже характерне для роботи з дітьми з ООП. Це підтверджує актуальність цілеспрямованого впливу для розвитку емпатійних здібностей педагогів ЗДО.

Аналіз мотивів професійної діяльності за методикою К. Замфір (в адаптації А. Реана) виявив специфічний мотиваційний профіль педагогів, що подані в табл.2.4.

Описова статистика показників мотивації у групах

Показник	Контрольна М (SD)	Експеримент. М (SD)	Загалом М (SD)
Внутрішня мотивація	7,37 (1,69)	7,93 (1,53)	7,65 (1,63)
Зовнішня мотивація	8,53 (2,19)	8,30 (2,31)	8,42 (2,24)
Унікальна мотивація	5,13 (2,68)	5,60 (2,16)	5,37 (2,44)

По всій вибірці виявлено таку наступне: зовнішня мотивація посідає перше місце (М = 8,42), внутрішня мотивація — друге (М = 7,65), унікальна мотивація — третє (М = 5,37). Те що зовнішня мотивація переважає над внутрішньою - є тривожним сигналом, адже педагоги більше зорієнтовані на заробіток, соціальний престиж, кар'єрний ріст ніж на задоволення від самого процесу роботи та результату. Коли в умовах роботи в інклюзивному середовищі педагог знаходиться під впливом сильного емоційного навантаження, то з'являється високий ризик вигорання та перевантаження, відповідно, зниження якості роботи.

Також надзвичайно важливим показником нашого дослідження є суб'єктивна готовність педагога до роботи в інклюзивному середовищі, що досліджувалась за допомогою авторського адаптованого опитувальника. Результати подані в табл.2.5.

Таблиця 2.5

Розподіл рівнів готовності до роботи в інклюзивному середовищі

Рівень готовності	Контрольна n (%)	Експериментальна n (%)	Загалом n (%)
Готовий/а	15 (50,0%)	15 (50,0%)	30 (50,0%)
Частково готовий/а	13 (43,3%)	13 (43,3%)	26 (43,3%)
Не готовий/а	2 (6,7%)	2 (6,7%)	4 (6,7%)

Розподіл рівнів готовності схожий в обох групах. Лише 50% педагогів оцінюють себе, як повністю готових до роботи в інклюзивному середовищі. Значна частка (43,3%) вважає себе лише частково готовою, а 6,7% педагогів відверто визнають свою неготовність до роботи в інклюзивному середовищі.

Вважаємо за доцільне звернути особливу увагу на аналіз психологічних бар'єрів, що детально показано на рис. 2.4. Основними чинниками, що гальмують формування готовності, педагоги назвали:

1. Страх перед незвичними труднощами та непередбачуваністю поведінки дітей з ООП (53%).
2. Недостатнє матеріальне заохочення та брак спеціалізованого обладнання (45%).
3. Відсутність спеціальної освіти по роботі з дітьми з ООП (33,3%)

Які проблеми та труднощі виникають у Вас під час роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби? (можливо декілька варіантів)

60 відповідей

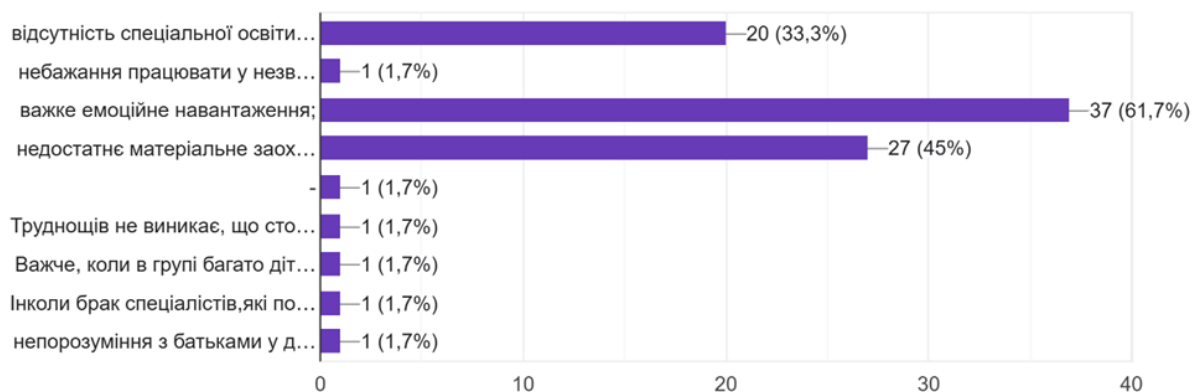


Рисунок 2.4. Основні проблеми та труднощі в роботі з дітьми з ООП

З метою виявлення взаємозв'язків між досліджуваними показниками нами було проведено кореляційний аналіз за методом Пірсона на загальній вибірці, результати якого подані в таблиці 2.6.

Результати кореляційного аналізу (r Пірсона, N=60)

Пара змінних	n	r	p	Значущість
Емпатія - Внутрішня мотивація	60	-0,111	0,397	н.з.
Емпатія - Зовнішня мотивація	60	0,135	0,305	н.з.
Емпатія - Унікальна мотивація	60	0,296*	0,021	*
Емпатія - Готовність	60	-0,062	0,636	н.з.
Внутрішня - Зовнішня мотивація	60	0,326*	0,011	*
Внутрішня мотивація - Унікальна	60	0,081	0,540	н.з.
Внутрішня мотивація - Готовність	60	0,090	0,495	н.з.
Зовнішня - Унікальна мотивація	60	0,482**	< 0,001	***
Зовнішня мотивація - Готовність	60	0,245	0,059	тенденція
Унікальна мотивація - Готовність	60	0,112	0,395	н.з.

Примітка. * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$; н.з. – незначущий зв'язок

Було виявлено позитивний зв'язок між рівнем емпатії та унікальною мотивацією. Це означає, що педагоги з вищим рівнем емпатії дещо більшою мірою орієнтовані на уникнення критики та покарань. Можливим поясненням є те, що більш емпатичні педагоги гостріше переживають невдачі у роботі та більш чутливі до негативних оцінок з боку оточення.

Щодо внутрішньої та зовнішньої мотивації, то тут варто відмітити позитивний зв'язок який вказує на те, що педагоги з вищим рівнем внутрішньої мотивації мають також і дещо вищий рівень зовнішньої мотивації. Це свідчить про цілісність мотиваційної структури - активні педагоги є одночасно і більш внутрішньо мотивованими, і більш орієнтованими на зовнішнє визнання.

Найсильніший зв'язок у вибірці ми отримали між зовнішньою та унікальною мотивацією. Педагоги, для яких важливими є заробіток, кар'єра та престиж, водночас схильні й до уникання критики. Це є характерним профілем зовнішньої орієнтації, де прагнення до винагороди та прагнення уникнути покарання є двома сторонами одного явища.

Зв'язок між зовнішньою мотивацією та готовністю перебуває на рівні статистичної тенденції. Це може говорити про те, що педагоги з вищою зовнішньою мотивацією дещо частіше декларують готовність до роботи в інклюзивному середовищі. Припускаємо, що дана тенденція може спостерігатись через соціальну бажаність подібних відповідей або через вплив чи тиск адміністрації закладу або суспільно прийнятих норм на формування такої готовності.

А от відсутність статистично значущих зв'язків між рівнем емпатії та готовністю, а також між внутрішньою мотивацією та готовністю вказує на те, що готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі не є простою функцією цих показників. Вона залежить від комплексу чинників, включаючи знання про інклюзію, практичний досвід, рівень методичної та адміністративної підтримки.

Ці дані підтверджують актуальність проблеми та необхідність розробки і впровадження спеціальної програми психологічного супроводу педагогів.

Висновки до розділу 2

Отже, емпіричне дослідження психологічних чинників готовності педагогів ЗДО до роботи в інклюзивному середовищі проводилося на базі закладів дошкільної освіти міста Фастова. Загальна вибірка склала 60

педагогічних працівників, розподілених на контрольну ($n = 30$) та експериментальну ($n = 30$) групи. Статистична обробка результатів здійснювалась за допомогою програми JASP із застосуванням t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок та кореляційного аналізу за методом Пірсона.

За результатами перевірки нами встановлено, що групи однорідні за всіма досліджуваними показниками.

Діагностика за методикою В. В. Бойка виявила, що переважна більшість педагогів (53,3%) мають середній рівень емпатії (12–17 балів), 41,7% — високий рівень, 3,3% — дуже високий, 1,7% — низький. Дуже низького рівня у вибірці не зафіксовано. Середній рівень емпатії свідчить про наявність базового потенціалу для встановлення психологічного контакту з дитиною з ООП, однак недостатню стабільність цієї здатності в умовах підвищеного емоційного навантаження, притаманного інклюзивному середовищу.

Аналіз мотиваційного профілю за методикою К. Замфір (в адаптації А. Реана) виявив, що зовнішня позитивна мотивація ($M = 8,42$) посідає перше місце, внутрішня ($M = 7,65$) - друге, зовнішня негативна мотивація ($M = 5,37$) - третє. Переважання зовнішньої мотивації над внутрішньою є тривожним індикатором, оскільки педагоги більшою мірою орієнтовані на заробіток, кар'єрне просування та соціальний престиж, ніж на задоволення від самого процесу роботи. В умовах значного емоційного навантаження, характерного для інклюзивного середовища, такий профіль підвищує ризик емоційного вигорання.

Дослідження суб'єктивної готовності педагогів показало її недостатній рівень: лише 50,0% педагогів вважають себе повністю готовими до роботи в інклюзивному середовищі, 43,3% - частково готовими, 6,7% - не готовими. Водночас 87% педагогів відчують потребу в додаткових знаннях щодо роботи з дітьми з ООП.

Аналіз психологічних бар'єрів виявив, що головними перешкодами у роботі з дітьми з ООП педагоги називають: страх перед незвичними

труднощами та непередбачуваністю поведінки дітей (53%), недостатнє матеріальне заохочення та брак спеціалізованого обладнання (45%), відсутність спеціальної освіти (33,3%).

Кореляційний аналіз показав, що між рівнем емпатії та зовнішньою негативною мотивацією є позитивний зв'язок, що свідчить про підвищену чутливість більш емпатичних педагогів до соціальних оцінок; між внутрішньою та зовнішньою мотивацією присутній позитивний зв'язок помірної сили, а між зовнішньою та зовнішньою негативною мотивацією спостерігаємо найсильніший у вибірці зв'язок.

Отримані результати підтвердили необхідність розробки та впровадження програми психологічного супроводу, спрямованої на розвиток емпатійних здібностей, підвищення внутрішньої мотивації та зниження психологічних бар'єрів у педагогів ЗДО, як ключових чинників формування готовності до роботи в інклюзивному середовищі.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Розробка програми психологічного супроводу педагогів інклюзивних груп ЗДО

Результати проведеного констатувального етапу дослідження підтвердили гіпотезу про те, що психологічна готовність вихователів до роботи в умовах інклюзії є динамічним утворенням, рівень якого залежить від комплексу чинників: емпатійності, професійної мотивації та когнітивної обізнаності. Виявлені дефіцити в емоційній регуляції, переважання зовнішньої мотивації у частини педагогів та недостатній рівень операційної готовності зумовлюють необхідність розробки цілісної системи психологічного впливу.

Метою програми (додаток Д) є підвищення рівня психологічної готовності педагогів ЗДО до роботи в інклюзивному середовищі шляхом розвитку їхніх емпатійних здібностей, корекції мотиваційної сфери та формування професійної впевненості.

В основу розробки програми покладено такі принципи:

1. Системності - вплив здійснюється на всі компоненти готовності (когнітивний, емоційний, мотиваційний, діяльнісний).
2. Суб'єкт-суб'єктної взаємодії - визнання педагога активним учасником власного професійного розвитку.
3. Екологічності - створення безпечного психологічного простору для рефлексії власного досвіду та страхів щодо роботи з дітьми з ООП.
4. Практикоспрямованості - фокус на оволодінні конкретними інструментами психологічної підтримки дитини та саморегуляції педагога.

Модуль 1. Емоційно-ціннісний: «Емпатія та професійна стійкість»

Цей модуль розрахований на 6 годин та спрямований на розвиток емпатійних здібностей за параметрами, що діагностувалися за методикою В. Бойко.

Завдання: підвищення чутливості до потреб дітей з особливими освітніми потребами; розвиток навичок активного слухання; профілактика емоційного вигорання.

Зміст: тренінгові вправи на розвиток раціонального та емоційного каналів емпатії; техніки зниження тривожності перед складними діагнозами; релаксаційні практики для збереження психоемоційного ресурсу; арт-терапевтичні техніки («Емоційний портрет дитини з ООП», «Мандала професійної стійкості») та вправи на тілесно-орієнтовану терапію.

Модуль 2. Мотиваційно-рефлексивний: «Професійна траєкторія в інклюзії»

Модуль розрахований на 6 годин. Зміст модуля базується на необхідності трансформації мотиваційного комплексу (за К. Замфір та А. Реаном) у напрямку домінування внутрішньої мотивації.

Завдання: усвідомлення особистих професійних цінностей; подолання бар'єрів зовнішньої негативної мотивації (страху перед помилками); формування установки на саморозвиток.

Зміст: коучингові техніки для визначення зон професійного зростання; групові дискусії «Я-концепція педагога-інклюзора»; робота з кейсами, що демонструють успішні стратегії професійної самореалізації в умовах інклюзивної групи; техніка «Колесо професійного балансу» та створення індивідуальних «Мап професійного розвитку» на 1 рік.

Модуль 3. Когнітивно-операційний: «Психологічна компетентність»

Модуль має бути опрацьований протягом 6 годин. Спрямований на зміцнення фундаменту готовності, що вивчався за допомогою опитувальника М. Буйняк.

Завдання: розширення знань про психологічні особливості різних категорій дітей з ООП; відпрацювання алгоритмів взаємодії в команді супроводу, написання індивідуальних програм розвитку.

Зміст: семінари-практикуми щодо особливостей побудови комунікації з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, порушення мовлення чи зору; ділові ігри з моделювання інклюзивного заняття; розробка індивідуальних психолого-педагогічних програм розвитку.

Для реалізації програми нами були обрані різноманітні методи та форми роботи з педагогічними працівниками. Програма реалізується через активні форми навчання - соціально-психологічний тренінг (додаток Е), супервізійні зустрічі, балінтовські групи (для опрацювання складних професійних випадків), арт-терапевтичні методи та використання цифрових інтерактивних дошок для спільної проєктної діяльності.

Структура програми передбачає реалізацію трьох взаємопов'язаних модулів протягом 8 тижнів. Загальна тривалість програми - 24 академічні години. Передбачено проведення по 1 заходу на тиждень тривалістю 3 академічні години (з 15-хвилинною перервою).

Очікувані результати:

1. Оптимізація мотиваційного профілю, а саме зростання внутрішньої мотивації професійної діяльності.
2. Підвищення показників емпатійності та емоційного прийняття дітей з ООП.
3. Зростання інтегрального показника інклюзивної готовності за всіма шкалами: когнітивною, операційною, діяльнісною.

Розроблена програма є гнучкою і може бути адаптована до специфіки конкретного закладу дошкільної освіти, враховуючи кадровий склад та особливості контингенту дітей. Вона виступає не лише як інструмент професійного навчання, а як система психологічної підтримки особистості педагога, що є ключовою умовою успішності інклюзивного процесу.

3.2. Апробація та обґрунтування ефективності запропонованих заходів, рекомендації щодо їх впровадження

Апробація програми проводилась в експериментальній групі (n=30) з педагогічних працівників закладів дошкільної освіти міста Фастів в рамках проєкту «Шлях: безбар'єрність в дошкільлі», що засвідчує сертифікат, виданий Комунальним закладом Фастівської міської ради «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Київської області (додаток Ж).

Після апробації програми психологічного супроводу на практичних заняттях з педагогами дошкільних закладів нами було проведено повторну діагностику за тими самими методиками у обох групах. Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів дослідження визначався за допомогою t-критерію Стьюдента для залежних вибірок, тобто у межах кожної групи його застосовано для порівняння результатів «до» і «після» в межах однієї групи та t-критерію для незалежних вибірок для порівняння результатів контрольної та експериментальної груп між собою на підсумковому етапі, що видно в табл. 3.1

Таблиця 3.1.

Порівняння контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі дослідження

Показник	Контрольна М (SD)	Експерим. М (SD)	t	df	p	Cohen's d
Емпатія (бали)	17,53 (3,68)	19,87 (3,41)	-2,484	58	0,016	-0,661
Внутрішня мотивація	7,43 (1,72)	8,93 (1,34)	-3,652	58	0,001	-0,981
Зовнішня мотивація	8,47 (2,21)	8,13 (2,18)	0,583	58	0,562	0,154

Зовнішня негативна мотивація	5,10 (2,71)	4,57 (2,03)	0,825	58	0,413	0,219
Готовність (бали)	2,47 (0,63)	2,83 (0,38)	-2,603	58	0,012	-0,699

На контрольному етапі нами було виявлено значущі відмінності між групами за трьома показниками. Рівень емпатії в експериментальній групі виявився значно вищим, ніж у контрольній ($M = 19,87$ проти $M = 17,53$). Внутрішня мотивація в експериментальній групі суттєво зросла порівняно з контрольною ($M = 8,93$ проти $M = 7,43$). Рівень готовності до інклюзивного навчання в експериментальній групі також виявився вищим ($M = 2,83$ проти $M = 2,47$). В табл. 3.2. можна чітко простежити динаміку показників в експериментальній групі.

Таблиця 3.2.

Динаміка показників в експериментальній групі

Показник	До програми M (SD)	Після програми M (SD)	t	p
Емпатія (бали)	17,23 (3,92)	19,87 (3,41)	-4,312	< 0,001
Внутрішня мотивація	7,93 (1,53)	8,93 (1,34)	-3,891	< 0,001
Зовнішня мотивація	8,30 (2,31)	8,13 (2,18)	0,441	0,663
Зовнішня негативна мотивація	5,60 (2,16)	4,57 (2,03)	2,871	0,008
Готовність (бали)	2,43 (0,57)	2,83 (0,38)	-4,124	< 0,001

В експериментальній групі зафіксовано статистично значущу позитивну динаміку за чотирма з п'яти показників. Рівень емпатії зріс із $M = 17,23$ до $M = 19,87$. Внутрішня мотивація підвищилася з $M = 7,93$ до $M = 8,93$. Рівень

готовності зріс з $M = 2,43$ до $M = 2,83$. Зовнішня негативна мотивація знизилася з $M = 5,60$ до $M = 4,57$. Зовнішня позитивна мотивація суттєво не змінилася.

У контрольній групі статистично значущих змін жодного показника не виявлено.

Особливо показовою є зміна розподілу рівнів готовності в експериментальній групі. Частка педагогів, які вважають себе готовими до інклюзивного навчання, зросла з 50,0% до 83,3%. Кількість частково готових зменшилася з 43,3% до 16,7%. Педагогів, які вважали себе неготовими, після програми не залишилося (0%). У контрольній групі розподіл практично не змінився. Дані показники описані в табл. 3.3.

Таблиця 3.3.

Розподіл рівнів готовності до роботи в інклюзивному середовищі

Рівень готовності	Контр. до	Контр. після	Експ. до	Експ. після
Готовий/а	15 (50,0%)	16 (53,3%)	15 (50,0%)	25 (83,3%)
Частково готовий/а	13 (43,3%)	12 (40,0%)	13 (43,3%)	5 (16,7%)
Не готовий/а	2 (6,7%)	2 (6,7%)	2 (6,7%)	0 (0%)

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що програма психологічного супроводу є ефективним засобом підвищення готовності педагогів ЗДО до роботи в інклюзивному середовищі. Адже статистично значущі позитивні зміни відбулися одночасно за трьома ключовими показниками в експериментальній групі: рівнем емпатії, внутрішньою мотивацією та готовністю до інклюзивного навчання. Зниження зовнішньої негативної мотивації в експериментальній групі свідчить про те, що програма сприяла не лише зростанню готовності, а й оптимізації мотиваційного профілю педагогів. Особливу увагу слід звернути на те, що педагоги -

учасники експериментальної групи відзначали зростання впевненості у власних силах, краще розуміння потреб дітей з ООП та зниження тривоги перед роботою в умовах інклюзії.

Вважаємо, що програму доцільно впроваджувати щорічно на початку навчального року для педагогів, які вперше або повторно працюватимуть в умовах інклюзії. Добровільність участі є принциповою умовою. Якщо адміністрація зобов'язує педагогів відвідувати заняття в наказовому порядку, психологічна безпека групи руйнується і ефективність програми різко знижується. Краще провести якісну роботу з меншою групою мотивованих учасників, ніж формальну - з усім колективом.

Оптимальний склад групи має бути 8 - 12 осіб. Менший розмір групи обмежує груповий ресурс і різноманітність досвіду, більший - знижує відчуття безпеки і можливість кожного учасника бути почутим. Якщо педагогів, які потребують супроводу, більше, доцільно паралельно проводити два цикли програми.

Програма розрахована на 8 тижнів (10 занять по 90 хвилин). Не рекомендується скорочувати кількість занять або об'єднувати модулі, оскільки між заняттями педагоги мають час на рефлексію та практичне відпрацювання нових патернів поведінки.

Заняття мають проводитися у зручному, ізольованому від стороннього шуму приміщенні. Розташування учасників у колі символічно підкреслить рівність та відкритість. Це важливо особливо для досвідчених педагогів із великим стажем, які можуть відчувати незручність від того, що «знову вчаться».

Дослідження виявило, що педагоги з різним мотиваційним профілем та рівнем досвіду потребують диференційованого підходу.

Педагоги з переважанням зовнішньої негативної мотивації, а саме орієнтацією на уникнення критики є найбільш складною категорією для роботи. Вони, як правило, демонструють зовнішній конформізм, погоджуються з усім, що говорить психолог, але не змінюють реальної

поведінки. З такими педагогами особливо важливо створювати ситуації успіху на заняттях, акцентувати увагу на їх реальних досягненнях, поступово формувати довіру до власного педагогічного судження. Індивідуальні консультації у форматі «не оцінювання, а підтримка» є для них більш ефективними, ніж групова робота на початковому етапі.

Молоді педагоги, стаж роботи яких становить до 5 років, часто мають теоретичні знання про інклюзію, які вони отримали під час навчання, але не мають практичного досвіду. Їм потрібна підтримка у перенесенні знань у практику, а конкретно це - розбір певних ситуацій, наставництво, можливість спостерігати за роботою досвідченіших колег. Їхня тривога пов'язана переважно з некомпетентністю, тому когнітивно-операційний модуль програми є для них найбільш актуальним.

Досвідчені педагоги, стаж роботи яких становить 20 років і більше, складають більшість вибірки (40% мають стаж понад 21 рік) і є особливою групою. Вони можуть чинити опір нововведенням через усталені педагогічні переконання та стереотипи. Психологу важливо визнавати їх досвід і авторитет, не руйнувати, а трансформувати наявні переконання, залучати їх до ролі наставників для молодших колег - це підвищує їхню внутрішню мотивацію та відчуття значущості.

Результати дослідження зафіксували субоптимальний мотиваційний профіль педагогів (ЗПМ > ВМ > ЗНМ) та середній рівень емпатії у більшості вибірки. Ці показники свідчать про підвищений ризик емоційного вигорання, яке є найбільш поширеною психологічною проблемою педагогів інклюзивних груп.

Психологу важливо регулярно (не рідше одного разу на семестр) проводити скринінг вигорання за методикою В. В. Бойка або К. Маслач. Педагогів із виявленими ознаками вигорання слід запрошувати на індивідуальні консультації у першочерговому порядку, не чекаючи, доки ситуація погіршиться.

У профілактичній роботі особливу увагу слід приділяти навичкам емоційної саморегуляції: диханню, тілесним технікам релаксації, методам когнітивного переосмислення складних ситуацій. Ці навички варто відпрацьовувати на заняттях програми, щоб педагоги могли застосовувати їх самостійно у повсякденній роботі.

Принципово важливо допомогти педагогам зрозуміти різницю між емпатією та злиттям із переживаннями дитини. Надмірна емоційна залученість без здатності до дистанціювання призводить до вторинної травматизації та вигорання. Психолог має моделювати цей баланс у власній поведінці, бути теплим і присутнім, але стійким і незалежним у власному стані.

Досвід апробації програми показує, що найбільш уразливим є період після її завершення. Без подальшої підтримки педагоги схильні повертатися до звичних патернів поведінки під впливом щоденного стресу. Для збереження і закріплення результатів рекомендується після завершення основного циклу організувати щомісячні зустрічі - супервізії тривалістю 60 хвилин для підтримки досягнутих результатів.

Але, незважаючи на переконливі результати, дослідження має певні обмеження. Нам невідомо, чи зберігаються досягнуті результати через 6 і 12 місяців після завершення програми. А також оцінка готовності педагогів в інклюзивному середовищі є суб'єктивною і може не повністю відображати реальну компетентність педагогів у роботі з дітьми з ООП.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у проведенні повторного дослідження з вимірами через 6 і 12 місяців після завершення програми; розробці диференційованої програми з урахуванням стажу роботи та індивідуального мотиваційного профілю педагогів.

Висновки до розділу 3

Отже, на підставі результатів констатувального етапу розроблено трьохмодульну програму психологічного супроводу тривалістю 8 тижнів (24 академічні години). Програма охоплює: емоційно-ціннісний модуль (розвиток

емпатії та профілактика вигорання), мотиваційно-рефлексивний модуль (підвищення внутрішньої мотивації та усвідомлення цінностей інклюзії) та когнітивно-операційний модуль (розширення знань і формування практичних компетентностей). В основу програми покладено принципи системності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, екологічності та практикоспрямованості.

Результати контрольного експерименту засвідчили статистично значущу позитивну динаміку в експериментальній групі за трьома ключовими показниками: рівнем емпатії, внутрішньою мотивацією та готовністю до роботи в інклюзивному середовищі. Водночас знизилася зовнішня негативна мотивація, що свідчить про оптимізацію мотиваційного профілю педагогів. Водночас, як у контрольній групі статистично значущих змін жодного показника за той самий проміжок часу не виявлено.

Частка педагогів, які повністю готові до роботи в інклюзивному середовищі, зросла в експериментальній групі з 50,0% до 83,3%; педагогів, що вважають себе неготовими, після програми не залишилося.

Отже, можемо констатувати, що результати апробації підтверджують гіпотезу дослідження щодо можливості цілеспрямованого підвищення психологічної готовності педагогів ЗДО до роботи в інклюзивному середовищі засобами психологічного супроводу.

ВИСНОВКИ

Магістерська кваліфікаційна робота, присвячена теоретичному та емпіричному вивченню психологічних чинників готовності педагогів закладу дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі. Відповідно до мети та завдань нами було зроблено теоретичний аналіз наукової літератури, що засвідчив актуальність проблеми психологічної готовності педагогів до інклюзивної освіти. Попри значний масив досліджень, присвячених загальній середній освіті (В. Бондар, А. Колупаєва, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін.), питання психологічної готовності саме вихователів закладів дошкільної освіти висвітлено фрагментарно. Це зумовлює необхідність спеціального вивчення цього феномену з урахуванням специфіки дошкільної ланки, а саме емоційно-чуттєвого розвитку та ранньої соціалізації.

Нами було визначено психологічний зміст та структуру готовності педагога до роботи в інклюзивному середовищі ЗДО. Було встановлено, що психологічна готовність є складним інтегративним феноменом, що поєднує чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивний (знання про психофізичні особливості дітей з ООП та методика роботи з ними), мотиваційний (ціннісне прийняття інклюзивної парадигми та внутрішня спрямованість на роботу з дітьми з ООП), емоційно-вольовий (емпатія, стресостійкість, емоційний інтелект, здатність до безумовного прийняття) та поведінково - регулятивний (комунікативна компетентність, гнучкість, ініціативність). Психологічна готовність педагога виступає одночасно і внутрішнім ресурсом, і фундаментом для створення безбар'єрного освітнього середовища.

Було систематизовано зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на формування готовності. До зовнішніх належать: державна політика підтримки інклюзії, нормативно-правова база, рівень ресурсного забезпечення, психологічний клімат у колективі та підтримка адміністрації. Внутрішніми чинниками є: рівень емпатії, емоційного інтелекту та самоєфективності, характер професійної мотивації, особистісні цінності. Встановлено, що основними психологічними бар'єрами є страх перед невідомим (53%

педагогів), стереотипні уявлення про обмеженість можливостей дітей з ООП, професійна невпевненість через брак компетентності та схильність до емоційного вигорання (58–70% залежно від досвіду).

Емпіричне дослідження проводилося на базі п'яти закладів дошкільної освіти міста Фастова (ЗДО №6, №8, №9, №10, №11). Вибірку склали 60 педагогічних працівників, рівномірно розподілених на контрольну ($n = 30$) та експериментальну ($n = 30$) групи. Гомогенність груп підтверджено за t -критерієм Стьюдента для незалежних вибірок ($p > 0,05$ за всіма показниками). Статистична обробка здійснювалась за допомогою програми JASP.

Діагностика рівня емпатії за методикою В. В. Бойка виявила переважання середнього рівня (53,3% педагогів), що свідчить про наявність базового потенціалу для встановлення психологічного контакту з дитиною з ООП. Водночас нестабільність цієї здатності в умовах підвищеного емоційного навантаження підтверджує необхідність її цілеспрямованого розвитку. Високий рівень емпатії зафіксовано у 41,7% педагогів, дуже високий - у 3,3%, низький - у 1,7%.

Аналіз мотиваційного профілю за методикою К. Замфір (в адаптації А. Реана) виявив субоптимальну структуру мотивації по всій вибірці: зовнішня позитивна мотивація ($M = 8,42$) переважає над внутрішньою ($M = 7,65$), тоді як оптимальним вважається зворотнє співвідношення $VM > ЗПМ > ЗНМ$. Зовнішня негативна мотивація становить $M = 5,37$. Переважання зовнішньої мотивації підвищує ризик емоційного вигорання педагогів в умовах тривалої роботи в інклюзивному середовищі.

Дослідження суб'єктивної готовності педагогів засвідчило її недостатній рівень: лише 50,0% вважають себе повністю готовими до роботи в інклюзивному середовищі, 43,3% - частково готовими, 6,7% - не готовими. При цьому 87% педагогів відчують гостру потребу в додаткових знаннях щодо специфіки роботи з конкретними категоріями дітей з ООП.

На основі результатів констатувального етапу розроблено програму психологічного супроводу педагогів інклюзивних груп ЗДО «Шлях

безбар'єрності» - трьохмодульну програму тривалістю 8 тижнів (24 академічні години). Програма охоплює: емоційно-ціннісний модуль (розвиток емпатії та профілактика вигорання), мотиваційно-рефлексивний модуль (підвищення внутрішньої мотивації через усвідомлення цінностей інклюзії) та когнітивно-операційний модуль (розширення знань і формування практичних компетентностей). Програма реалізується через активні форми: соціально-психологічний тренінг, балінтовські групи, арт-терапевтичні методи та супервізійні зустрічі.

Апробація програми підтвердила її ефективність. В експериментальній групі зафіксовано статистично значущу позитивну динаміку за ключовими показниками: рівень емпатії зріс із $M = 17,23$ до $M = 19,87$; внутрішня мотивація підвищилася з $M = 7,93$ до $M = 8,93$; готовність до інклюзивного навчання зросла з $M = 2,43$ до $M = 2,83$; зовнішня негативна мотивація знизилася з $M = 5,60$ до $M = 4,57$. У контрольній групі статистично значущих змін не виявлено.

Отже, гіпотезу дослідження підтверджено, а саме психологічна готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі ЗДО зумовлена рівнем емпатійності та характером професійної мотивації і підвищується за умови цілеспрямованого психологічного впливу, орієнтованого на розвиток емпатії та актуалізацію внутрішньої мотивації.

Практичне значення дослідження полягає у розробці програми психологічного супроводу «Шлях безбар'єрності», яка може бути впроваджена практичними психологами закладів дошкільної освіти для підвищення готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у проведенні дослідження із повторними вимірами через 6 і 12 місяців після завершення програми, а також у розробці диференційованої програми з урахуванням індивідуального мотиваційного профілю та педагогічного стажу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абизов В., Баланенко М. Особливості дизайну інтер'єрів інклюзивних закладів дошкільної освіти. 2021. URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/18143> (дата звернення: 04.02.2025).
2. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософський та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : Ліста-М, 2003. 128 с.
3. Безпалько О. Соціально-психологічна готовність педагогів до інклюзивної освіти: теорія і практика. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 2. С. 43–50.
4. Бондар В., Золотоверх В. Історія олігофренопедагогіки : підручник. Київ : Знання, 2007. 375 с.
5. Бондаренко І. М. Готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного середовища: проблеми та перспективи. *Психолого-педагогічні аспекти інклюзивної освіти*. 2021. № 1(25). С. 33–41.
6. Буйняк М. 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. Т. 26. С. 290–294.
7. Буйняк М. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : Дисертація : 19.00.08. Кам'янець-Подільський, 2019. 322 с. URL: <https://surl.li/bepnww> (дата звернення: 28.01.2026).
8. Васильєва В. Формування методичної компетентності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти в умовах інклюзивного середовища : Дисертація : 13.00.04. Київ, 2021. 253 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.19/Vasyleva_di_s1.pdf (дата звернення: 17.02.2026).
9. Гавриленко Н. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Науковий вісник Миколаївського*

національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2021. № 3 (78). С. 87–93.

10. Гайдаєнко Н. С., Рашидов С. Ф. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в умовах реформування освітньої галузі України. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. Т. 102, № 3. С. 85–94. URL: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-102-3-85-94> (дата звернення: 12.04.2026).
11. Гордієнко Т., Дубровська Л., Дубровський В. Особливості організації інклюзивного навчання у початковій школі. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2021. № 2. С. 120–125. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-19> (дата звернення: 12.03.2026).
12. Демченко І. Формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 28. С. 54–61.
13. Державна служба якості освіти України. Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти: посібник. 2023. URL: <https://surl.li/raipsm> (дата звернення: 14.10.2025).
14. Джаман Т. Один з аспектів професійної компетентності вчителів початкової школи з організації інклюзивного навчання. *New pedagogical thought*. 2020. Т. 103, № 3. С. 127–130. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-103-3-127-130> (дата звернення: 25.03.2025).
15. Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. URL: <https://surl.li/airqln> (дата звернення: 18.03.2026).
16. Закон України про загальну середню освіту : Офіц. вид. Київ : Парлам. вид-во, 1999. 32 с.
17. Закон України "Про охорону дитинства". URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 09.02.2026).

- 18.Зобенько Н. А. Психолого-педагогічний супровід як ключовий інструмент підтримки дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. Спеціальна та інклюзивна освіта в сучасному вимірі: досвід та інновації. 2025. С. 225–229. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-55> (дата звернення: 12.04.2026).
- 19.Інклюзивна школа: особливості організації та управління / А. Колупаєва та ін. ; ред. Л. Даниленко. К., 2007. 128 с.
- 20.Інститут модернізації змісту освіти. Посібник 2024-25 готовність бібліотека. Ін-т модернізації змісту освіти, 2023. URL: <https://surl.li/vdtxbf> (дата звернення: 10.02.2026).
- 21.Калініна Т. С., Самойлова І. В., Кондратенко В. О. Психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник ужгородського національного університету. серія: психологія*. 2022. № 4. С. 124–128. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.24> (дата звернення: 12.02.2026).
- 22.Коваленко О. П. Вплив інклюзивного навчання на соціальну взаємодію дітей у дошкільних групах. *Освітні інновації та сучасні підходи*. 2022. № 2(18). С. 54–61.
- 23.Ковальова М. Генеза поняття "інклюзивне освітнє середовище". *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 9. С. 293.
- 24.Козак О. В. Сучасне інклюзивне середовище у закладі освіти: проблема моделювання. *Освітньо-науковий простір*. 2023. № 4 (1). С. 61–70. URL: [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.4\(1\).2023.07](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.4(1).2023.07) (дата звернення: 14.10.2025).
- 25.Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна освіта: від основ до практики. К. : ТОВ «Атопол», 2016. 152 с.

26. Конвенція про права дитини : Конвенція Орг. Об'єдн. Націй від 20.11.1989 : станом на 16 листоп. 2023 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 23.02.2026).
27. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища шк., 1987. 218 с.
28. Кононеко В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Харків : Вид-во "Ранок", 2020.
29. Конституція України. 1996. 28 черв. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text> (дата звернення: 28.01.2026).
30. Кужель М. Формування психологічної готовності до педагогічної діяльності викладачів фізичної культури : автореф. дис. 2010. 24 с.
31. Кундас В. М. Психологічна готовність педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Гуманітарний і інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих вчених*. 2022. С. 295–298. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-266-4/86> (дата звернення: 18.02.2026).
32. Кучерак В. Учитель як суб'єкт інклюзії. URL: <https://surl.li/oilrpo> (дата звернення: 03.02.2026).
33. Кучерак І. Інклюзивна компетентність учителя: як важлива складова педагогічної майстерності. URL: <https://surl.lt/byuxvi> (дата звернення: 18.02.2026).
34. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125–132.
35. Логвін В. Інклюзивний простір. Порадник для педагогів та батьків: навчальне методичний посібник. Чернігів : Десна Поліграф, 2018. 188 с.
36. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3--4. С. 68–72.

37. Мартинчук О. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2018. № 1. С. 49–53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2018_1_13 (дата звернення: 12.01.2026).
38. Миронова Л. В. Психологічні аспекти адаптації батьків до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. *Науковий вістник педагогічних досліджень*. 2021. № 4(36). С. 85–92.
39. Миронова С. П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / ред.: В. М. Синьов, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, 2016. Т. 7. С. 233–241.*
40. МОН України. Рекомендації щодо створення інклюзивного освітнього середовища, зокрема універсального дизайну та розумного пристосування будівель, приміщень та прибудинкових територій, в закладах дошкільної освіти. 2020.
41. Назаренко Ю.П. Академічна доброчесність та психологічна готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі: етичний та професійний аспекти. Академічна доброчесність: від законодавчих вимог до етичних принципів освітньої діяльності: зб. матеріалів студентського освітнього форуму. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2026. (Подано до друку).
42. Обухівська А. Г., Кол. А. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек. Київ : УНМЦ практ. психології і соц. роботи, 2017. 92 с.
43. Освіта.ua. Дослідження психологічної служби системи освіти України. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29223/> (дата звернення: 28.01.2026).

44. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України / В. М. Синьов та ін. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр.* / ред.: В. М. Синьов, О. В. Гаврилов. Кам'янець-Подільський, 2016. Т. 7. С. 233–241.
45. Петренко І. В. Технології інклюзивного навчання в сучасній освіті. Одеса : Наук. думка, 2023.
46. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ "Агенство Україна", 2019. 300 с.
47. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX : станом на 1 січ. 2026 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 04.02.2026).
48. Про затвердження Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту : Наказ МОН України від 09.12.2024 № 1713 : станом на 27 січ. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1982-24#Text> (дата звернення: 06.01.2026).
49. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 10.04.2019 № 530 : станом на 31 жовт. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-п#Text> (дата звернення: 14.10.2025).
50. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-р#Text> (дата звернення: 28.01.2026).
51. Рибалка В. В. Психологія розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності: методичні рекомендації. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. Ів. Зязюна НАПН України, 2023. 160 с.

- 52.Рибалка В. Фактори психологічного та психосоматичного здоров'я особистості. «Європу єднає здорове майбутнє»: крос-форум в межах програми Президента України «Здоров'я України» / ред. Б. Ю.д. Харків, 2022. С. 94–99.
- 53.Сак Т. В. Як організувати навчання школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі. *Початкова школа*. 2017. № 7. С. 47–50.
- 54.Семенюк Л. М. Компетентнісний підхід у підготовці педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Львів : Пед. думка, 2022.
- 55.Тарнавська Н. В. Соціальні стереотипи щодо інклюзивної освіти в суспільстві: аналіз та подолання. *Сучасні тенденції розвитку освіти*. 2020. № 3(12). С. 98–105.
- 56.Терещук Б., Бутузова Н. Маркери толерантності до дітей з ООП. *World science: problems, prospects and innovations*. 2024. May 29-31. С.1–10.URL:<https://surl.li/himqiy> (дата звернення: 29.01.2026).
- 57.Череповська Н., Дідик Н. Медіапсихологічні ресурси подолання травми війни: практичний посібник. Кропивницький : Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології, 2020. 210 с. URL: <https://surl.li/owvbat> (дата звернення 18.01.2026)
- 58.Як створити інклюзивне середовище у закладі освіти. URL: <https://surl.li/zsbdhc> (дата звернення: 14.10.2025).
- 59.Ясвін В., Ковальов Г. Процес створення інклюзивного освітнього середовища. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. 2022. № 98. С. 60.
- 60.Varanov O., Ivanova M., Koval O. Modern pedagogical technologies of the formation of students' readiness for the professional activities. *Pedagogical sciences: theory and practice*. 2021. Vol. 2021, no. 1. P. 36–42. URL: <https://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy/article/view/43/36> (date of access: 29.01.2026).
- 61.D-Grand. Як створити інклюзивне середовище у закладі освіти. URL: <https://surl.li/mixtkr> (дата звернення: 14.10.2025).

62. Sokolenko O. G., Shcherban V. L. Formation of the future teacher's professional competence in the process of vocational training. *Pedagogical sciences: theory and practice*. 2021. Vol. 1, no. 43. P. 36–45. URL: <https://surl.li/ojaems>.

Анкета для вихователів (за М. Буйняк)

Шановні педагоги! Дослідження проводиться з метою вивчення Вашої думки щодо перспектив впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти

1. Вік _____

2. Стаж роботи в закладі освіти _____

3. Як ви розумієте поняття: Інклюзія, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами

4. Які почуття у Вас виникають до дітей з особливими освітніми потребами?

а) такі самі почуття, як і до дітей з типовим розвитком;

б) жалість та співчуття

в) зневагу;

г) відразу;

д) страх;

е) ніякі (мені байдуже);

є) ваш варіант відповіді _____

5. Як Ви вважаєте, де повинні отримувати освітні послуги діти з особливими освітніми потребами:

а) повинні отримувати освітні послуги разом з усіма дітьми у закладі дошкільної освіти загального розвитку;

б) можуть отримувати освітні послуги у закладі дошкільної освіти загального розвитку, але у спеціальних групах;

в) повинні навчатися у спеціальних закладах;

г) мають бути з батьками вдома;

ґ) не знаю;

д) ваш варіант _____

6. Які основні проблеми та труднощі, на Вашу думку, можуть виникнути (або виникають) в процесі адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов закладу дошкільної освіти:

- недостатність та невідповідність матеріально-технічного забезпечення та оснащення ЗДО потребам дітей з особливими освітніми потребами;
- недостатність інформації у педагогів та адміністрації ЗДО про особливості навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами;
- неврахування адміністрацією та педагогами потреб і можливостей дитини;
- негативне сприйняття дітей з особливими освітніми потребами іншими дітьми (наявність негативних соціальних установок, агресія, відраза тощо);
- негативне ставлення інших батьків до спільної діяльності їхніх дітей з дитиною з особливими освітніми потребами;
- психологічна неготовність педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі з цими дітьми;
- Ваш варіант _____

7. Як ви вважаєте, отримання освітніх послуг дітей з особливими освітніми потребами спільно з однолітками з типовим розвитком:

- а) принесе їм користь;
- б) зашкодить їхньому розвитку;
- в) не знаю;
- г) ваш варіант відповіді _____

8. Які Ви вбачаєте переваги чи недоліки інклюзивного навчання для дітей з типовим розвитком?

а) це сприятиме більш адекватному та толерантному сприйманню ними дітей з особливими освітніми потребами;

б) це їм буде шкодити, негативно впливати на їхню психіку;

в) не знаю;

г) ваш варіант відповіді _____

9. Які проблеми та труднощі виникають у Вас під час роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби?

- *відсутність спеціальної освіти по роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;*
- *небажання працювати у незвичних для мене умовах;*
- *важке емоційне навантаження;*
- *недостатнє матеріальне заохочення;*
- *Ваш варіант _____*

10. Чи хотіли би Ви отримати додаткову інформацію про особливості навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами?

Так, це значною мірою полегшить мою роботу;

Ні, не бачу у цьому потреби;

Ваш варіант _____

11. Якщо так, то яким чином?

- *Прослухавши курси підвищення кваліфікації для вчителів;*
- *Відвідуючи спеціально організовані тренінги та практичні семінари;*
- *Читаючи спеціальну літературу;*
- *Ваш варіант _____*

12. Чи сприяє, на Вашу думку, запровадження інклюзивного навчання, зростанню професійної компетентності вихователя?

· Так;

· Ні

13. Чи отримують діти з особливими освітніми потребами у Вашому навчальному закладі спеціальну допомогу?

Якщо так, то яких спеціалістів? _____

14. Що, на Вашу думку, необхідно врахувати при впровадженні інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти міста, щоб діти з особливими освітніми потребами почували себе комфортно?

1. Спеціально обладнані приміщення безбар'єрного простору (пандуси на сходах, спеціально обладнана спортивна зона, навчальні кабінети, туалети, зона відпочинку тощо);

2. Навчально-матеріальну базу (спеціальні навчальні програми, наочно-дидактичні посібники, критерії оцінювання досягнень тощо);

3. Спеціальну підготовку педагогів та реорганізацію штату (введення посад асистентів педагогів, корекційних педагогів, спеціальних психологів);

4. Психологічну підготовку педагогів та їх батьків вихованців;

5. Ваш варіант _____

15. Чи готова, на Вашу думку, сьогоднішня система освіти до впровадження інклюзивного навчання?

- так
- частково
- ні

16. Чи готові Ви до впровадження у Вашому закладі дошкільної освіти інклюзивного навчання?

- так
- частково
- ні

17. Ваші пропозиції щодо організації отримання освітніх послуг дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти _____

Діагностика рівня емпатійних здібностей за В.В. Бойко

Інструкція: на зазначені запитання дайте відповідь, обравши варіант «так», якщо ви погоджуєтесь, в іншому випадку – «ні». УВАГА! Поставте позначку або обведіть, або впишіть варіант відповіді в залежності від типу запитання

Вік	
Дата	
Запитання	Варіанти відповідей
1. Я маю звичку уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, нахили, здібності.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюсь спокійним.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
3. Я більше довіряю доказам аргументам розуму, ніж інтуїції.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами своїх співробітників.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, коли в цьому виникає потреба.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
6. Зазвичай, я з першої ж зустрічі розпізнаю «споріднену душу» в новій людині.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
7. Я з цікавості зазвичай розпочинаю розмову про життя, роботу, політику з випадковими супутниками у потязі, літаку.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось при-гнічені.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
9. Моя інтуїція – надійніший спосіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої людини – нетактовно.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні

11. Своїми словами я часто ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчуті її звички і стани.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
13. Я рідко розмірковую про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
14. Я рідко беру до серця проблеми своїх друзів.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
15. Зазвичай за кілька днів я відчуваю: щось має трапитися з близькою мені людиною, і очікування збуваються.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
16. Спілкуючись з діловими партнерами, я зазвичай намагаюсь уникати розмов про особисте.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
17. Іноді близькі дорікають мені в черствості, неувважності до них.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку, щоб наслідувати людей.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
20. Чужий сміх, зазвичай передається і мені.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
21. Часто, діючи навмання, я все ж таки знаходжу правильний підхід до людини.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
22. Плакати від щастя – дурниця.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
23. Я здатен цілком злитися з близькою для мене людиною, ніби розчинитися в ній.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких би я розумів без зайвих слів.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
25. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні

26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
27. Мені набагато легше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по поличках».	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось із членів сім'ї.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
29. Мені було б складно щиро і довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину в сльозах.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
33. Моє мислення більше вирізняється конкретністю, стро-гістю, послідовністю, ніж інтуїцією.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я вважаю за краще перевести розмову на іншу тему.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
35. Якщо я бачу, що у когось з рідних погано на душі, то зазвичай стримуюсь від розпитувань.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні
36. Мені складно зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.	<input type="radio"/> так <input type="radio"/> ні

Обробка даних:

Підраховується кількість правильних відповідей (відповіді до «ключа») за кожною шкалою, а потім визначається сума оцінка:

1. Раціональний канал емпатії: + 1, + 7, -13, + 19, +25, -31;
2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, - 26, +32;
3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, - 33;
4. Установки, що сприяють емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. Проникаюча здатність в емпатії: + 5, -11, - 17, - 23, -29, -35,

6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, - 24, + 30, -36.

Інтерпретація

Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватися у межах від 0 до 36 балів. За наявними попередніми даними, можна вважати:

- 30 балів і вище – надзвичайно високий рівень емпатії;
- 29 - 22 – середній;
- 21 - 15 – занижений;
- 14 і менше балів – дуже низький.

Оцінки на кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказувати на значущість конкретного параметру в структурі емпатії.

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення того, хто емпатує, на сутність будь-якої іншої людини - на її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, що відкриває шляхи емоційного та інтуїтивного відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку чи мотивацію інтересу до іншого. Партнер привертає увагу своєю буттєвістю, що дає змогу тому, хто емпатує, неупереджено виявляти його сутність.

Емоційний канал емпатії. Фіксується здатність того, хто емпатує, входити в емоційний резонанс з оточуючими - співпереживати, брати співучасть. Емоційна чуйність у цьому разі стає засобом "входження" в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку й ефективно впливати можливо тільки в тому разі, якщо відбулося енергетичне підлаштування до того, кого емпатують. Співучасть і співпереживання виконують роль сполучної ланки, провідника від того, хто емпатує, до того, кого емпатують, і назад.

Інтуїтивний канал емпатії. Бальна оцінка свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різні відомості про партнерів.

Інтуїція, мабуть, менш залежить від оціночних стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

Установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, відповідно, полегшують або ускладнюють дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, ймовірно, знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним проявляти цікавість до іншої особистості, переконана себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні настрої різко обмежують діапазон емоційної чуйності та емпатичного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

Проникаючу здатність в емпатії розцінюють як важливу комунікативну властивість людини, що дає змогу створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Кожен із нас своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрливості перешкоджає розкриттю та емпатичному осягненню.

Ідентифікація - ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Мотивація професійної діяльності (методика К.Замфір у модифікації А.Реана)

Інструкція: прочитайте приведені в реєстраційному бланку мотиви професійної діяльності і дайте оцінку їх значущості для Вас, обравши відповідний варіант відповіді. **УВАГА!** Поставте позначку або обведіть, або впишіть варіант відповіді в залежності від типу запитання.

ПІБ	
Вік	
Дата	
Запитання	Варіанти відповідей
1. Мотив професійної діяльності: «Грошовий заробіток».	<input type="radio"/> В дуже незначній мірі <input type="radio"/> В достатньо незначній мірі <input type="radio"/> В невеликій, але і не малій мірі <input type="radio"/> В достатньо великій мірі <input type="radio"/> В дуже великій мірі
2. Мотив професійної діяльності: «Прагнення до просування по службі».	<input type="radio"/> В дуже незначній мірі <input type="radio"/> В достатньо незначній мірі <input type="radio"/> В невеликій, але і не малій мірі <input type="radio"/> В достатньо великій мірі <input type="radio"/> В дуже великій мірі
3. Мотив професійної діяльності: «Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег».	<input type="radio"/> В дуже незначній мірі <input type="radio"/> В достатньо незначній мірі <input type="radio"/> В невеликій, але і не малій мірі <input type="radio"/> В достатньо великій мірі <input type="radio"/> В дуже великій мірі

<p>4. Мотив професійної діяльності: «Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей».</p>	<p><input type="radio"/> В дуже незначній мірі</p> <p><input type="radio"/> В достатньо незначній мірі</p> <p><input type="radio"/> В невеликій, але і не малій мірі</p> <p><input type="radio"/> В достатньо великій мірі</p> <p><input type="radio"/> В дуже великій мірі</p>
<p>5. Мотив професійної діяльності: «Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших».</p>	<p><input type="radio"/> В дуже незначній мірі</p> <p><input type="radio"/> В достатньо незначній мірі</p> <p><input type="radio"/> В невеликій, але і не малій мірі</p> <p><input type="radio"/> В достатньо великій мірі</p> <p><input type="radio"/> В дуже великій мірі</p>
<p>6. Мотив професійної діяльності: «Задоволення від самого процесу і результату роботи».</p>	<p><input type="radio"/> В дуже незначній мірі</p> <p><input type="radio"/> В достатньо незначній мірі</p> <p><input type="radio"/> В невеликій, але і не малій мірі</p> <p><input type="radio"/> В достатньо великій мірі</p> <p><input type="radio"/> В дуже великій мірі</p>
<p>7. Мотив професійної діяльності: «Можливість найбільш повної самореалізації саме у даній діяльності».</p>	<p><input type="radio"/> В дуже незначній мірі</p> <p><input type="radio"/> В достатньо незначній мірі</p> <p><input type="radio"/> В невеликій, але і не малій мірі</p> <p><input type="radio"/> В достатньо великій мірі</p> <p><input type="radio"/> В дуже великій мірі</p>

Методика використовується для діагностики мотивації професійної діяльності. В основу покладена концепція внутрішньої і зовнішньої мотивації. Нагадаємо, що про внутрішній тип мотивації слід говорити, коли для особистості має значення діяльність сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх по відношенню до змісту самої діяльності (мотиви соціального

престижу, зарплати і т.і.), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви діляться тут на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, більш ефективні і більш бажані з усіх точок зору, ніж зовнішні негативні мотиви.

Інструкція: Прочитайте приведені в реєстраційному бланку мотиви професійної діяльності і дайте оцінку їх значущості для Вас, обравши відповідний варіант відповіді.

Ключ

- В дуже незначній мірі - 1 бал
- В достатньо незначній мірі - 2 бали
- В невеликій, але і не малій мірі - 3 бали
- В достатньо великій мірі - 4 бали
- В дуже великій мірі - 5 балів

Обробка та інтерпретація результатів

Підраховуються показники внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивації у відповідності з наступними ключами.

$$ВМ = (оцінка п.6 + оцінка п.7) / 2$$

$$ЗПМ = (оцінка п.1 + оцінка п.2 + оцінка п.5) / 3$$

$$ЗНМ = (оцінка п.3 + оцінка п.4) / 2$$

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, яке знаходиться в межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дробове).

Після підрахунку можна виділити наступні умовні критерії для кожного типу мотивації:

- 1 - низький рівень.
- 2 - рівень нижче середнього.
- 3 - середній рівень.
- 4 - рівень вище середнього.
- 5 - високий рівень.

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ.

До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів слід відносити наступні два типи сполучень: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$.

Між цими комплексами укладені проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси.

Під час інтерпретації слід враховувати не лише тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості.

Наприклад, не можна два мотиваційних комплекси (табл.) вважати абсолютно однаковими.

Мотиваційні комплекси (приклад)

Мотиви професійної діяльності (№ з/п)	М	ПМ	НМ
1 респондент			
2 респондент			

І перший, і другий мотиваційний комплекс відносяться до одного і того ж неоптимального типу $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$.

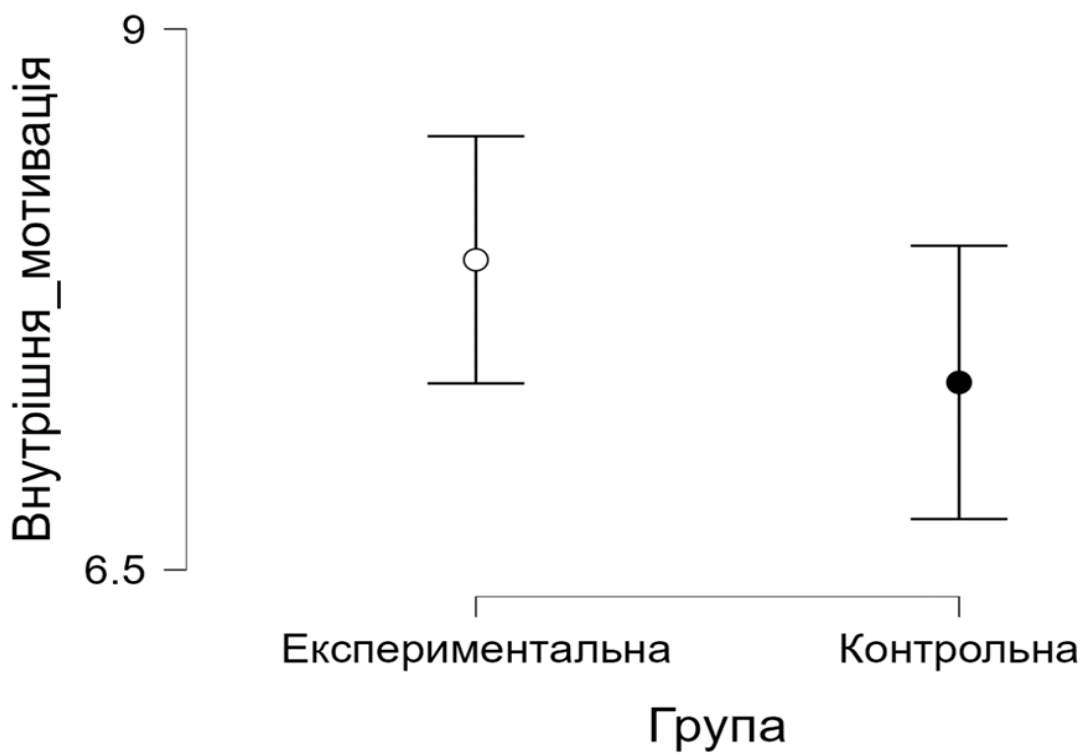
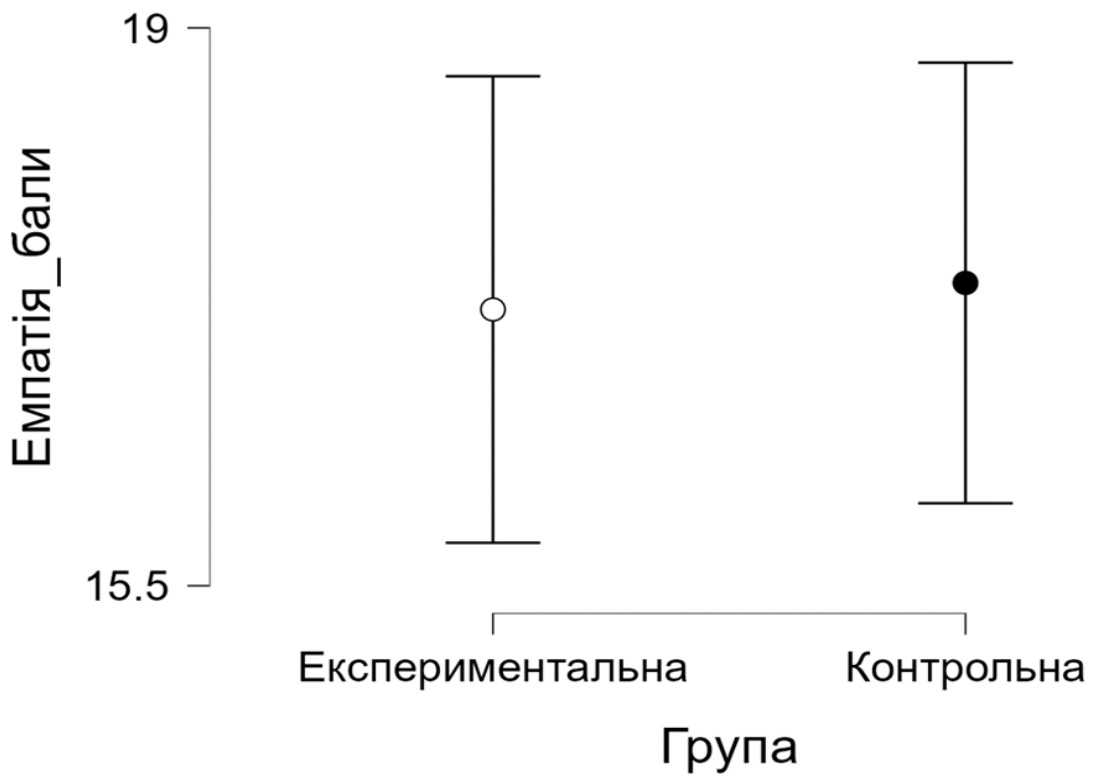
Проте видно, що в першому випадку мотиваційний комплекс особистості знано більш негативний, ніж у другому. У другому випадку, у порівнянні з першим, має місце зниження показника негативної мотивації і підвищення показників зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації.

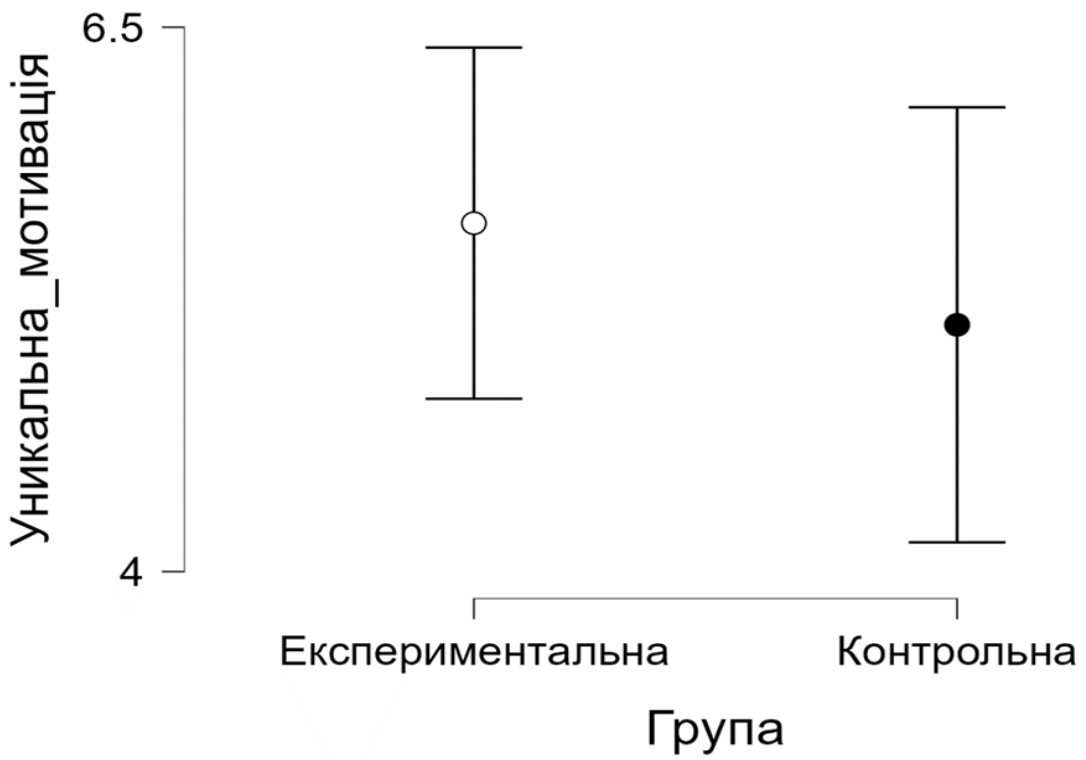
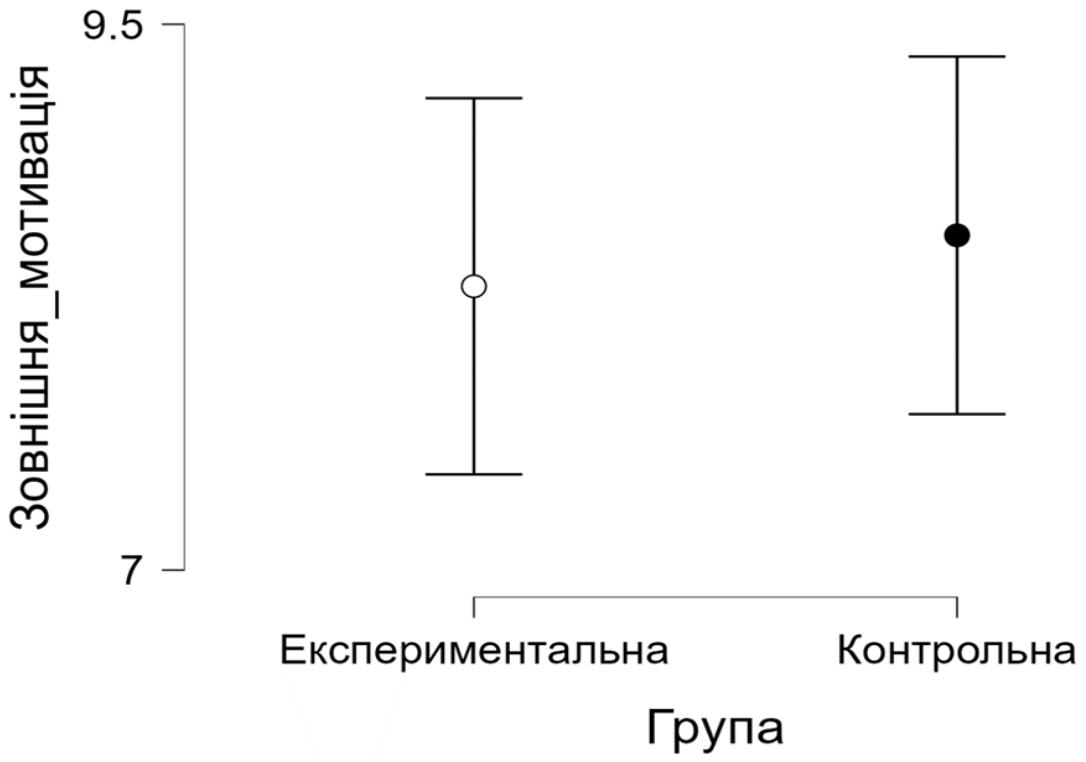
За даними (Реан А.А., 1990, 1999), задоволеність професією має значиму співвіднесеність з оптимальністю мотиваційного комплексу особистості (позитивний значущий зв'язок, $r = +0,409$). Іншими словами, задоволеність

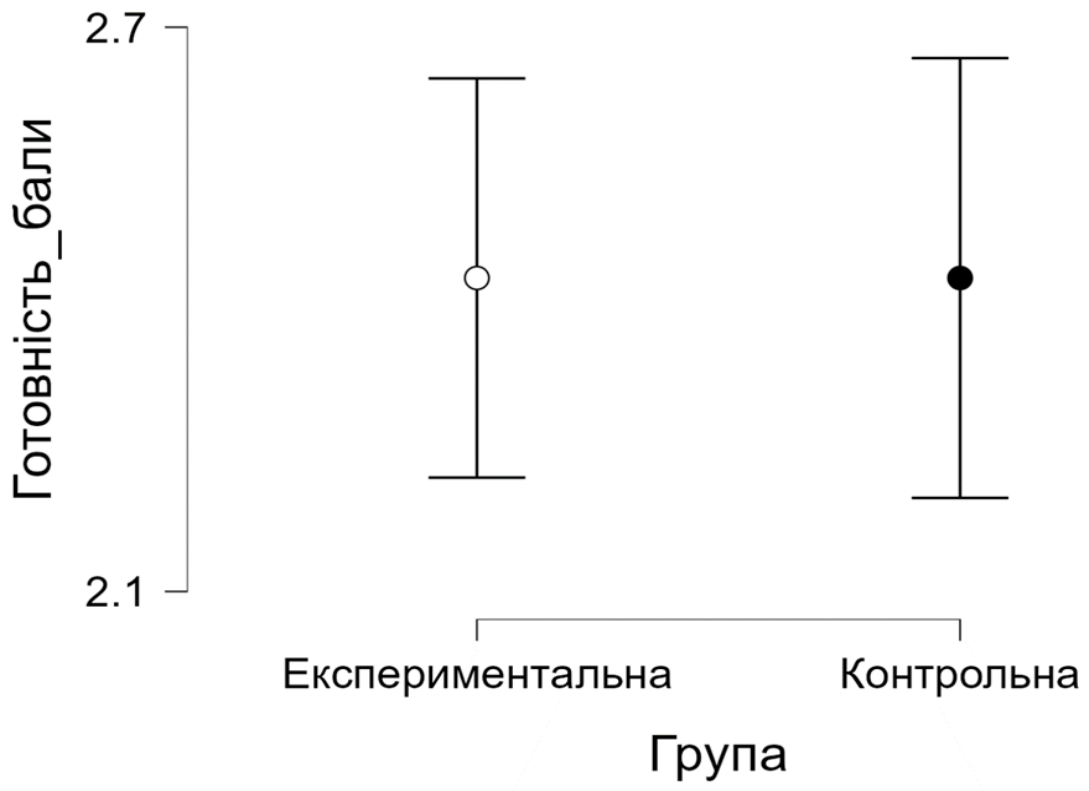
особистості обраною професією тим вище, чим оптимальніше у неї мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низька – зовнішньої негативної.

Крім того, встановлена і негативна співвіднесена залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу та рівнем емоційної нестабільності особистості (зв'язок значущий, $r = -0,585$).

Чим оптимальніше мотиваційний комплекс, чим більше активність особистості мотивована самим змістом її діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижче емоційна нестабільність. І навпаки, чим більше діяльність особистості обумовлена мотивами уникнення, осудження, бажанням «не потрапити в халепу» (які починають брати верх над мотивами, пов'язаними з цінністю самої діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вище рівень емоційної нестабільності.







Психологічний супровід педагогів інклюзивних груп ЗДО:

“Шлях безбар’єрності”

Програма розвитку психологічної готовності вихователів ЗДО до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Дата	Модуль	Тема заняття	Основні форми роботи	Тривалість
Тиждень 1	Підготовчий етап	Вхідна діагностика та знайомство	Анкетування, опитувальники (Бойко, Замфір, Буйняк), знайомство	3 год
Тиждень 2	Спеціальний інтегративний захід	«Будуємо мости, а не стіни»	Рефлексія, групове обговорення, мозковий штурм, міні-лекція, робота в малих групах	3 год
Тиждень 3	Модуль 1. Емоційно-ціннісний	Емпатія та професійна стійкість (заняття 1)	Тренінгові вправи на розвиток раціонального та емоційного каналів емпатії, техніки активного слухання	3 год

Тиждень 4	Модуль 1. Емоційно-ціннісний	Емпатія та професійна стійкість (заняття 2)	Техніки десенсибілізації, релаксаційні практики, арт-вправа «Емоційний портрет дитини», «Мандала професійної стійкості»	3 год
Тиждень 5	Модуль 2. Мотиваційно-рефлексивний	Професійна траєкторія в інклюзії (заняття 1)	Коучингові техніки, групові дискусії «Я-концепція педагога-інклюзора», вправа «Колесо професійного балансу»	3 год
Тиждень 6	Модуль 2. Мотиваційно-рефлексивний	Професійна траєкторія в інклюзії (заняття 2)	Робота з кейсами успішної практики, подолання бар'єрів зовнішньої мотивації, формування установки на саморозвиток	3 год
Тиждень 7	Модуль 3. Когнітивно-операційний	Психологічна компетентність (заняття 1)	Семінар-практикум: особливості комунікації з дітьми з РАС, порушеннями мовлення та зору, ділові ігри	3 год

Тиждень 8	Модуль 3. Когнітивно-операційний + Підсумковий етап	Психологічна компетентність (заняття 2) + Підсумок	Розробка програм психолога – педагогічного супроводу, моделювання інклюзивних занять, контрольна діагностика, рефлексія, захист міні-проектів	3 год
-----------	--	--	---	-------

Будуємо мости, а не стіни:

долаємо психологічні бар'єри на шляху до інклюзії

Проект: "Шлях: безбар'єрність в дошкіллі".

Мета: Допомогти вихователям та асистентам ідентифікувати власні та батьківські психологічні бар'єри щодо інклюзії, зрозуміти їх причини та напрацювати практичні інструменти для їх подолання.

Необхідні матеріали: Фліпчарт, маркери, стікери (рожеві, блакитні), аркуші А4, ручки, картки-сліди, проєктор, колонки, доступ до інтернету (для Mentimeter та відео).

I. Вступ та налаштування (20 хвилин)

1. Привітання та знайомство

(Слайд 1: Назва заходу, проєкту)

Доброго дня, шановні колеги! Я рада вітати вас на нашому тренінгу "Будуємо мости, а не стіни". Сьогодні ми є частиною великого та важливого проєкту "Шлях: безбар'єрність в дошкіллі", і наш шлях починається не з пандусів чи спеціального обладнання, а з того, що всередині нас, — з наших думок, почуттів та, іноді, наших страхів. Наша мета сьогодні — не шукати винних і не давати оцінок, а створити безпечний простір, де ми зможемо чесно поговорити про психологічні бар'єри, які заважають нам і батькам будувати справді інклюзивне середовище. І найголовніше — ми разом знайдемо інструменти, щоб ці бар'єри перетворити на мости

Перегляд та обговорення мультфільму «Поплавок» (Float, Pixar)

(Слайд 2: Зображення з мультфільму «Поплавок»)

Пропоную розпочати нашу розмову з емоцій. Зараз ми подивимося короткий, але дуже глибокий мультфільм студії Pixar. Його автор, Боббі Рубіо, присвятив цю роботу своєму синові з аутизмом. Це метафора шляху, який проходять батьки "іншої" дитини. Під час перегляду спробуйте поставити себе на місце батька. Що він відчуває?

(Перегляд мультфільму - 7 хв.)

Ця історія не залишає байдужим. Вона ставить дуже глибокі запитання. Поділіться, будь ласка, думками, на які роздуми наштовхнув вас цей мультик?

- *Чи бути іншим — це соромно?*
- *Які умови безумовного прийняття і любові?*
- *Що відчуває батько, коли ховає свою дитину від світу? А що відчуває дитина?*

(Коротке обговорення, 2-3 коментарі із залу.)

2. Вправа-криголам "Асоціативний куш"

QR-код для Mentimeter та напис "ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ"

Дякую за вашу відвертість. А тепер давайте подивимось, з якими думками та асоціаціями ми починаємо нашу роботу. Прошу вас взяти телефони, відсканувати QR-код на екрані або зайти на сайт [menti.com](https://www.menti.com) і ввести код (назвати код). Напишіть, будь ласка, 1-2 слова, які у вас асоціюються з поняттям "інклюзивне середовище"».

(Учасники вводять слова, на екрані формується хмара слів. Ведучий коментує результат.)

Подивіться, яка у нас вийшла хмара. Тут є і "рівність", "дружба", "можливості", але є і "складнощі", "виклики", "тривога". Це абсолютно нормально. Це наша відправна точка. Дякую!

II. Ідентифікація бар'єрів (40 хвилин)

1. Вправа "Стіна бар'єрів"

Рожевий стікер = Бар'єри педагогів, блакитний стікер = Бар'єри батьків

Тепер давайте конкретизуємо ці "складнощі" та "тривоги". Пропоную вам об'єднатися в малі групи по 3-4 особи. Кожна група отримає два види стікерів. **Завдання:** протягом 7-10 хвилин напишіть на стікерах якомога більше страхів, упереджень, сумнівів, які виникають у педагогів та батьків щодо інклюзії.

- На рожевих стікерах — бар'єри педагогів ("Я не впораюся", "У мене немає знань", "Вся увага буде одній дитині").
- На блакитних — бар'єри батьків (як батьків дітей з ООП, так і батьків інших дітей: "Мою дитину образять", "Ця дитина небезпечна", "Мій син навчиться поганого"). Будьте максимально чесними. Все, що тут відбувається, є конфіденційним

(Групи працюють. Потім по черзі клеять стікери на фліпчарт, формуючи "Стіну". Ведучий групує схожі ідеї та озвучує найпоширеніші.)

2. Опитування, результати дослідження та інтерв'ю з мамами

(Слайд 4, 5: Діаграма або QR-код на опитування Mentimeter)

Дякую. Ця стіна дуже наочно показує, з чим ми маємо справу. А тепер давайте подивимось на ширшу картину... (проводиться коротке опитування або демонструються результати попереднього дослідження). Як бачимо, ці страхи є не лише у нас, а є типовими для багатьох

Слайд 6: Фотографія мам з дітьми з РАС. Цитата: "Почуйте нас, щоб зрозуміти наших дітей"

Зараз буде найважливіша частина нашого блоку. Теорія — це добре, але ніщо не замінить реального досвіду. Ми записали коротке інтерв'ю з мамами дітей з РАС, які відвідують наш садочок. Вони поділилися не лише своїми переживаннями, а й конкретними порадами для нас, педагогів. Давайте послухаємо їхні голоси

(Прослуховування аудіозапису інтерв'ю - 5-7 хв.)

3. Міні-лекція "Чому ми боїмося?"

Слайд 7: Зображення айсберга.

Все, що ми побачили на "Стіні" та почули в інтерв'ю, має глибоке психологічне коріння. Наш мозок — дивовижний, але трохи "лінивий" орган. Він любить прості шляхи та шаблони, щоб економити енергію. Тому бар'єри — це природна захисна реакція. Давайте коротко розберемо їх:

- **Страх невідомого:** Це базовий інстинкт. Якщо я не знаю, як працювати з дитиною з РАС, мій мозок каже: "Увага, небезпека! Краще уникнути цього".
- **Соціальні стереотипи:** Це готові "файли", які суспільство завантажило в нашу свідомість ("Всі діти з аутизмом генії/агресивні"). Мозок хапається за них, щоб не аналізувати кожную ситуацію з нуля.
- **Брак інформації:** Це паливо для страху. Чим менше ми знаємо, тим більше додумуємо, і зазвичай — у найгіршому світлі.
- **Страх відповідальності та невдачі:** Особливо притаманний педагогам. "А що, якщо я нашкоджую?", "А що, якщо мене звинуватять?".
- **Перфекціонізм педагога:** Бажання мати ідеальну, слухняну, зручну групу, де все йде за планом. Дитина з ООП вносить у цей план "хаос", і це викликає опір». Розуміння цих механізмів — перший крок до того, щоб взяти їх під контроль.

III. Пошук рішень (50 хвилин)

1. Вправа "Будуємо міст: інструменти для руйнування стіни"

Слайд 8: Зображення мосту, що з'єднує два береги.

Ми визначили бар'єри. Тепер час будувати мости. Залишаємось у тих самих групах. Ваше завдання:

1. Оберіть одну найактуальнішу "цеглинку" з рожевих (педагогічних) та одну з блакитних (батьківських) на нашій "Стіні".
2. На аркуші А4 розробіть для цих 2-х бар'єрів конкретні кроки, дії, фрази, які допоможуть їх подолати. Думайте максимально практично: "Що я можу сказати?", "Що я можу зробити завтра?". На роботу у вас 15 хвилин

2. Презентація рішень "Скарбничка ідей"

(Групи презентують свої напрацювання. Ведучий фіксує ключові ідеї на новому фліпчарті "Наші мости до безбар'єрності".)

3. Орієнтири та "хитрощі" від ведучого

Слайд 9: Пртийоми роботи з батьками

Ви напрацювали чудові ідеї! Давайте систематизуємо їх і додамо ще кілька інструментів. Ось 4 ключові напрямки для подолання бар'єрів:

- **ІНФОРМАЦІЯ:** Ваш головний союзник проти страху. Не бійтеся ставити питання, шукайте вебінари ("На Урок", "Всеосвіта"), консультируйтесь з психологом, ІРЦ. Створіть у групі теку з матеріалами про особливості дітей.
- **КОМУНІКАЦІЯ:** Говоріть з батьками! Використовуйте "**силу маленьких історій**": замість "все добре", розкажіть історію про успіх дитини ("Сьогодні ваш Сашко вперше поділився іграшкою!"). Використовуйте "**ефект побічної вигоди**": показуйте батькам інших дітей, яких унікальних навичок (емпатія, лідерство) набувають їхні діти в інклюзивній групі.
- **ПІДТРИМКА:** Ви не самі! Спирайтеся на команду супроводу, асистента, адміністрацію. Створіть чат з колегами, де можна поділитися труднощами і отримати підтримку.
- **ПРАКТИЧНІ ДІЇ:** Читайте терапевтичні казки про дружбу, організовуйте спільні проєкти, де успіх залежить від кожного (разом робити аплікацію, будувати вежу).

4. Надихаючі приклади

Слайд 10: Постери до фільму «Темпл Грандін», логотип подкасту «Літара А»

І наостанок, хочу поділитися тим, що надихає. Є чудовий фільм "Темпл Грандін" про жінку з аутизмом, яка змінила світ. Є серіали, які допомагають краще зрозуміти цей світ. Є український подкаст "Літара А" від батьків для батьків. Ці історії показують, що за кожним діагнозом стоїть неймовірний потенціал

Показ трейлера «Матері пінгвінів»

IV. Підсумки та рефлексія (15 хвилин)

1. Вправа "Мій перший крок"

Слайд 11: Зображення відбитка ноги на дорозі

Наш тренінг добігає кінця. Щоб наші напрацювання не залишилися лише на папері, пропоную зробити останню, але найважливішу вправу. Кожен з вас отримає картку у формі сліду. **Завдання:** Напишіть на ній одну маленьку, але конкретну дію, яку ви зобов'язуєтесь зробити протягом наступного тижня для подолання бар'єрів. Не щось глобальне, а реальне. Наприклад: "Я поговорю з мамою, яка боїться інклюзії", "Я знайду 5-хвилинне відео про сенсорну інтеграцію", "Я організую гру на співпрацю"

(Учасники пишуть. За бажанням 2-3 особи озвучують свої кроки.)

2. Завершальне слово

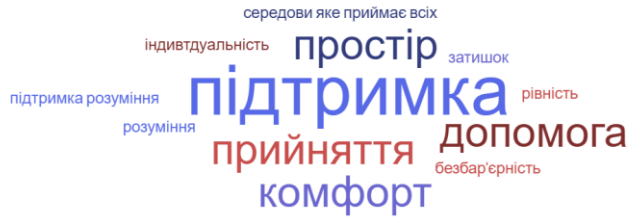
(Слайд 12: Фотографія всієї групи (якщо робили на початку)).

Напис: "Шлях починається з кроку. Дякую за роботу!")

Колеги, я щиро дякую вам за вашу сміливість, відвертість та активну роботу. Сьогодні ми не просто говорили про проблеми, ми будували мости. Пам'ятайте, безбар'єрність — це не кінцева точка, це постійний шлях. І він починається з таких маленьких кроків, які ви щойно записали. Ви — ті, хто щодня змінює світ на краще для кожної дитини. Дякую вам за це!

(Роздача пам'яток з ключовими ідеями та корисними посиланнями.)

Інклюзивне середовище це



menti.com
7536 7489

17 of 17 responded



Які основні труднощі ви відчуваєте в роботі з дітьми з ООП?



menti.com
7536 7489

11 of 11 responded







КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ФАСТИВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
«ЦЕНТР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ»
КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

СЕРТИФІКАТ №390/2026

ЗАСВІДЧУЄ, ЩО

Назаренко Юлія

була керівником майстерки "Будуємо мости, а не стіни: долаємо психологічні бар'єри на шляху до інклюзії" в рамках проекту для педагогічних працівників дошкільної освіти «Шлях: безбар'єрність в дошкіллі»

Директор _____



Вікторія Дзюба _____



Дата проведення: 09.10.2025
Загальний обсяг: 5 академ. годин /0,1 кредиту ЄКТС



БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ
НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВИТИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВИТИ» НАПН УКРАЇНИ



КАФЕДРА
ПЕДАГОГІКИ,
ПСИХОЛОГІЇ
ТА МЕНЕДЖМЕНТУ



ОСВІТА ТА
КАР'ЄРА

МІЖНАРОДНА ОНЛАЙН ВИСТАВКА
«ОСВІТА ТА КАР'ЄРА – 2026»

СЕРТИФІКАТ

№ 00-01/0016

ЗАСВІДЧУЄ,
ЩО

Юлія НАЗАРЕНКО

ВЗЯЛА УЧАСТЬ У СТУДЕНТСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ФОРУМІ
«АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ: ВІД ЗАКОНОДАВЧИХ ВИМОГ ДО ЕТИЧНИХ
ПРИНЦИПІВ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»,
ЩО ВІДБУВСЯ 24 КВІТНЯ 2026 РОКУ В РАМКАХ МІЖНАРОДНОЇ ОНЛАЙН-
ВИСТАВКИ «ОСВІТА ТА КАР'ЄРА – 2026»
КІЛЬКІСТЬ ГОДИН/КРЕДИТІВ ЄКТС: 6 ГОДИН/ 0,2 КРЕДИТИ



ДИРЕКТОРКА БІЛОЦЕРКІВСЬКОГО ІНСТИТУТУ
неперервної професійної освіти



ВІКТОРІЯ
СИДОРЕНКО



ЛІЦЕНЗІЯ: РІШЕННЯ МАК ВІД 17.02.1994, ПРОТОКОЛ NO9 (ВПЕРШЕ), НАКАЗ МІНІСТЕРСТВА ОСВИТИ І НАУКИ УКРАЇНИ ВІД 15.11.2016 NO1492Л (ПЕРЕОФОРМЛЕННЯ)

ДЕРЖАВНА НАУКОВА УСТАНОВА		 ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ		АГЕНЦІЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ТА ОСВІТНІХ ІНІЦІАТИВ	
---------------------------------	---	---	---	--	---

СЕРТИФІКАТ

№ СУ-2026/0447
від 28.01.2026

засвідчує, що

**Назаренко
Юлія Павлівна**

успішно пройшла
міжнародний практичний онлайн-тренінг

**«Інклюзія в освіті:
нові змісти та підходи»**

за участі представників
США, Польщі, Швеції та Німеччини

27-28 січня 2026 року

м. Київ

<p style="font-size: 0.9em;">Директор Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти»</p> <div style="text-align: center;">   </div> <p style="font-weight: bold; margin-top: 5px;">Євген БАЖЕНКОВ</p>	<p style="font-size: 0.9em;">Голова правління ГО «Агенція сталого розвитку та освітніх ініціатив»</p> <div style="text-align: center;">   </div> <p style="font-weight: bold; margin-top: 5px;">Олена ТИМОШЕНКО</p>
---	--

Сертифікат розроблено відповідно до п. 23 Постанови Кабінету Міністрів України від 21.08.2018 «Про затвердження порядку видачі та надання і науково-педагогічних працівників» (зі змінами) у діючій редакції, виконавці Постановою КМ №1133 від 27.12.2019.

