

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА «КРОК»
Навчально-науковий інститут психології**

Кафедра психології

Потапенко Іванна Андріївна

Кваліфікаційна робота

Особистісна готовність педагога закладу середньої освіти до інклюзивного навчання в умовах війни

053 «Психологія»

«Екстремальна та кризова психологія»

Подається на здобуття освітнього ступеня бакалавр

Кваліфікаційна робота містить результати власних доробок.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____І.А.Потапенко

Науковий керівник (консультант) Никоненко Олена Вікторівна,
кандидат психологічних наук, доцент

Київ – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ІНКЛЮЗИВНОГО	
НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	7
1.1. Поняття особистісної готовності педагога до інклюзивної освіти:	
структура та підходи.....	7
1.2. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти:	
психологічний аспект	13
1.3. Психологічні особливості педагогічної діяльності в умовах воєнного	
стану.....	20
Висновки до розділу 1	25
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ	
ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗЗСО ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В	
УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	27
2.1. Організація та методики емпіричного дослідження	27
2.2. Аналіз результатів за методиками емпіричного дослідження	31
Висновки до розділу 2	60
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ	
ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ІНКЛЮЗИЄЮ В УМОВАХ	
ВІЙНИ	62
3.1. Тренінгова програма особистісної готовності педагога ЗЗСО в	
умовах інклюзії та війни.....	62
3.2. Рекомендації щодо підвищення особистісної готовності педагогів до	
інклюзивного навчання в умовах воєнного стану	68
Висновки до розділу 3	72
ВИСНОВКИ	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	78
ДОДАТКИ.....	88

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження. Система освіти України переживає один із найскладніших періодів у своїй історії: повномасштабне вторгнення 2022 року докорінно змінило умови педагогічної діяльності, породивши нові виклики, що не мають аналогів у попередньому досвіді. Серед цих викликів особливе місце займає необхідність забезпечення якісного інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах хронічного стресу, повітряних тривог, вимушеного переміщення учасників освітнього процесу та загальної психологічної травматизації суспільства. Педагог у цій ситуації опиняється у подвійній ролі: він сам є людиною, що переживає наслідки воєнного стресу, і водночас залишається для дітей, зокрема для дітей з ООП, основним джерелом стабільності, передбачуваності та підтримки.

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема особистісної готовності педагогів до інклюзивного навчання є предметом активного дослідження як у вітчизняній, так і в зарубіжній психологічній науці. Водночас переважна більшість наявних досліджень проводилася в умовах відносної соціальної стабільності і не враховує специфіки кризового контексту воєнного часу. Питання про те, як змінюється особистісна готовність педагога до інклюзії в умовах хронічного стресу, емоційного вигорання та постійної загрози, залишається недостатньо дослідженим і потребує окремого наукового вивчення. Це зумовлює актуальність обраної теми як у теоретичному, так і у практичному вимірах.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особистісної готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання в умовах воєнного стану, а також у розробці практичних рекомендацій та тренінгової програми, спрямованих на підвищення цієї готовності.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз поняття особистісної готовності педагога до інклюзивної освіти, визначити її структуру та основні підходи до вивчення.
2. Розкрити психологічний зміст інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти та визначити умови його ефективної реалізації.
3. Охарактеризувати психологічні особливості педагогічної діяльності в умовах воєнного стану та їх вплив на особистісну готовність педагога до інклюзії.
4. Емпірично дослідити рівень особистісної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання в умовах воєнного стану та виявити взаємозв'язок між рівнем стресу, емоційним вигоранням і готовністю до роботи з дітьми з ООП.
5. Розробити тренінгову програму та систему рекомендацій, спрямованих на підвищення особистісної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання в умовах воєнного стану.

Об'єкт дослідження: особистісна готовність педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання.

Предмет дослідження: психологічні особливості особистісної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації завдань використано комплекс методів. Теоретичні методи включають: аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію та порівняння наукових джерел з проблеми особистісної готовності педагогів до інклюзивної освіти, а також теоретичне моделювання для опису структури досліджуваного феномену. Емпіричні методи включають: психодіагностичне тестування та анкетування із застосуванням таких методик: опитувальник «Оцінка психологічної готовності до інклюзивної освіти» у модифікованій версії за О. М. Глуховою,

шкала самомотивації за методикою В. Б. Шабанової, анкета «Ставлення до інклюзивної освіти» адаптована за дослідженням Т. Боутон, шкала сприйнятого стресу PSS-10 (С. Коен, Т. Камарк, Р. Мермелштейн в українськомовній адаптації О. С. Лозинської та Н. Є. Завацької), методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка, а також авторська анкета щодо готовності педагогів до інклюзії в умовах воєнного стану. Методи кількісної обробки даних включають: визначення середніх арифметичних значень, відсоткових співвідношень та порівняльний аналіз результатів за різними методиками.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що вперше досліджено особистісну готовність педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання саме в умовах повномасштабного воєнного стану в Україні, виявлено розрив між декларованою та ситуативно оцінюваною готовністю педагогів у контексті конкретних ситуацій воєнного часу, а також встановлено взаємозв'язок між рівнем сприйнятого стресу, вираженістю синдрому емоційного вигорання та рівнем особистісної готовності до інклюзії. Удосконалено розуміння структури особистісної готовності педагога через включення ситуативного компонента, що відображає готовність до дій у конкретних екстремальних ситуаціях воєнного часу. Дістали подальшого розвитку теоретичні уявлення про чинники формування та збереження особистісної готовності педагогів до інклюзивного навчання в умовах хронічного кризового стану.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці тренінгової програми «Педагог у кризі: ресурс, інклюзія, стійкість», спрямованої на підвищення особистісної готовності педагогів до інклюзивного навчання в умовах воєнного стану. Розроблена система рекомендацій для педагогів, адміністрації закладів загальної середньої освіти та методичних служб може бути використана у практиці психологічного супроводу педагогічних колективів, у програмах підвищення кваліфікації вчителів, а також у діяльності шкільних психологів. Матеріали дослідження

можуть стати основою для розробки нормативних протоколів інклюзивної евакуації та навчально-методичних посібників для педагогів, що працюють з дітьми з ООП в умовах кризи.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось у 2024–2025 навчальному році. У дослідженні взяли участь 50 педагогів закладів загальної середньої освіти України, які здійснювали педагогічну діяльність в умовах воєнного стану. Дослідження проводилось у дистанційному форматі через платформу Google Forms.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, поділених на підрозділи, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (75 найменувань) та додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи складає 106 сторінок, основний обсяг 70 сторінок. Робота містить 12 таблиць, 14 рисунків, 3 додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

1.1. Поняття особистісної готовності педагога до інклюзивної освіти: структура та підходи

Проблема готовності педагога до професійної діяльності належить до тих питань, які досліджуються у психології вже тривалий час, проте зберігають свою актуальність у зв'язку зі змінами вимог до освітнього процесу. Особливо виразно це виявляється у контексті інклюзивної освіти, де педагог опиняється перед необхідністю одночасно вирішувати педагогічні, психологічні та соціальні завдання, нерідко в умовах гострої нестачі ресурсів і підтримки. Готовність у загальному сенсі розглядається як інтегративна якість особистості, що забезпечує ефективне здійснення діяльності в конкретних умовах. Проте, говорячи про інклюзивну освіту, дослідники дедалі частіше акцентують увагу саме на особистісному вимірі цієї готовності, наполягаючи на тому, що без відповідних ціннісних орієнтацій і внутрішньої мотивації будь-які компетентності залишаються формальними [25, с. 152].

Поняття особистісної готовності у вітчизняній психології традиційно пов'язується з концепцією установки, розробленої у школі Узнадзе, а також із теорією діяльності Леонтьєва. Готовність трактується або як передстартовий стан, що виникає безпосередньо перед початком діяльності, або як стійка властивість особистості, що проявляється стабільно у різних ситуаціях. Для педагогічної практики найбільш продуктивним видається розуміння готовності як стійкої особистісної властивості, оскільки інклюзивна освіта потребує постійної, а не ситуативної налаштованості на роботу з різними категоріями учнів. Зокрема, М. Г. Буйняк визначає психологічну готовність учителя до інклюзивного навчання як складне системне утворення, що

поєднує мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та операційний компоненти [7, с. 322].

Мотиваційний компонент займає у структурі готовності особливе місце, оскільки саме він визначає спрямованість педагогічної діяльності та надає їй особистісного сенсу. Педагог, який сприймає учня з особливими освітніми потребами насамперед як особистість, що потребує підтримки, а не як джерело додаткових труднощів, здатен вибудовувати продуктивну взаємодію навіть за умов обмеженого ресурсного забезпечення. Варто зазначити, що мотиваційна складова є найважчою для формування ззовні, адже вона пов'язана з глибинними ціннісними орієнтаціями людини, зокрема зі ставленням до різноманітності, до прав людини, до соціальної справедливості. А. Барбінова підкреслює, що структура готовності вчителів до роботи в умовах інклюзії включає не лише знання та вміння, а й особистісні якості, які визначають характер педагогічної взаємодії [4, с. 60]. Мотивація педагога до роботи з дітьми з особливими потребами може мати різну природу: альтруїстичну, професійну, соціальну, і кожен із цих типів мотивації по-різному впливає на стійкість готовності в умовах підвищеного навантаження.

Когнітивний компонент готовності охоплює систему знань про особливості розвитку дітей з різними нозологіями, про методи диференційованого навчання, про нормативно-правову базу інклюзивної освіти, а також про психологічні механізми взаємодії в різноманітних групах. Ці знання є необхідною, але недостатньою умовою ефективної роботи. На основі порівняння різних підходів можна зробити висновок, що знання є ресурсом, який набуває практичної цінності лише тоді, коли він поєднаний із готовністю застосовувати його у реальних, часто непередбачуваних ситуаціях. І. І. Демченко наголошує на тому, що підготовка майбутнього вчителя до діяльності в умовах інклюзивної освіти повинна формувати здатність до рефлексивного аналізу власної практики, що є передумовою подальшого професійного зростання [16, с. 174]. Когнітивна готовність передбачає також здатність педагога критично оцінювати власні знання та усвідомлювати межі

своїї компетентності, що спонукає його до пошуку додаткових ресурсів і звернення по допомогу до фахівців.

Емоційно-вольовий компонент готовності виявляється у здатності педагога зберігати емоційну стабільність і витримку в умовах підвищеного навантаження, яке неминуче виникає в інклюзивному класі. Ця складова тісно пов'язана з поняттям емоційної компетентності, що передбачає вміння розпізнавати власні емоції та емоції учнів, керувати ними, не допускаючи їх деструктивного впливу на навчальний процес. І. Г. Сухопара зазначає, що емоційна компетентність учителя безпосередньо пов'язана з якістю педагогічної взаємодії і є передумовою успішного інклюзивного навчання [52, с. 115]. Водночас дослідниця звертає увагу на те, що в умовах хронічного стресу ця здатність суттєво знижується, що актуалізує питання психологічної підтримки педагогів. Емоційно-вольовий компонент охоплює також здатність до саморегуляції у ситуаціях фрустрації, вміння витримувати тривалу невизначеність щодо результатів власних зусиль, збереження внутрішнього ресурсу для надання підтримки учням навіть тоді, коли сам педагог відчуває психологічне виснаження.

Операційний компонент пов'язаний із конкретними вміннями й навичками, необхідними для роботи в інклюзивному середовищі: складанням індивідуальних освітніх програм, адаптацією навчальних матеріалів, організацією роботи в різноманітному класі, ефективною комунікацією з батьками та фахівцями супроводу. П. А. Кліш та А. П. Хом'як розглядають комунікативні вміння й навички як одну з базових складових педагогічного професіоналізму, наголошуючи на тому, що ефективна педагогічна взаємодія неможлива без розвиненої здатності до діалогу [21, с. 16]. Це твердження набуває особливої ваги в контексті інклюзивного навчання, де педагог змушений вибудовувати комунікацію одночасно з учнями, що мають суттєво різні можливості сприйняття та розуміння. Операційна готовність формується переважно через практичний досвід і є найбільш динамічною складовою загальної готовності педагога.

Поряд із компонентною структурою готовності у психологічній науці виокремлюють кілька рівнів її сформованості, що дозволяє не лише діагностувати поточний стан педагога, а й визначати напрями цілеспрямованого розвитку. Т. В. Джаман пропонує розглядати рівні готовності вчителів початкової школи до інклюзивного навчання через систему компонентів, критеріїв та показників, що дає можливість здійснювати об'єктивну оцінку сформованості цієї якості [18]. Розмежування рівнів готовності має практичне значення для організації диференційованої підготовки педагогів, оскільки педагоги з різним рівнем сформованості готовності потребують різних форм підтримки та розвитку. Це припущення потребує подальшого підтвердження у практиці конкретних освітніх закладів, оскільки умови роботи педагогів суттєво різняться залежно від типу закладу, регіону, наявності фахівців супроводу.

Серед підходів до розуміння особистісної готовності виокремлюють функціональний підхід, у межах якого готовність розглядається як тимчасовий стан, що передуює діяльності та забезпечує її ефективний початок, а також особистісний підхід, що акцентує увагу на стійких рисах і якостях особистості. С. Білозерська наголошує на тому, що особистісні якості є основою формування професійного іміджу майбутнього педагога і визначають характер його взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу [5, с. 22]. Саме особистісний підхід видається найбільш перспективним у контексті інклюзивного навчання, оскільки він дозволяє враховувати індивідуальну своєрідність кожного педагога та будувати програми розвитку готовності, спираючись на його сильні сторони. Функціональний підхід, натомість, більш придатний для вивчення ситуативних станів готовності і є корисним у контексті аналізу того, як педагог готується до конкретного уроку або взаємодії з конкретною дитиною.

Концепція самоєфективності, розроблена Бандурою, є теоретичним підґрунтям для розуміння того, яким чином переконання педагога у власних можливостях впливає на реальні педагогічні практики. Е. Wray, U. Sharma та

P. Subban у систематичному огляді літератури з питань самоефективності вчителів щодо інклюзивної освіти встановили, що вища самоефективність позитивно пов'язана із використанням інклюзивних методик навчання, а також із нижчим рівнем тривоги щодо роботи з учнями з особливими потребами [74, с. 3]. Ця залежність має принципове значення для розуміння механізмів формування готовності, адже вона вказує на те, що розвиток упевненості педагога у власних силах є не менш важливим завданням, ніж нарощування його знань та вмінь. Самоефективність формується переважно через успішний досвід, через спостереження за успішними моделями поведінки та через позитивний зворотний зв'язок, що має безпосереднє значення для організації підготовки педагогів до інклюзивної роботи.

Не менш суттєвим є питання про підходи до трактування готовності у зарубіжній науці та про можливості їх адаптації до вітчизняного контексту. U. Sharma, T. Loreman та C. Forlin запропонували інструмент вимірювання ефективності педагога у реалізації інклюзивних практик, що охоплює три виміри: ефективність у використанні інклюзивних стратегій навчання, ефективність в управлінні поведінкою учнів та ефективність у співпраці [71, с. 14]. Ця модель набула широкого поширення у міжнародних дослідженнях і дозволяє порівнювати рівні готовності педагогів у різних країнах, хоча безпосереднє перенесення зарубіжних моделей на вітчизняний ґрунт потребує врахування соціокультурного контексту та специфіки освітньої системи. A. Yada, M. Leskinen, H. Savolainen та S. Schwab у метааналізі встановили стійкий позитивний зв'язок між самоефективністю вчителів та їхніми установками щодо інклюзивної освіти, що підтверджує системний характер готовності [75, с. 2].

Окремо варто розглянути питання про співвідношення понять «готовність» і «компетентність», що нерідко вживаються як синонімічні у педагогічній літературі, хоча між ними існують суттєві відмінності. Компетентність є більш операційним поняттям і описує здатність ефективно діяти у певній сфері на основі наявних знань і досвіду. Готовність, натомість,

є ширшим поняттям, що включає і мотиваційно-ціннісну складову, і емоційний стан, і особистісну позицію педагога щодо тих, кого він навчає. В. Кирилишин розглядає компетентнісний підхід у контексті розроблення освітніх стандартів і звертає увагу на необхідність поєднання предметних і особистісних компетентностей у підготовці педагогів [20, с. 44]. Незважаючи на термінологічні відмінності, у сучасній психолого-педагогічній науці спостерігається тенденція до зближення цих понять, що відображає загальну гуманізацію освіти та посилення уваги до особистісного виміру педагогічної праці.

О. Стуліка та С. Михалець розглядають психологічні передумови особистісної готовності вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами і наполягають на тому, що ця готовність не зводиться до суми окремих характеристик, а є якісно новим утворенням, що виникає внаслідок інтеграції різних складових [51, с. 82]. Зокрема, дослідниці вказують на те, що педагог, який усвідомлює свою відповідальність перед дитиною та суспільством, демонструє якісно інший рівень залученості в освітній процес, ніж той, хто сприймає інклюзію лише як адміністративну вимогу. Це спостереження підтверджується практичним досвідом і має безпосереднє значення для організації підготовки педагогів, зокрема для розроблення програм, спрямованих на формування ціннісного ставлення до інклюзивної освіти, а не лише на передачу відповідних знань і навичок.

З. Savchuk та Л. Москалюк досліджували психологічну готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі у теоретичному аспекті та встановили, що ця готовність є динамічним утворенням, яке змінюється під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників [45, с. 44]. До внутрішніх чинників належать особистісні якості педагога, його досвід, установки та переконання; до зовнішніх, нормативно-правова база, інституційна підтримка, матеріально-технічне забезпечення, соціальний клімат у педагогічному колективі. Взаємодія цих чинників є складною і не лінійною, що зумовлює

індивідуальну варіативність у формуванні готовності різних педагогів навіть за однакових умов підготовки.

М. Г. Буйняк в авторефераті дисертації акцентує увагу на тому, що формування психологічної готовності до інклюзивного навчання є тривалим процесом, що потребує системного підходу та не може бути зведений до короткострокових тренінгів або окремих курсів [8, с. 9]. Це принципово важливо для розуміння того, яким чином слід організовувати підготовку педагогів: не як одноразову подію, а як безперервний процес супроводу, що охоплює і теоретичну підготовку, і практику, і рефлексію, і психологічну підтримку. Варто зазначити, що в умовах воєнного часу цей процес набуває додаткових ускладнень, пов'язаних із загальним виснаженням педагогів та зміною пріоритетів освітнього процесу.

Підсумовуючи розгляд підходів до визначення особистісної готовності педагога до інклюзивної освіти, можна констатувати, що найбільш продуктивним є інтегративний підхід, який враховує єдність когнітивних, емоційних, мотиваційних та поведінкових складових. Ця готовність є динамічним утворенням, яке може змінюватися під впливом різних чинників, і в умовах воєнного стану ці зміни набувають особливого характеру. В. І. Юрченко наголошує на тому, що зміцнення «Я-концепції» вчителя є однією з базових умов його ефективної професійної діяльності та здатності витримувати значне навантаження [59, с. 54]. Це твердження набуває особливої актуальності в ситуації, коли педагог сам перебуває під впливом стресових чинників і потребує підтримки не меншою мірою, ніж учні, яких він навчає.

1.2. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: психологічний аспект

Інклюзивна освіта як принцип організації навчання, що передбачає спільне навчання дітей з різними освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу, утвердилася у міжнародній практиці впродовж

останніх трьох десятиліть і сьогодні є одним із пріоритетів державної освітньої політики в Україні. Психологічний вимір цього явища є надзвичайно багатим і охоплює питання психологічного благополуччя учнів, психологічної готовності педагогів, міжособистісної взаємодії у класному колективі та психологічного супроводу освітнього процесу загалом. М. А. Порошенко визначає інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання у загальноосвітніх закладах на основі застосування особистісно зорієнтованих методів навчання [40, с. 14]. Водночас практика впровадження інклюзивної освіти в Україні свідчить про суттєвий розрив між декларованими принципами та реальним станом справ у конкретних закладах.

Психологічне підґрунтя інклюзивної освіти складають кілька концептуальних засад, серед яких особливе місце займає соціальна модель інвалідності. Ця модель, що прийшла на зміну медичній, переносить акцент із «дефекту» дитини на бар'єри середовища, що перешкоджають її повноцінній участі у суспільному житті. Зміна парадигми має принципове значення для психологічної практики, адже вона змінює завдання психолога від «виправлення» дитини до перетворення середовища таким чином, щоб воно стало доступним і сприятливим для розвитку всіх без винятку учнів. А. А. Колупаєва та О. М. Таранченко розглядають інклюзивну освіту як суспільний процес, що відображає певний рівень розвитку гуманістичних цінностей у суспільстві [25, с. 18]. Водночас визнання соціальної природи інвалідності не скасовує необхідності надання спеціалізованої підтримки дітям, чий розвиток потребує особливих умов навчання та корекційного супроводу.

Психологічний супровід є невід'ємною складовою інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти і охоплює діяльність практичного психолога, спрямовану на підтримку як учня з особливими освітніми потребами, так і всіх учасників освітнього процесу, включно з педагогами та батьками. В. Г. Панок у своїй концепції психологічного супроводу освітніх реформ розглядає цю діяльність як системну, що

передбачає не лише індивідуальну роботу з дітьми, а й організаційно-методичну підтримку педагогічного колективу та формування інклюзивної культури закладу [39, с. 5]. На практиці, однак, психологічний супровід нерідко зводиться до діагностики та консультування, тоді як його системний характер реалізується недостатньо через брак фахівців, часу та відповідних методичних інструментів. Психологічний супровід інклюзивної освіти як методичні рекомендації визначають, що ця діяльність має охоплювати психодіагностичну, корекційно-розвивальну, консультативну та просвітницьку функції [42, с. 14].

Питання про психологічний клімат у класі, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, залишається одним із найменш досліджених у вітчизняній науці, попри його очевидну практичну значущість. Проблема прийняття та відторгнення, що виникає у дитячих колективах, безпосередньо пов'язана з установками педагога: якщо вчитель демонструє повагу до кожного учня та моделює поведінку прийняття, це формує відповідні норми взаємодії в групі. І. В. Овчаренко звертає увагу на те, що психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі передбачає не лише роботу з дитиною, а й цілеспрямований вплив на соціальне середовище класного колективу, формування культури взаємоповаги та взаємодопомоги [38, с. 250]. Практика показує, що навіть у тих класах, де є всі необхідні ресурси, дитина з особливими потребами може переживати соціальну ізоляцію, якщо педагог не приділяє достатньої уваги формуванню колективу як інклюзивної спільноти.

В. М. Синьов та Д. І. Шульженко дослідили психологічні особливості учнів з розладами аутистичного спектра в контексті інклюзивного навчання і встановили, що успішність включення таких дітей у загальноосвітній простір визначається насамперед якістю підготовки педагогічного персоналу та наявністю кваліфікованого супроводу [48, с. 126]. Педагог, який не розуміє специфіки комунікативних та поведінкових особливостей дитини з аутизмом, схильний інтерпретувати її поведінку як небажану або навмисну, що

призводить до неефективних педагогічних реакцій і погіршення психологічного стану дитини. Т. В. Скрипник розглядає переваги командної роботи в процесі супроводу дитини з аутизмом і наголошує на тому, що ефективний супровід є міждисциплінарним за своєю природою та потребує злагодженої взаємодії педагога, психолога, логопеда та батьків [49, с. 107]. Це свідчить про нерозривний зв'язок між психологічними знаннями педагога та якістю інклюзивного середовища.

Особливого значення у психологічному забезпеченні інклюзивної освіти набуває робота з батьками, яких нерідко залишають поза увагою, зосереджуючись виключно на потребах дитини. О. І. Галян та З. Т. Борисенко досліджували психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами і встановили, що батьки таких дітей нерідко переживають складні емоційні стани, пов'язані з прийняттям особливостей своєї дитини, із тривогою щодо її майбутнього та з відчуттям власної недостатності у вирішенні освітніх завдань [11, с. 45]. Взаємодія між педагогом і сім'єю дитини є одним із визначальних чинників успішності інклюзивного процесу, а отже, вміння педагога вибудовувати партнерські стосунки з батьками є складовою його особистісної готовності до інклюзивної освіти. К. Тороп досліджував співпрацю між школою та батьками як чинник ефективного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку і дійшов висновку, що якість цієї взаємодії безпосередньо впливає на навчальні досягнення та соціальну адаптацію дитини [53, с. 148].

Психологічна безпека є однією з базових умов ефективного інклюзивного навчання, без якої жодні педагогічні технології не дадуть бажаного результату. У середовищі, де учень відчуває себе захищеним від насмішок, приниження або ігнорування, він здатен до повноцінної навчальної участі та соціальної взаємодії. Формування такого середовища є спільною відповідальністю педагога, психолога, адміністрації закладу та батьків, і жодна з цих сторін не може перекласти цю відповідальність на інших. І. І. Садова у своєму дослідженні тенденцій розвитку інклюзивної освіти в Україні

підкреслює, що перехід від формального до змістовного включення дитини з особливими потребами у загальноосвітній простір потребує системних змін у культурі закладу, у системі цінностей педагогічного колективу та в організації освітнього процесу [43, с. 112]. Ці зміни не відбуваються самі по собі і потребують цілеспрямованої, тривалої та системної психологічної роботи.

М. С. Міщенко розглядає теоретичні засади психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання і наголошує на тому, що цей супровід має бути превентивним, а не лише реактивним, спрямованим на усунення вже існуючих проблем [34, с. 91]. Тобто завданням психолога є не лише допомога у вирішенні вже існуючих труднощів, а й передбачення потенційних ускладнень та завчасне створення умов для їх уникнення. Такий підхід є більш ресурсозатратним з точки зору часу та зусиль фахівця, проте значно ефективнішим з точки зору довгострокових результатів для розвитку дитини та для збереження психологічного здоров'я педагогів і батьків. Т. А. Марчак та В. Л. Загалевиц розглядають технологію психологічного супроводу ресоціалізації та адаптації в контексті інклюзивної освіти і наголошують на необхідності індивідуалізації цього процесу відповідно до потреб кожної дитини [30, с. 59].

О. В. Мартинчук досліджував становлення інклюзивної педагогіки як самостійної галузі педагогічного знання і дійшов висновку, що ця галузь перебуває на стадії активного формування, що породжує певну термінологічну та концептуальну невизначеність [31, с. 265]. Її психологічне підґрунтя складають гуманістична психологія, психологія розвитку та спеціальна психологія, що зумовлює міждисциплінарний характер досліджень у цій сфері. Залишаються недостатньо розробленими питання про психологічні механізми взаємодії в інклюзивному класі, про вплив інклюзивного досвіду на особистісний розвиток усіх учасників процесу, про довгострокові наслідки інклюзивного навчання для дітей з різними особливостями розвитку. Це свідчить про наявність значного дослідницького

потенціалу у цій сфері та про необхідність продовження систематичних досліджень.

L. Florian та H. Linklater наголошують на тому, що підготовка вчителів до інклюзивної освіти має базуватися на принципах інклюзивної педагогіки, яка передбачає фокусування не на особливостях окремих учнів, а на організації навчання, що враховує різноманітність усіх учнів класу як норму, а не як виняток [63, с. 369]. Це принципово змінює педагогічну стратегію: замість пристосування до «особливостей» окремих дітей педагог організовує навчальне середовище таким чином, щоб воно відповідало потребам усіх без винятку. Такий підхід потребує не лише методичної підготовки, а й певної світоглядної позиції педагога, що розглядає різноманітність учнів не як проблему, а як ресурс навчальної взаємодії. G. H. Alnahdi та S. Schwab у своєму дослідженні встановили, що установки педагогів щодо інклюзії є одним із найсильніших предикторів їхньої самоефективності у реалізації інклюзивних практик [59, с. 4].

Психологічна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти є окремим напрямом, що охоплює формування установок щодо інклюзії, розвиток емпатії та здатності до прийняття різноманітності, підготовку до роботи з емоційно складними ситуаціями та з батьками, які переживають труднощі прийняття. О. Ротко та Є. Клопота досліджували емоційний інтелект і полікомунікативну емпатію як складові особистісної готовності майбутніх педагогів і встановили, що ці характеристики мають статистично значущий зв'язок із готовністю до роботи в інклюзивному освітньому просторі [44, с. 83]. Н. А. Фіголь розглядає інклюзивну компетентність педагога у теоретичному аспекті і виявляє, що вона охоплює не лише знання та вміння, а й ціннісне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, без якого будь-яка компетентність є формальною [54, с. 200].

Є. А. Клопота та О. А. Клопота розглядають інклюзивну компетентність як чинник ефективності педагогічної діяльності і визначають її як здатність

реалізовувати інклюзивні цінності на практиці у конкретних умовах навчального закладу [22, с. 119]. Структура інклюзивної компетентності включає аксіологічний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, що повністю відповідає загальній структурі особистісної готовності, визначеній у попередньому підрозділі. Розрізнення між компетентністю та готовністю у цьому контексті є відносним: обидва поняття описують одну й ту саму реальність, але з різних концептуальних позицій, і їх поєднане використання дозволяє отримати більш повну картину того, що необхідно педагогу для ефективної роботи в інклюзивному середовищі.

Н. В. Заєркова та А. О. Трейтак у своєму poradnikovi для педагогів і батьків наголошують на тому, що інклюзивна освіта є не лише педагогічною технологією, а й певним способом мислення та ставлення до різноманітності [19, с. 14]. Це твердження підтверджується практичним досвідом тих закладів, де інклюзивна освіта реалізується не формально, а змістовно: у таких закладах педагоги демонструють не лише відповідні компетентності, а й щире прийняття кожної дитини як особистості, гідної поваги та підтримки. Психологічний аспект інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти є, таким чином, системоутворювальним: без психологічної готовності педагогів, без психологічного супроводу учнів і сімей, без психологічно безпечного середовища жодна із запроваджуваних організаційних чи методичних змін не дасть стійкого результату.

С. П. Миронова у своєму посібнику з педагогіки інклюзивної освіти підкреслює, що психологічний складник є системоутворювальним у побудові інклюзивного середовища і що без нього матеріально-технічне та нормативно-правове забезпечення інклюзії залишається незадіяним ресурсом [32, с. 47]. Без психологічної підтримки та без відповідної особистісної готовності педагогів навіть найкраще матеріально-технічне оснащення закладу не гарантує якісної інклюзії. Це визначає пріоритетність психологічної роботи у системі заходів із розвитку інклюзивної освіти і підтверджує необхідність

дослідження психологічних чинників, що визначають готовність педагогів до цієї роботи, у тому числі в умовах воєнного стану.

1.3. Психологічні особливості педагогічної діяльності в умовах воєнного стану

Педагогічна діяльність в умовах воєнного стану набуває якісно нових характеристик, що зумовлені кардинальною зміною соціального та психологічного контексту, в якому відбувається освітній процес. Педагог опиняється одночасно у двох ролях: з одного боку, він є особою, яка сама переживає наслідки воєнного стресу та травми, а з іншого боку, він залишається для учнів та їхніх батьків джерелом стабільності та підтримки. Це протиріччя є центральним для розуміння психологічних особливостей педагогічної праці у цей період і потребує усвідомлення як на рівні самого педагога, так і на рівні інституційної підтримки з боку адміністрації та психологічних служб. Л. О. Ляховець, В. Г. Щербата та Т. С. Острянюк підкреслюють, що психологічна готовність учителів до роботи в екстремальних умовах є однією з найменш досліджених проблем педагогічної психології, що набуло особливої актуальності в умовах повномасштабного вторгнення [29, с. 22].

Хронічний стрес є одним із базових психологічних станів педагога, який працює в умовах воєнного часу, і його природа суттєво відрізняється від короткочасного гострого стресу, з яким педагоги стикалися раніше. Джерелами хронічного воєнного стресу є не лише безпосередня небезпека, а й тривога за близьких, що перебувають у зонах бойових дій або на фронті, вимушене переміщення, яке призводить до втрати звичного соціального середовища, матеріальна нестабільність та перевантаження у зв'язку зі змінами форматів роботи. Хронічний стрес впливає на когнітивні функції педагога, знижуючи здатність до концентрації уваги, до планування та до гнучкого реагування на несподівані ситуації. Н. В. Лебединець та Є. В. Циганкова звертають увагу на те, що вплив професійної діяльності на здоров'я

вчителів в системі інклюзивної освіти є суттєвим навіть у звичайних умовах, а в умовах воєнного стресу він набуває якісно іншого масштабу [27, с. 96].

Синдром вигорання, що і в мирний час є однією з найбільш поширених професійних деформацій педагогів, в умовах воєнного часу формується значно швидше та протікає більш тяжко. Це пояснюється тим, що базові ресурси відновлення, на які педагог спирався раніше, відпочинок, спілкування з близькими, подорожі, хобі, нерідко стають недоступними або суттєво обмеженими. Водночас вимоги до педагога не зменшуються, а в ряді випадків зростають, оскільки учні самі перебувають у стані підвищеної тривоги та потребують додаткової емоційної підтримки. Г. Горбань досліджував особливості співпраці практичного психолога та вчителя в умовах реформування освіти і наголошує на тому, що психолог має відігравати активну роль у підтримці педагогів, а не лише учнів [14, с. 39]. В умовах воєнного часу ця функція психолога набуває ще більшої значущості.

Особливою характеристикою педагогічної діяльності в умовах воєнного стану є необхідність поєднання власного горювання, тривоги та переживання втрат із збереженням професійної функціональності. Педагог, який сам переживає втрату близьких, вимушене переміщення або психологічну травму, змушений продовжувати виконувати свої професійні обов'язки, часто без достатньої психологічної підтримки та без визнання власних потреб з боку системи. Це породжує психологічний парадокс: педагог має підтримувати учнів, сам потребуючи підтримки, і нерідко вирішує цей парадокс шляхом придушення власних переживань, що у довгостроковій перспективі призводить до серйозних психологічних наслідків. М. С. Міщенко наголошує на тому, що психологічний супровід в освітньому середовищі має охоплювати всіх учасників процесу, включно з педагогами [34, с. 90].

В умовах воєнного стану суттєво змінюються й організаційні умови педагогічної діяльності. Дистанційне або змішане навчання, що стало вимушеною реальністю для більшості закладів загальної середньої освіти, ставить перед педагогом нові технологічні та психологічні виклики. Для

роботи з учнями з особливими освітніми потребами перехід на дистанційний формат є особливо складним, оскільки більшість ефективних методів роботи з такими дітьми передбачає безпосередній контакт, спостереження та індивідуальну взаємодію. С. В. Чупахіна досліджувала можливості та обмеження інформаційних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами і дійшла висновку, що технологічні інструменти можуть бути ефективними за умови відповідної підготовки педагогів та індивідуалізованого підходу [55, с. 168]. В умовах воєнного часу забезпечення такої підготовки є додатковим викликом для системи освіти.

Психологічна стійкість педагога в умовах воєнного стану є властивістю, що набуває особливої значущості та водночас зазнає найбільшого навантаження. Стійкість у цьому контексті розуміється не як відсутність переживань або нечутливість до загроз, а як здатність відновлюватися після стресових впливів, зберігаючи функціональність та сенс у власній діяльності. Ю. О. Бистрова та В. Є. Коваленко наголошують на значенні тренінгових форм роботи для підвищення компетентності педагогів у роботі з дітьми з особливими потребами, і ця форма роботи набуває особливої актуальності в контексті підтримки психологічної стійкості педагогів в умовах воєнного часу [6, с. 17]. Формування стійкості є не індивідуальним завданням кожного педагога, а системним завданням закладу та держави.

Варто зазначити, що точних даних про психологічний стан педагогів, що працюють в умовах активних бойових дій або в умовах окупації, недостатньо, оскільки проведення систематичних досліджень у цих умовах є надзвичайно складним. Наявні дані здебільшого стосуються педагогів, що перебувають у відносно безпечних регіонах або є внутрішньо переміщеними особами. Це обмежує можливості узагальнення, проте вже наявні дані вказують на те, що педагоги є групою підвищеного ризику щодо розвитку психологічних розладів, пов'язаних зі стресом. О. Д. Ворощук у своєму дослідженні підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами наголошує на значенні системної підтримки педагогів з боку закладу та методичних

служб [10, с. 64]. В умовах воєнного часу ця підтримка набуває вимірів психологічної першої допомоги та кризової інтервенції.

Особливо гострою є проблема дітей, що пережили психологічну травму внаслідок воєнних подій, серед яких значну частину складають діти з особливими освітніми потребами, оскільки вони є більш вразливими до стресових впливів. Педагог, що працює з такими дітьми, стикається з проявами посттравматичного стресового розладу, порушеннями поведінки, регресом у розвитку та іншими наслідками травматизації, що потребують спеціальних знань та підходів. Х. Я. Сайко у своєму посібникові з особистісної готовності корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом підкреслює, що педагог, який працює з вразливими категоріями дітей, сам особливо потребує психологічної підтримки та регулярної супервізії [45, с. 52]. В умовах воєнного стану ця теза набуває особливої ваги, оскільки кількість дітей, які потребують травмаінформованого підходу, різко зростає.

Травмаінформований підхід у педагогічній діяльності, що передбачає усвідомлення педагогом поширеності травми, розуміння її впливу на поведінку та навчання дитини, та відповідну корекцію власних реакцій і стратегій, стає не опцією, а необхідністю в умовах воєнного часу. Запровадження цього підходу в практику загальноосвітніх закладів потребує системної підготовки педагогів, яка включає не лише теоретичні знання, а й практичні навички розпізнавання ознак травматизації та надання первинної психологічної підтримки. Т. В. Скрипник у своїх дослідженнях корекційно-розвивальних стратегій для дітей з розладами аутистичного спектра звертає увагу на те, що будь-яка ефективна стратегія роботи з дитиною має враховувати її емоційний стан і почуття безпеки як передумову будь-якого навчання [50, с. 198]. Ця думка є справедливою щодо всіх учнів, а в умовах воєнного часу вона набуває значення базового принципу організації освітнього процесу.

Зміна учнівського складу закладів загальної середньої освіти є ще однією характерною рисою воєнного часу, що безпосередньо впливає на

педагогічну діяльність. Внутрішньо переміщені учні нерідко мають травматичний досвід, переривання навчання, втрату соціальних зв'язків і труднощі адаптації до нового середовища. Серед них також є діти з особливими освітніми потребами, які в нових умовах втрачають попередньо налагоджений супровід. З. Савчук та Л. Москалюк підкреслюють, що психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі передбачає, зокрема, гнучкість і здатність адаптуватися до мінливих умов [46, с. 44]. В умовах воєнного часу ця гнучкість набуває нових вимірів, пов'язаних із необхідністю швидкого реагування на постійно мінливий склад класу та на непередбачувані зміни в стані окремих учнів.

І. Мишишин та І. Микитюк у своєму дослідженні особливостей професійної компетентності вчителя інклюзивного класу наголошують на тому, що ця компетентність включає здатність до рефлексії та готовність до постійного навчання і самовдосконалення [33, с. 174]. В умовах воєнного часу рефлексивна складова набуває особливого значення, адже педагог стикається з ситуаціями, до яких жодна навчальна програма не могла підготувати заздалегідь, і саме здатність до рефлексії та пошуку нових рішень визначає його ефективність. Це свідчить про те, що підготовка педагогів до роботи в кризових умовах не може обмежуватися передачею готових рецептів, а має формувати здатність до творчого пошуку у невизначених ситуаціях.

В. І. Юрченко наголошує на тому, що соціально-психологічна функція керівника школи, що включає зміцнення «Я-концепції» вчителя, набуває в умовах кризи особливої значущості [59, с. 53]. Педагог, чия «Я-концепція» є стійкою і позитивною, краще справляється з викликами воєнного часу, зберігає здатність до ефективної роботи та менше схильний до вигорання. Формування такої стійкої «Я-концепції» є завданням не лише самого педагога, а й усієї системи підтримки, включно з адміністрацією закладу, психологічною службою та методичними структурами. В. Г. Панок наголошує на тому, що психологічний супровід освітніх реформ у кризових умовах має включати

спеціальні заходи підтримки педагогів, без якої жодна реформа не буде реалізована належним чином [39, с. 9].

Висновки до розділу 1

Здійснений теоретичний аналіз дозволяє сформулювати ряд узагальнень щодо стану вивченості досліджуваної проблеми та окреслити концептуальні засади подальшого дослідження.

Особистісна готовність педагога до інклюзивної освіти є інтегративним психологічним утворенням, що охоплює мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та операційний компоненти, які перебувають у системній єдності та не можуть бути зведені до суми окремих характеристик. Найбільш продуктивним підходом до розуміння цього феномену є інтегративний, що поєднує функціональний та особистісний аспекти, враховує концепцію самоефективності та спирається на гуманістичні цінності інклюзивної освіти. Готовність є динамічним утворенням, що змінюється під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, серед яких умови воєнного стану займають особливе місце.

Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти є складним психологічним феноменом, що охоплює не лише дидактичний, а й соціально-психологічний, організаційний та аксіологічний виміри. Психологічний супровід є системоутворювальним елементом інклюзивного освітнього процесу, без якого жодні організаційні чи методичні заходи не забезпечують якісної інклюзії. Ефективна інклюзивна освіта потребує формування психологічно безпечного середовища, партнерської взаємодії з батьками та міждисциплінарної командної роботи фахівців.

Педагогічна діяльність в умовах воєнного стану характеризується специфічними психологічними особливостями, що пов'язані з хронічним стресом, загрозою вигорання, необхідністю поєднання власного переживання травми з виконанням професійних функцій, а також зі зміною умов навчання та складу учнівських колективів. Особистісна готовність педагога до

інклюзивної роботи в умовах воєнного стану потребує не лише загальних психологічних ресурсів стійкості, а й специфічних знань і навичок, пов'язаних із травмаінформованим підходом, підтримкою внутрішньо переміщених учнів та збереженням власного психологічного здоров'я.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗЗСО ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Організація та методики емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження особистісної готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання в умовах воєнного стану проводилось у на базі загальноосвітніх закладів України. Дослідження здійснювалось у три послідовні етапи: підготовчий, діагностичний та аналітичний. На підготовчому етапі визначено мету, завдання та гіпотезу дослідження, обрано методичний інструментарій, сформовано вибірку та узгоджено організаційні умови проведення. На діагностичному етапі здійснювався безпосередній збір емпіричних даних шляхом анкетування та тестування педагогів. Аналітичний етап передбачав кількісну та якісну обробку отриманих результатів, їх інтерпретацію та формулювання висновків.

Метою емпіричного дослідження було визначення рівня особистісної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання в умовах воєнного стану, а також виявлення взаємозв'язку між рівнем сприйнятого стресу, емоційним вигоранням та готовністю педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Окрему увагу у процесі дослідження було приділено практичним ситуаціям, характерним саме для воєнного часу, зокрема поведінці педагога під час повітряної тривоги та реакції на емоційні сплески дитини, зумовлені травматичним досвідом.

Гіпотеза дослідження полягала в тому, що педагоги, які працюють в умовах воєнного стану, демонструють переважно середній або низький рівень особистісної готовності до інклюзивного навчання, причому цей рівень знаходиться у зворотній залежності від рівня сприйнятого стресу та вираженості синдрому емоційного вигорання. Додатково передбачалось, що в умовах реальних кризових ситуацій, прив'язаних до воєнного контексту,

декларована готовність педагогів суттєво розходиться з практичною готовністю до конкретних дій.

Вибірку дослідження склали 50 педагогів закладів загальної середньої освіти, які на момент проведення дослідження здійснювали педагогічну діяльність в умовах воєнного стану. Серед учасників 44 особи жіночої статі та 6 осіб чоловічої статі, що відображає загальну статеву структуру педагогічних колективів в Україні, де жінки традиційно становлять переважну більшість. Вікова структура вибірки охоплює такі категорії: до 25 років (8%), 26–35 років (22%), 36–45 років (34%), 46–55 років (28%), 56 років і більше (8%). Педагогічний стаж учасників дослідження варіювався від менше одного року до понад двадцяти років. Частина педагогів має досвід безпосередньої роботи з дітьми з ООП, частина взаємодіяла з такими дітьми епізодично, частина не має практичного досвіду такої роботи взагалі.

Участь у дослідженні була добровільною та анонімною, що забезпечило щирість відповідей респондентів і мінімізувало вплив соціальної бажаності на результати. Дослідження проводилось у дистанційному форматі через онлайн-платформу Google Forms, що зумовлено умовами воєнного стану та змішаним форматом роботи більшості закладів загальної середньої освіти. Усі педагоги отримали стандартизовану інструкцію перед початком заповнення методик. Середній час заповнення повного комплексу методик склав від 35 до 55 хвилин. Збір даних відбувався в індивідуальному режимі, без обговорення запитань між учасниками, що забезпечило незалежність відповідей.

Для досягнення мети дослідження було застосовано комплекс із п'яти стандартизованих методик та авторської анкети, що у сукупності дозволяють отримати багатовимірну картину особистісної готовності педагогів. Вибір саме цього комплексу методик обґрунтований необхідністю охопити одночасно кілька рівнів аналізу: загальну психологічну готовність до інклюзії, мотиваційну складову, установки та ставлення, а також психологічні стани, що впливають на функціональну ефективність педагога, зокрема стрес і

вигорання. Таке поєднання методик дозволяє не лише зафіксувати рівень готовності, а й виявити ті чинники, які цей рівень визначають або обмежують.

Першою методикою є опитувальник «Оцінка психологічної готовності до інклюзивної освіти» у модифікованій версії за О. М. Глуховою. Ця методика спрямована на визначення рівня психологічної готовності педагога до роботи в інклюзивному середовищі через три компоненти: когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий. Когнітивний компонент охоплює обізнаність педагога щодо принципів інклюзивного навчання та нормативно-правової бази. Емоційно-мотиваційний компонент відображає ставлення педагога до інклюзивної освіти та його впевненість у власних можливостях. Поведінковий компонент виявляє реальну практичну готовність застосовувати адаптивні методи навчання. Відповіді оцінюються за 4-бальною шкалою. Загальний бал у діапазоні від 46 до 60 відповідає високому рівню готовності, від 31 до 45 балів, середньому, від 15 до 30 балів, низькому.

Другою методикою є шкала самомотивації за методикою В. Б. Шабанової, розроблена для оцінки рівня внутрішньої мотивації педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Методика оцінює три напрями: професійну мотивацію як прагнення до розвитку та вдосконалення власних навичок у роботі з дітьми з ООП; емоційне задоволення від роботи як усвідомлення цінності своєї діяльності та відчуття професійного покликання; переконаність у значущості інклюзивної освіти як внутрішнє розуміння необхідності створення рівних можливостей для всіх дітей. Відповіді фіксуються за 5-бальною шкалою. Результати інтерпретуються як високий, середній або низький рівень самомотивації.

Третьою методикою є анкета «Ставлення до інклюзивної освіти», адаптована за дослідженням Т. Боутон. Ця анкета побудована на соціально-психологічній теорії ставлень і охоплює три компоненти: когнітивний, що виявляє знання педагогів про інклюзивну освіту та її переваги; емоційний, що відображає особисте ставлення до дітей з ООП та рівень емпатії;

поведінковий, що виявляє реальний досвід педагогів у роботі з дітьми з ООП та готовність адаптувати власні методи. Результат інтерпретується як позитивне, нейтральне або негативне ставлення до інклюзивної освіти.

Четвертою методикою є шкала сприйнятого стресу PSS-10 авторства С. Коена, Т. Камарка та Р. Мермелштейна (1983) в україномовній адаптації О. С. Лозинської та Н. Є. Завацької. Методика призначена для визначення суб'єктивного рівня стресу, якого педагог зазнає у повсякденній професійній діяльності. Складається з 10 тверджень, що оцінюються за шкалою від 0 до 4. Частина тверджень є прямими, частина зворотними, що забезпечує валідність вимірювання та знижує вплив соціальної бажаності. Загальний бал від 0 до 13 відповідає низькому рівню стресу, від 14 до 26, помірному, від 27 до 40, високому. Методика є широко валідизованою, перекладена понад 25 мовами та активно застосовується в українських психологічних дослідженнях після 2022 року.

П'ятою методикою є методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка (1996). Вона дозволяє визначити рівень та фазу професійного вигорання педагога через три фази: фазу напруження, що відображає відчуття загнаності та тривожності; фазу резистенції, яка виявляється у неадекватному вибірковому реагуванні та редукції обов'язків; фазу виснаження, що характеризується емоційною відстороненістю та деперсоналізацією. Кожна фаза оцінюється окремо: до 36 балів, фаза не сформована; від 37 до 60 балів, фаза у стадії формування; понад 60 балів, фаза сформована. У дослідженні результати методики Бойка зіставлялись із показниками інших методик для виявлення взаємозв'язку між вигоранням та рівнем особистісної готовності до інклюзії.

Додатково у дослідженні застосовувалась **авторська анкета «Психологічна готовність педагогів ЗЗСО до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами».** Ця анкета містить блок біографічних запитань, що дозволяють охарактеризувати вибірку за віком, стажем, досвідом роботи з дітьми з ООП та рівнем спеціальної підготовки. Принципово новим у

структурі анкети є три запитання ситуативного характеру, безпосередньо пов'язані з умовами воєнного стану. Перше запитання стосується загальної готовності педагога до інклюзії саме в умовах воєнного стану, що дозволяє розмежувати абстрактну та ситуативно зумовлену готовність. Друге запитання виявляє ставлення педагога до присутності дитини з ООП у класі під час повітряної тривоги та наявність у нього плану дій у такій ситуації. Третє запитання спрямоване на виявлення способу реагування педагога на емоційні сплески дитини, зумовлені травматичним досвідом або діагнозом. Включення цих запитань до дослідження обґрунтоване тим, що саме в екстрених ситуаціях воєнного часу виявляється реальна, а не декларована готовність педагога, і саме ці ситуації є найбільш показовими для оцінки особистісних ресурсів педагога в умовах кризи.

Обробка даних здійснювалась методами описової статистики. Зокрема, для кожної методики визначались середні арифметичні значення, відсоткові співвідношення та розподіл за рівнями. Для виявлення зв'язку між показниками різних методик застосовувався порівняльний аналіз. Результати представлені у вигляді таблиць та рисунків із відповідним текстовим аналізом кожного показника та узагальненою інтерпретацією сукупних результатів.

2.2. Аналіз результатів за методиками емпіричного дослідження

Результати за методикою 1. Опитувальник «Оцінка психологічної готовності до інклюзивної освіти» (О. М. Глухова)

Результати діагностики за методикою О. М. Глухової дозволяють скласти загальне уявлення про рівень психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі в умовах воєнного стану.

**Розподіл педагогів за рівнями психологічної готовності до
інклюзивної освіти (методика О. М. Глухової)**

Рівень готовності	Кількість педагогів (осіб)	Відсоток (%)
Високий (46–60 балів)	12	24
Середній (31–45 балів)	23	46
Низький (15–30 балів)	15	30
Разом	50	100

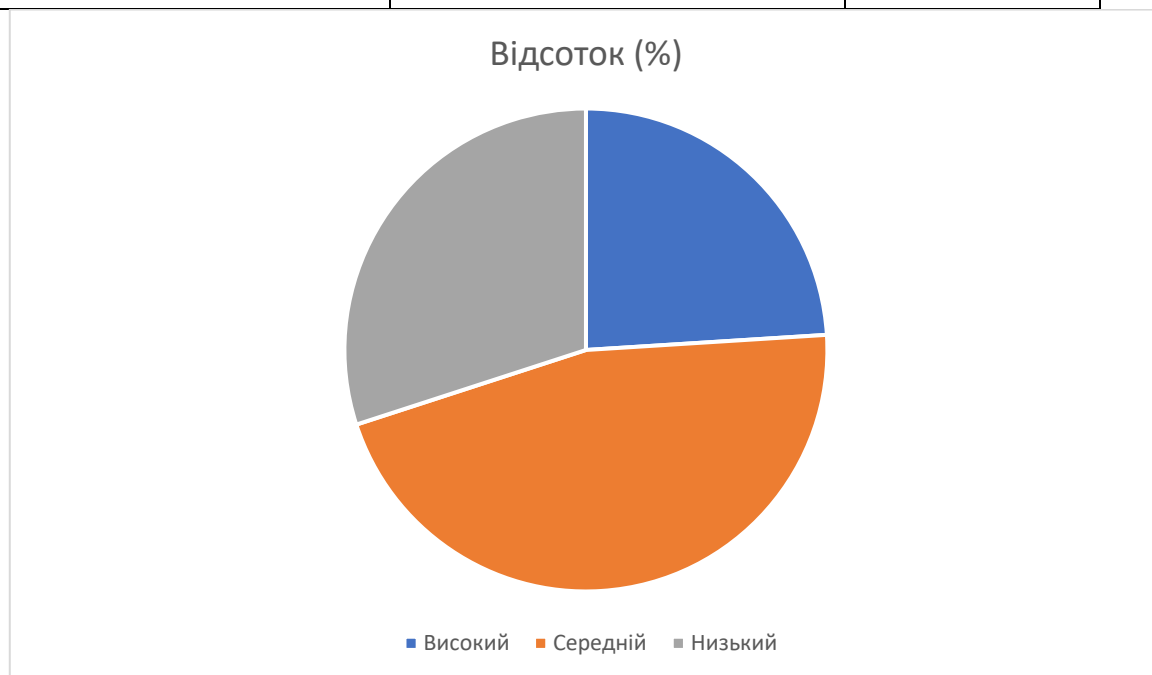


Рис. 2.1 Розподіл педагогів за рівнями психологічної готовності до
інклюзивної освіти

Аналізуючи отримані результати за методикою О. М. Глухової, можна констатувати, що майже половина педагогів (46%) демонструє середній рівень психологічної готовності до інклюзивного навчання в умовах воєнного стану. Це означає, що ці педагоги загалом розуміють принципи інклюзії та мають певний рівень готовності, однак відчують труднощі у практичній реалізації інклюзивних підходів або потребують додаткової підготовки в окремих компонентах. Середній рівень у цьому контексті не варто інтерпретувати як задовільний результат, оскільки він відображає стан педагога, який намагається справлятися одночасно із власним стресом та вимогами інклюзивного навчання. Педагог із середнім рівнем готовності здатний

виконувати базові завдання інклюзивного класу за сприятливих обставин, проте за умов підвищеного навантаження, що є нормою воєнного часу, цей рівень може виявитися недостатнім. Саме тому середній рівень готовності в умовах воєнного стану потребує такої ж уваги з боку системи підтримки, як і низький рівень у звичайних умовах.

Варто зазначити, що середній рівень у контексті воєнного часу не є нейтральним показником, він часто свідчить про стан, коли наявних ресурсів ледь вистачає для виконання базових завдань. Будь-яке додаткове навантаження, що є постійною реальністю для педагогів в умовах активних бойових дій і повітряних тривог, може порушити цей нестійкий баланс і перевести педагога у зону низького рівня готовності. Педагог із середнім рівнем готовності нерідко функціонує на межі власних можливостей, витрачаючи значну частину ресурсів на підтримку власної стабільності та не маючи достатнього запасу для повноцінної підтримки дітей з ООП. Це є принциповою відмінністю від інтерпретації середнього рівня у мирний час, коли він дійсно означає наявність достатньої бази для подальшого розвитку. В умовах хронічного стресу середній рівень є значно більш нестійким утворенням, що потребує активної підтримки для збереження, а не лише для підвищення.

Третина вибірки (30%) демонструє низький рівень психологічної готовності, що є показником недостатньої теоретичної підготовки, невпевненості у власних можливостях або сформованих негативних установок щодо інклюзії. Педагоги цієї групи, як правило, не мають досвіду роботи з дітьми з ООП та не проходили спеціалізованого навчання з питань інклюзивної освіти, що підтверджує зв'язок між рівнем підготовки та рівнем готовності. Низький рівень готовності не означає автоматично небажання педагога працювати в інклюзивному середовищі, він частіше відображає стан людини, яка опинилася перед завданням, до якого її ніхто не готував, і яка не має орієнтирів для власних дій. Саме ця група потребує найбільш інтенсивної та комплексної підтримки, що охоплює одночасно і теоретичну підготовку, і

практичне відпрацювання навичок, і психологічний супровід для подолання тривоги та невпевненості. Наявність 30% педагогів із низьким рівнем готовності у вибірці є системним показником, що вказує на недостатність існуючих програм підготовки педагогів до інклюзивного навчання в умовах кризи.

Лише 24% педагогів мають високий рівень психологічної готовності, що у контексті воєнного часу та підвищеного загального стресового навантаження є прогнозованим результатом, хоча й тривожним з точки зору якості інклюзивного навчання в країні. Педагоги з високим рівнем готовності, як правило, характеризуються поєднанням кількох чинників: наявністю практичного досвіду роботи з дітьми з ООП, проходженням спеціалізованого навчання та відносно нижчим рівнем сприйнятого стресу порівняно з іншими групами. Показово, що навіть у цій групі спостерігається зниження показників за емоційно-мотиваційним компонентом порівняно з когнітивним та поведінковим, що свідчить про всеохоплюючий вплив умов воєнного стану на емоційні ресурси педагогів незалежно від рівня підготовки. Група педагогів із високим рівнем готовності є природним ресурсом для розвитку інклюзивної культури у педагогічних колективах і може відігравати роль менторів для колег із нижчим рівнем готовності. Однак без системної підтримки навіть ці педагоги ризикують поступово знизити рівень своєї готовності під впливом тривалого стресу та виснаження.

Аналіз за компонентами методики показав, що найнижчі середні бали зафіксовані за емоційно-мотиваційним компонентом у педагогів усіх рівнів готовності без виняткових відмінностей між групами. Це є надзвичайно показовим результатом, оскільки він свідчить про те, що саме емоційний вимір готовності є найбільш вразливим в умовах воєнного стану, і ця вразливість не залежить від рівня теоретичних знань або практичного досвіду педагога. Педагоги мають певний обсяг знань про інклюзію, проте їхні емоційні ресурси та мотивація до практичної реалізації цих знань виснажені умовами хронічного стресу та постійної невизначеності. Когнітивний компонент

виявився відносно вищим, що підтверджує уже зафіксовану закономірність про розрив між знанням і дією в умовах ресурсного дефіциту. Цей розрив є не проявом байдужості або небажання педагогів, а наслідком об'єктивного виснаження, що є системним наслідком тривалого воєнного стану.

Педагоги зі стажем понад 20 років та ті, хто має практичний досвід роботи з дітьми з ООП, частіше отримували вищі бали саме за когнітивним та поведінковим компонентами, що є закономірним результатом накопиченого досвіду та знань. Цей результат підтверджує, що практичний досвід є одним із найбільш ефективних чинників формування готовності, оскільки він дозволяє педагогу не лише знати, як діяти, а й відчувати впевненість у тому, що він здатен впоратися з реальними ситуаціями. Водночас більший стаж не захищає педагога від зниження показників за емоційно-мотиваційним компонентом, що є ще одним підтвердженням всеохоплюючого впливу воєнного стресу на емоційні ресурси. Цікавим є спостереження про те, що педагоги зі стажем від одного до п'яти років нерідко демонструють вищу мотивацію, ніж педагоги з більшим стажем, хоча поступаються останнім за когнітивним та поведінковим компонентами. Це може свідчити про те, що молодші педагоги ще не встигли накопичити негативний досвід, пов'язаний із браком підтримки та ресурсів, і зберігають ентузіазм, який із часом знижується за відсутності системної підтримки.

Натомість за емоційно-мотиваційним компонентом спостерігалось зниження показників у педагогів усіх вікових груп без суттєвої різниці, що є одним із найбільш важливих узагальнень усього дослідження. Відсутність суттєвих вікових відмінностей у рівні емоційного виснаження свідчить про те, що воєнний стрес є рівномірно розподіленим фактором ризику для всіх педагогів незалежно від їхнього віку, стажу та попереднього досвіду. Це принципово відрізняє поточну ситуацію від досліджень вигорання у мирний час, де вікові та стажові відмінності зазвичай є статистично значущими. Рівномірний вплив воєнного стресу на емоційний компонент готовності вказує на те, що заходи психологічної підтримки педагогів мають охоплювати весь

педагогічний колектив, а не лише окремі категорії, що традиційно вважаються групами ризику. Такий підхід до підтримки педагогів є не лише більш справедливим, а й більш ефективним з точки зору збереження людського ресурсу освітньої системи в умовах тривалого воєнного стану.

Отримані результати за методикою Глухової загалом підтверджують теоретичне положення про динамічний характер особистісної готовності педагогів та її чутливість до змін у зовнішньому контексті. Готовність, сформована у мирний час, не є автоматично збереженою в умовах воєнного стресу, і це є важливим практичним висновком для організаторів системи підготовки та підтримки педагогів. Педагоги, які до початку повномасштабного вторгнення мали достатній рівень готовності до інклюзивного навчання, могли помітно знизити цей рівень під впливом хронічного стресу, вигорання та зміни умов роботи. Це означає, що підготовка педагогів до інклюзивного навчання в умовах воєнного стану має розглядатися не як одноразовий захід, а як безперервний процес підтримки та відновлення ресурсів. Саме таке розуміння покладено в основу тренінгової програми та системи рекомендацій, розроблених у третьому розділі кваліфікаційної роботи.

Результати за методикою 2. Шкала самомотивації (В. Б. Шабанова)

Таблиця 2.2

Розподіл педагогів за рівнями самомотивації до роботи в умовах інклюзивної освіти (методика В. Б. Шабанової)

Рівень самомотивації	Кількість педагогів (осіб)	Відсоток (%)
Високий	19	38
Середній	26	52
Низький	5	10
Разом	50	100

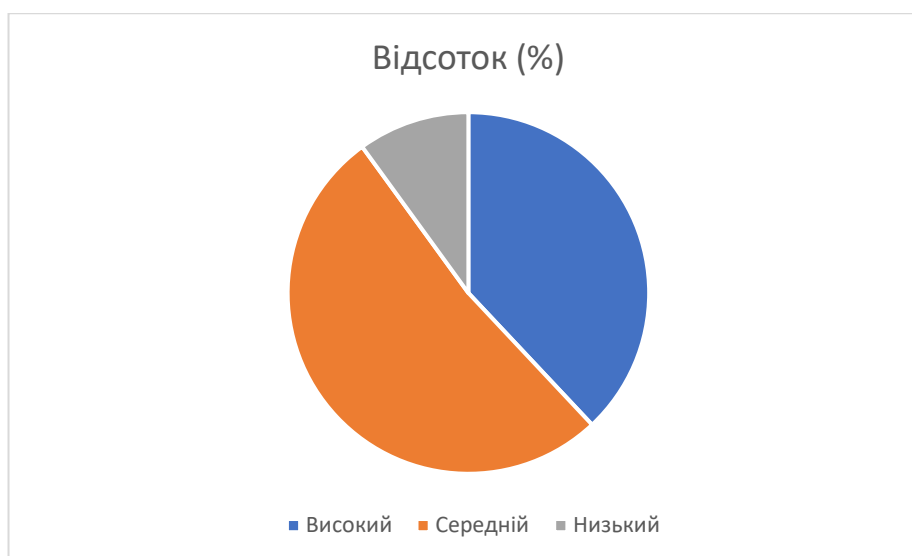


Рис. 2.2 Розподіл педагогів за рівнями самомотивації до роботи в умовах інклюзивної освіти

Результати за шкалою самомотивації В. Б. Шабанової виявили картину, що є дещо оптимістичнішою порівняно з загальними показниками психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. Більшість педагогів (52%) перебуває на середньому рівні мотивації до роботи в інклюзивному середовищі, що свідчить про збереження внутрішнього прагнення до цієї діяльності навіть в умовах хронічного воєнного стресу. Цей показник є важливим індикатором того, що педагоги загалом усвідомлюють значущість інклюзивної освіти та не відмовляються від неї принципово. Середній рівень самомотивації у більшості вибірки означає, що педагоги знаходяться у стані певної готовності до роботи, але потребують додаткової підтримки для переходу на вищий рівень мотиваційної залученості. Збереження мотиваційного ресурсу в умовах воєнного стану є значущим результатом, що відрізняє цей показник від показників емоційного компонента готовності, який знижується значно швидше.

Примітно, що рівень самомотивації виявився помітно вищим порівняно з рівнем загальної психологічної готовності: 38% проти 24% за високим рівнем відповідно. Це розходження є методологічно цікавим і вказує на можливу ситуацію, де педагог хоче працювати в інклюзивному класі та розуміє цінність

такої роботи, однак не відчуває себе достатньо підготовленим до її реалізації в умовах кризи. Простіше кажучи, наявність мотивації не автоматично забезпечує наявність готовності до дій, оскільки між ними стоять знання, навички та емоційні ресурси, яких може не вистачати. Педагог із високою самомотивацією, але низькою психологічною готовністю, перебуває у стані внутрішнього конфлікту, що саме по собі є джерелом додаткового стресу. Це спостереження підтверджує теоретичне положення про те, що мотивація є необхідною, але недостатньою умовою ефективної педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі.

Аналіз субшкали професійної мотивації показав, що педагоги загалом демонструють прагнення до вдосконалення власних навичок роботи з дітьми з ООП та готовність самостійно шукати нові підходи. Однак це прагнення нерідко залишається нереалізованим через об'єктивні обставини воєнного часу, зокрема через дефіцит часу, обмежений доступ до навчальних ресурсів та загальне перевантаження. Педагоги, які отримали вищі бали за субшкалою професійної мотивації, як правило, мали досвід проходження спеціальних курсів або тренінгів з питань інклюзії, що підтверджує взаємозв'язок між навчанням та мотивацією. Цей взаємозв'язок є двостороннім: навчання підвищує мотивацію, а мотивація спонукає до навчання, утворюючи висхідний цикл професійного розвитку. Відсутність такого циклу у більшості педагогів пояснює стабілізацію показників на середньому рівні без тенденції до зростання.

Субшкала емоційного задоволення від роботи виявила найбільш виражене зниження показників порівняно з іншими субшкалами, що є закономірним в умовах хронічного стресу та вигорання. Педагоги, що перебувають у фазі резистенції або виснаження за методикою Бойка, отримували суттєво нижчі бали за цією субшкалою, ніж педагоги з неформованими фазами вигорання. Це свідчить про те, що емоційне задоволення від роботи є найбільш вразливим компонентом самомотивації в умовах тривалого стресового навантаження. Водночас педагоги, які зазначали

наявність підтримки з боку колег та адміністрації, демонстрували вищі показники емоційного задоволення, що вказує на захисну функцію соціальної підтримки у збереженні мотиваційного ресурсу. Варто зазначити, що точних даних щодо довгострокової динаміки цього показника в умовах воєнного стану недостатньо, і це потребує подальших лонгітюдних досліджень.

Субшкала переконаності у значущості інклюзивної освіти виявилась найбільш збереженою серед трьох субшкал, що свідчить про стійкість ціннісного ставлення педагогів до інклюзії навіть в умовах підвищеного навантаження. Більшість педагогів, у тому числі ті, що демонструють середній або навіть низький рівень загальної самомотивації, загалом погоджуються з тим, що інклюзивна освіта є необхідною та корисною. Це є вагомим ресурсом для розвитку готовності, оскільки ціннісне переконання є стійкішим підґрунтям для змін, ніж ситуативна мотивація або зовнішній тиск. Педагоги, переконані у значущості інклюзії, частіше шукали можливості для підвищення власної компетентності та частіше зверталися по допомогу до фахівців супроводу. На основі порівняння можна зробити висновок, що збереження ціннісного виміру мотивації є стратегічним ресурсом, на який варто спиратися при розробці програм підготовки педагогів.

Лише 10% педагогів продемонстрували низький рівень самомотивації, що є відносно невисоким показником і свідчить про збереження загальної професійної орієнтації навіть в умовах підвищеного навантаження. Ці педагоги, як правило, зазначали в авторській анкеті відсутність досвіду роботи з дітьми з ООП та відсутність планів щодо проходження спеціального навчання з питань інклюзії. Серед цієї групи також частіше траплялися педагоги з негативним ставленням до інклюзії за методикою Боутон та з вираженою фазою резистенції або виснаження за методикою Бойка. Поєднання низької мотивації, негативного ставлення та вираженого вигорання утворює групу підвищеного ризику, що потребує пріоритетної уваги у процесі надання психологічної підтримки та підвищення кваліфікації. Ця група є

найменшою за чисельністю, проте найбільш вразливою з точки зору якості інклюзивного навчання, яке вони забезпечують.

Зіставляючи результати шкали Шабанової з показниками рівня стресу за PSS-10, можна простежити закономірність: педагоги з помірним рівнем стресу демонструють переважно середній рівень самомотивації, тоді як педагоги з низьким рівнем стресу частіше мають високу самомотивацію. У групі педагогів із високим рівнем стресу показники самомотивації знижуються, але не до низького рівня у більшості випадків, що свідчить про певну стійкість мотиваційного ресурсу навіть в умовах значного стресового навантаження. Це припущення потребує подальшого підтвердження у дослідженнях із більшими вибірками та із застосуванням кореляційного аналізу, однак вже наявні дані є достатньо переконливими для формулювання попереднього висновку. Стрес впливає на самомотивацію не лінійно, а через опосередковані механізми, зокрема через зниження емоційного задоволення від роботи та відчуття власної ефективності. Розуміння цих механізмів є необхідним для розробки ефективних заходів підтримки педагогів у збереженні мотиваційного ресурсу.

Загалом результати за шкалою самомотивації Шабанової є свідченням того, що мотиваційний ресурс педагогів є більш збереженим порівняно з їхньою практичною готовністю та емоційними ресурсами, що відкриває конкретні можливості для розвитку особистісної готовності через опору на наявну мотивацію. Педагоги хочуть бути ефективними в інклюзивному середовищі, вірять у значущість цієї роботи і загалом налаштовані на розвиток, проте не мають достатніх інструментів і підтримки для реалізації цього прагнення в умовах кризи. Саме тому тренінгова програма та система рекомендацій, розроблені у третьому розділі роботи, свідомо спираються на мотиваційний ресурс педагогів як на відправну точку змін. Підхід, що починається з посилення відчуття власної ефективності та надання конкретних практичних інструментів, має більший потенціал для стійких змін, ніж підхід, що ґрунтується на зовнішньому примусі або тиску. Збережена самомотивація педагогів є, таким чином, не лише діагностичним показником, а й практичним

ресурсом, який має бути усвідомлено використаний у роботі з педагогічними колективами.

На основі порівняння результатів методик Глухової та Шабанової можна зробити висновок про те, що мотиваційний ресурс педагогів є більш збереженим, ніж операційна та емоційна готовність до роботи. Це відкриває можливості для розвитку готовності педагогів через опору на наявну мотивацію, спрямовуючи її у конкретні практичні навички та знання.

Результати за методикою 3. Анкета «Ставлення до інклюзивної освіти» (Т. Боутон)

Таблиця 2.3

**Розподіл педагогів за типом ставлення до інклюзивної освіти
(анкета Т. Боутон)**

Тип ставлення	Кількість педагогів (осіб)	Відсоток (%)
Позитивне (60–75 балів)	17	34
Нейтральне (30–59 балів)	26	52
Негативне (15–29 балів)	7	14
Разом	50	100

Дані для побудови Малюнку 2.3 (кругова діаграма): Позитивне: 34%; Нейтральне: 52%; Негативне: 14%.

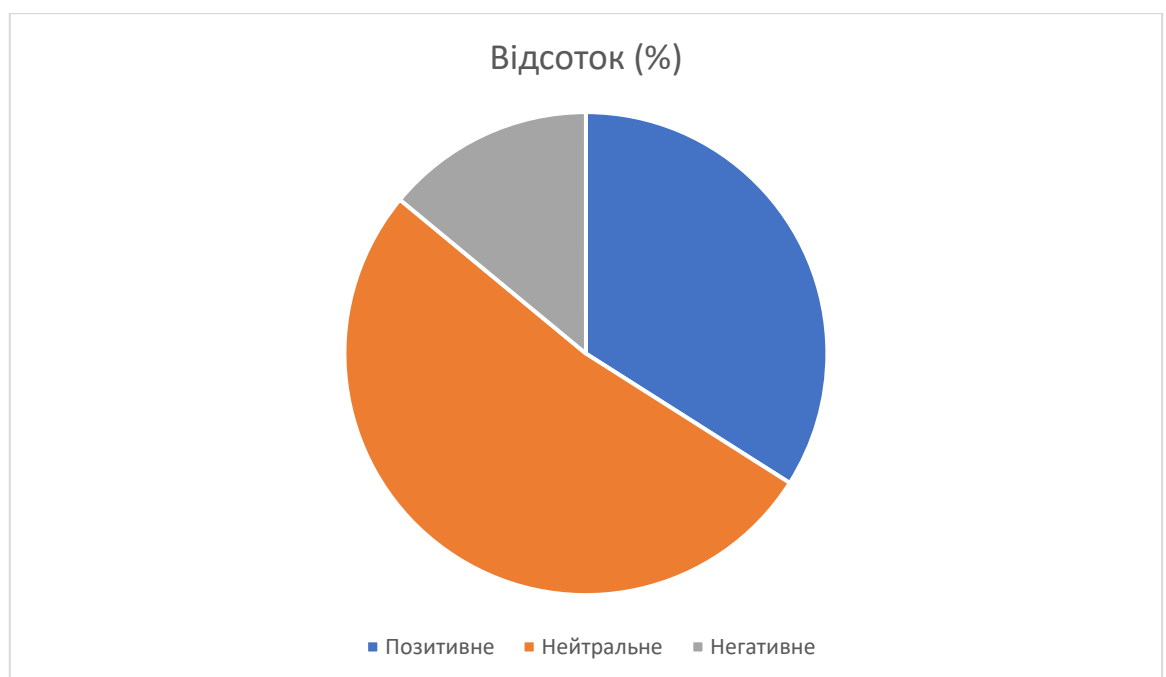


Рис. 2.3 Розподіл педагогів за типом ставлення до інклюзивної освіти

Аналіз ставлення педагогів до інклюзивної освіти за анкетою Т. Боутон виявив картину, що загалом узгоджується з результатами попередніх методик і підтверджує загальну тенденцію до переважання середніх показників у вибірці. Більшість респондентів (52%) виявили нейтральне ставлення, що відображає певну амбівалентність у сприйнятті інклюзії як освітньої практики. Це означає, що педагоги не займають чіткої позиції щодо інклюзивного навчання, коливаючись між прийняттям і сумнівом залежно від конкретних обставин. Нейтральне ставлення у даному контексті не є індиферентністю, а радше відображає стан невизначеності, характерний для людей, які стикаються з новими вимогами без достатнього ресурсного забезпечення. Саме такий стан є найбільш поширеним серед педагогів, що працюють в умовах воєнного стану та одночасно намагаються реалізовувати принципи інклюзивної освіти.

Педагоги загалом не заперечують проти інклюзивного навчання, однак не демонструють яскраво вираженої підтримки, що є показовим само по собі. Відсутність активної підтримки за умови збереженої мотивації, зафіксованої у попередній методиці, свідчить про те, що ставлення формується під впливом не лише переконань, а й практичного досвіду та відчуття власної спроможності. Педагог, який теоретично підтримує інклюзію, але на практиці стикається з постійними труднощами та браком підтримки, поступово переміщується зі зони позитивного у зону нейтрального ставлення. Цей процес є поступовим і відбувається непомітно для самого педагога, що робить його особливо небезпечним з точки зору довгострокових наслідків для якості інклюзивного навчання. Таке нейтральне ставлення може пояснюватися кількома причинами одночасно: переживанням невпевненості у власних силах, наявністю практичних бар'єрів у вигляді браку ресурсів та часу, а також загальним відчуттям перевантаженості в умовах воєнного стану.

Педагог в умовах воєнного стану не має психологічного простору для глибшого залучення у нові завдання, навіть якщо ці завдання є важливими та значущими для нього особисто. Це є принципово важливим контекстуальним

чинником, що відрізняє нинішню ситуацію від попередніх досліджень готовності педагогів до інклюзії, проведених у мирний час. Нейтральне ставлення у цьому контексті може бути не стільки стабільною позицією, скільки тимчасовим станом, зумовленим виснаженням ресурсів, і здатним змінюватися у позитивний бік за умови надання відповідної підтримки. Саме тому нейтральну групу не варто розглядати як однорідну: частина педагогів із нейтральним ставленням насправді тяжіє до позитивного полюсу і потребує лише конкретної допомоги у подоланні практичних бар'єрів. Інша частина, навпаки, перебуває на межі з негативним ставленням і потребує більш інтенсивної підтримки та роботи зі стереотипами.

Позитивне ставлення зафіксоване у 34% педагогів, що є дещо нижчим за показник самомотивації (38%), але близьким до нього, і це наближення є закономірним. Педагоги з позитивним ставленням до інклюзії, як правило, мають досвід роботи з дітьми з ООП або проходили спеціалізовану підготовку, що підтверджує гіпотезу про те, що практичний досвід формує ставлення не менше, ніж теоретичні переконання. Варто також зазначити, що педагоги цієї групи частіше отримували вищі бали за поведінковим компонентом анкети, що свідчить про узгодженість їхніх установок із реальною готовністю до дій. Позитивне ставлення є стійкішим ресурсом, ніж просто знання чи мотивація, оскільки воно охоплює емоційний вимір прийняття різноманітності та особистісну позицію педагога щодо права кожної дитини на якісну освіту. Ця група педагогів може стати природними лідерами змін у педагогічних колективах та ресурсом для підтримки колег із нейтральним ставленням.

Негативне ставлення виявлено у 14% учасників дослідження, що є меншістю вибірки, проте не може бути проігноровано. Серед цих педагогів більшість не має досвіду роботи з дітьми з ООП та не проходила спеціального навчання з питань інклюзії, що є показовим збігом. Відсутність практичного досвіду та відсутність підготовки разом створюють умови для формування негативних установок, заснованих переважно на страху перед невідомим та відчутті власної некомпетентності. Це дозволяє припустити, що негативне

ставлення формується не стільки через принципове заперечення ідеї інклюзії, скільки через відчуття браку інструментів для її реалізації та невизначеності щодо власної ролі у цьому процесі. Такий висновок є оптимістичним з точки зору можливостей зміни цих установок через цілеспрямоване навчання та практичний досвід.

Педагоги з негативним ставленням також частіше зазначали в авторській анкеті, що вважають інклюзію в умовах воєнного стану надмірним навантаженням, і саме серед них найбільше тих, хто вважає емоційні сплески дітей проявом невихованості, а не симптомом травматизації. Ці відповіді разом утворюють профіль педагога, який перебуває у стані хронічного стресу, не має необхідних знань про вплив травми на поведінку дитини та відчуває себе повністю без підтримки у роботі з вразливими категоріями учнів. Важливо, що цей профіль не є проявом байдужості або злого наміру, а є наслідком системного дефіциту підготовки та підтримки, який накопичувався задовго до початку повномасштабного вторгнення і лише поглибився в умовах воєнного стану. Розуміння цього контексту є необхідним для того, щоб не стигматизувати педагогів із негативним ставленням, а розробляти для них адресні програми підтримки. Зміна негативного ставлення через надання практичних інструментів, а не через моралізування, є значно ефективнішою стратегією, що підтверджується загальними тенденціями у дослідженнях установок і їх змін.

Аналіз за компонентами анкети Боутон показав, що педагоги отримали відносно вищі бали за когнітивним компонентом, тобто знають про переваги інклюзії та підтримують її теоретично, тоді як за поведінковим компонентом бали були помітно нижчими. Цей розрив між когнітивним та поведінковим компонентами є одним із найбільш характерних результатів дослідження і відображає загальну тенденцію до розходження між знанням і дією в умовах стресу та браку ресурсів. Педагог, який знає, що треба робити, але не робить цього, перебуває у стані когнітивного дисонансу, що є додатковим джерелом психологічного дискомфорту та може посилювати відчуття некомпетентності.

Цей розрив є характерним для ситуацій, де людина розуміє правильність певного шляху, проте не має ресурсів або впевненості для його реалізації в конкретних умовах. Подолання цього розриву є одним із завдань тренінгової програми, розробленої у третьому розділі роботи.

Емоційний компонент анкети Боутон, що відображає особисте ставлення до дітей з ООП та рівень емпатії, виявив показники, що займають проміжне положення між когнітивним та поведінковим компонентами. Педагоги загалом виявляють певний рівень емпатії та особистого прийняття дітей з ООП, проте цей рівень знижується у тих педагогів, у яких виражені ознаки вигорання, зокрема фаза резистенції або виснаження. Це підтверджує теоретичне положення про те, що вигорання насамперед руйнує емоційну складову педагогічної взаємодії, залишаючи певний час когнітивні функції відносно збереженими. Таким чином, зниження емоційного компонента ставлення є одним із ранніх індикаторів вигорання і може використовуватися у психодіагностичній практиці як сигнал для своєчасного втручання. Загалом результати за анкетною Боутон підтверджують системний характер виявлених у дослідженні проблем і вказують на необхідність комплексної роботи з установками педагогів, що охоплює одночасно когнітивний, емоційний та поведінковий виміри.

Результати за методикою 4. Шкала сприйнятого стресу PSS-10

Таблиця 2.4

Розподіл педагогів за рівнями сприйнятого стресу (шкала PSS-10)

Рівень стресу	Кількість педагогів (осіб)	Відсоток (%)
Низький (0–13 балів)	8	16
Помірний (14–26 балів)	29	58
Високий (27–40 балів)	13	26
Разом	50	100

Дані для побудови рисунку 2.4 (стовпчаста діаграма): Низький рівень: 16%; Помірний рівень: 58%; Високий рівень: 26%.

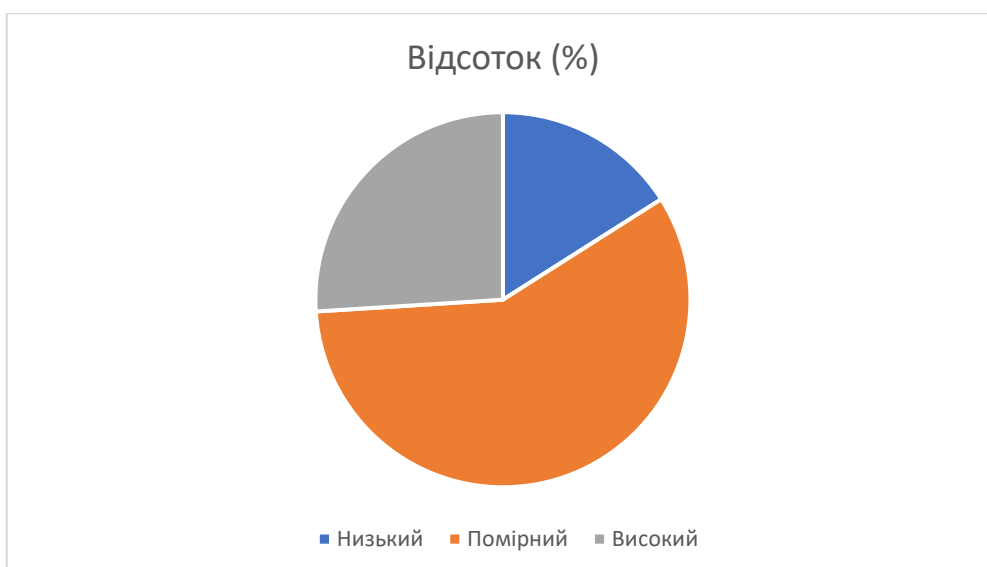


Рис. 2.4 Розподіл педагогів за рівнями сприйнятого стресу

Результати за шкалою PSS-10 є одними з найбільш показових у всьому дослідженні. Переважна більшість педагогів (84%) зазнає помірного або високого рівня стресу у своїй професійній діяльності в умовах воєнного стану, і лише 16% демонструють низький рівень сприйнятого стресу. Помірний рівень стресу зафіксовано у 58% опитаних. Це є показником хронічного фонового напруження, яке, хоч і не є руйнівним у короткостроковій перспективі, за тривалого збереження суттєво знижує когнітивні та емоційні ресурси педагога, необхідні для якісної роботи з учнями, що мають особливі освітні потреби.

Високий рівень стресу виявлено у 26% педагогів. Ця група потребує окремої уваги, оскільки саме у неї найвища ймовірність розвитку вигорання та погіршення якості педагогічної взаємодії. Педагоги з високим рівнем стресу, як правило, сприймають навчальні ситуації як непередбачувані та такі, що не піддаються контролю, що безпосередньо впливає на їхню здатність зберігати послідовність і стабільність у роботі з дітьми, яким особливо потрібна передбачуваність освітнього середовища.

Зіставляючи дані PSS-10 з результатами методики Глухової, можна простежити закономірність: педагоги з високим рівнем стресу у 89% випадків демонструють середній або низький рівень загальної психологічної готовності

до інклюзивного навчання. Педагоги з низьким рівнем стресу, навпаки, частіше отримували середні та високі показники готовності. Це підтверджує гіпотезу про зворотній зв'язок між рівнем стресу та рівнем особистісної готовності до інклюзії.

Результати за методикою 5. Методика діагностики емоційного вигорання (В. В. Бойко)

Таблиця 2.5

Розподіл педагогів за фазами та рівнями емоційного вигорання (методика В. В. Бойка)

Фаза вигорання	Не сформована (до 36 б.)	У стадії формування (37–60 б.)	Сформована (понад 60 б.)
Фаза напруження	18 (36%)	22 (44%)	10 (20%)
Фаза резистенції	12 (24%)	24 (48%)	14 (28%)
Фаза виснаження	24 (48%)	17 (34%)	9 (18%)

Дані для побудови рисунку 2.5 (групована стовпчаста діаграма): за кожною фазою три стовпчики, що відображають відсоток педагогів із несформованою, фазою, що формується, та сформованою фазою.

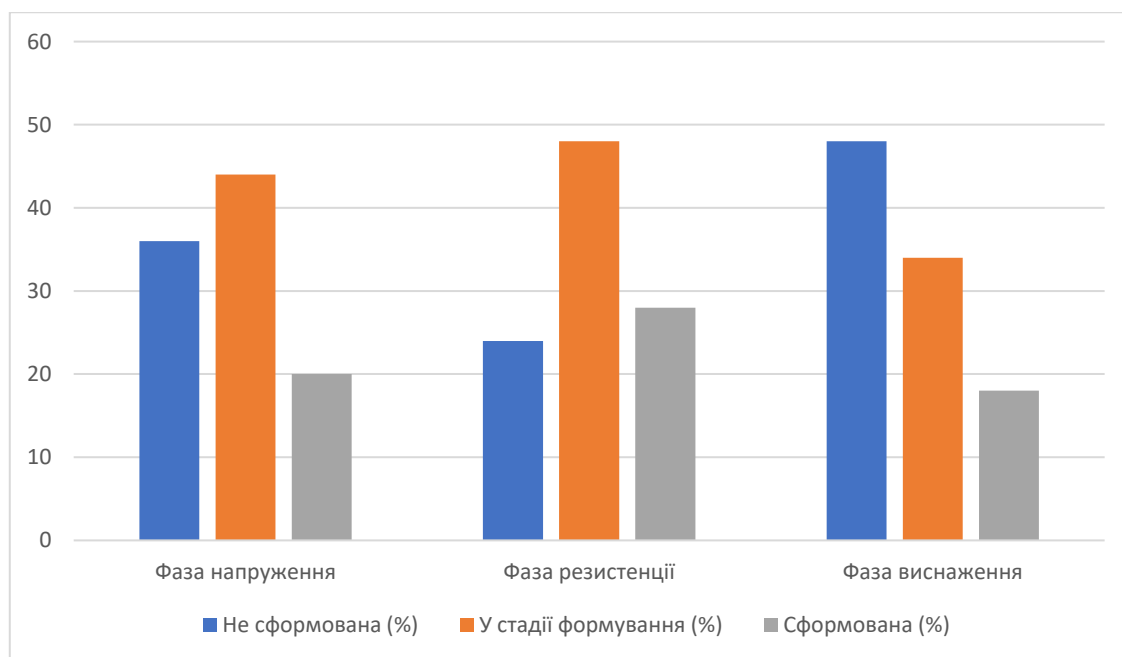


Рис. 2.5 Розподіл педагогів за фазами та рівнями емоційного вигорання

Результати діагностики за методикою В. В. Бойка розкривають розгорнуту картину поширеності синдрому емоційного вигорання серед педагогів, що працюють в умовах воєнного стану. Найбільш вираженою є фаза резистенції, яка сформована у 28% педагогів, а ще у 48% перебуває у стадії формування. Тобто у сукупності 76% вибірки вже виробили або виробляють захисні механізми у відповідь на хронічний стрес, що проявляється у вибіркового емоційному реагуванні, редукції обов'язків та неадекватному реагуванні на потреби учнів. Це є найбільш тривожним результатом з точки зору якості інклюзивного навчання, оскільки фаза резистенції безпосередньо впливає на здатність педагога помічати та враховувати індивідуальні потреби кожної дитини.

Фаза напруження сформована у 20% педагогів, що свідчить про збереження гострого дистресу, пов'язаного з відчуттям загнаності, тривожністю та незадоволеністю собою. Фаза виснаження сформована у 18% вибірки і характеризується емоційною відстороненістю та деперсоналізацією. Ця фаза є найбільш тяжкою за наслідками і потребує вже не профілактичних, а терапевтичних заходів.

Зіставлення даних методик Бойка та PSS-10 виявляє стійку закономірність: педагоги з високим рівнем сприйнятого стресу частіше мають сформовані фази вигорання, зокрема резистенції та виснаження. Педагоги з помірним рівнем стресу здебільшого перебувають у стадії формування однієї або кількох фаз вигорання, що вказує на те, що без вчасного втручання ситуація поглиблюватиметься. Це підтверджує системний характер психологічного навантаження на педагогів в умовах воєнного стану та свідчить про необхідність комплексної підтримки педагогічних колективів, а не лише точкової допомоги окремим педагогам.

Результати авторської анкети щодо готовності до інклюзії в умовах воєнного стану

**Розподіл відповідей педагогів на ситуативні запитання авторської
анкети**

Запитання	Варіант відповіді	Кількість (осіб)	Відсоток (%)
Чи готові ви до інклюзії в умовах воєнного стану?	Так, готовий	19	38
	Ні, не готовий	31	62
Ставлення до присутності дитини з ООП під час тривоги	Спокійно, маю план супроводу	14	28
	Хвилююся, чи вистачить сил на всіх	29	58
	Вважаю надмірним навантаженням	7	14
Реакція на емоційні сплески дитини	Використовую техніки заземлення	18	36
	Закликаю до дисципліни, почуваюся безпорадно	24	48
	Вважаю проявом невихованості	8	16

Дані для побудови малюнку 2.6 (кругова діаграма): Готовність до інклюзії в умовах воєнного стану: Так: 38%; Ні: 62%.

Дані для побудови малюнку 2.7 (стовпчаста діаграма): Реакція на емоційні сплески дитини: Техніки заземлення: 36%; Безпорадність: 48%; Невихованість: 16%.



**Рис. 2.6 Розподіл відповідей щодо готовності до інклюзії в умовах
воєнного стану**



Рис. 2.7 Розподіл відповідей щодо реакції на емоційні сплески дитини

Результати авторської анкети виявились найбільш промовистими з усього комплексу діагностики саме тому, що запитання прив'язані до конкретного контексту воєнного стану, а не до абстрактної ситуації інклюзивного навчання. Більше половини педагогів (62%) прямо зазначили, що не готові до інклюзії в умовах воєнного стану. Цей показник суттєво перевищує частку педагогів із низьким рівнем готовності за методикою Глухової (30%), що є методологічно важливим спостереженням. Педагоги, оцінюючи свою готовність абстрактно, дають більш оптимістичні відповіді, ніж тоді, коли питання сформульоване конкретно і прив'язане до реальних умов. Це свідчить про те, що стандартизовані методики можуть дещо переоцінювати реальну готовність педагогів у кризових умовах.

Ситуація з поведінкою під час повітряної тривоги є особливо показовою з практичної точки зору. Лише 28% педагогів зазначили, що мають чіткий план супроводу дитини з ООП під час тривоги і почуваються у такій ситуації спокійно. Більше половини (58%) відзначають тривогу щодо власних ресурсів у такій ситуації, а 14% вважають цю відповідальність надмірним навантаженням. Ці дані свідчать про те, що більшість педагогів опиняються у ситуації невизначеності під час екстрених подій, що є особливо небезпечним для дітей з особливими освітніми потребами. Такі діти потребують

передбачуваності та чіткого алгоритму дій саме в моменти кризи, і відсутність такого алгоритму у педагога може суттєво погіршити їхній психологічний стан під час тривоги.

Аналіз відповідей щодо реакції на емоційні сплески дитини виявив, що майже половина педагогів (48%) відчуває безпорадність у таких ситуаціях і вдається до дисциплінарних реакцій, не маючи ефективних інструментів психологічної підтримки. Лише 36% педагогів застосовують техніки заземлення або інші методи психологічної допомоги дитині у стані дистресу. Ще 16% схильні інтерпретувати такі прояви як невихованість, що є ознакою відсутності знань про вплив травматичного досвіду на поведінку та емоційний стан дитини. Ці результати вказують на гостру потребу у підготовці педагогів до роботи з травмованими дітьми в умовах воєнного часу, причому ця підготовка має носити практичний характер і включати відпрацювання конкретних технік, а не лише теоретичні знання.

Узагальнений порівняльний аналіз результатів дослідження

Таблиця 2.7

**Зведена таблиця результатів дослідження за всіма методиками
(n=50)**

Методика	Позитивний / високий показник (%)	Середній / нейтральний показник (%)	Негативний / низький показник (%)
Психологічна готовність (Глухова)	24	46	30
Самомотивація (Шабанова)	38	52	10
Ставлення до інклюзії (Боутон)	34	52	14
Рівень стресу PSS-10 (низький є позитивним)	16	58	26
Вигорання: фаза резистенції (Бойко)	24 (не сформована)	48 (у формуванні)	28 (сформована)
Готовність до інклюзії в умовах воєнного стану (анкета)	38	—	62

Дані для побудови рисунку 2.8 (групована стовпчаста діаграма): по кожній методиці три стовпчики, що відображають відсоток педагогів з позитивним, середнім та негативним показником.

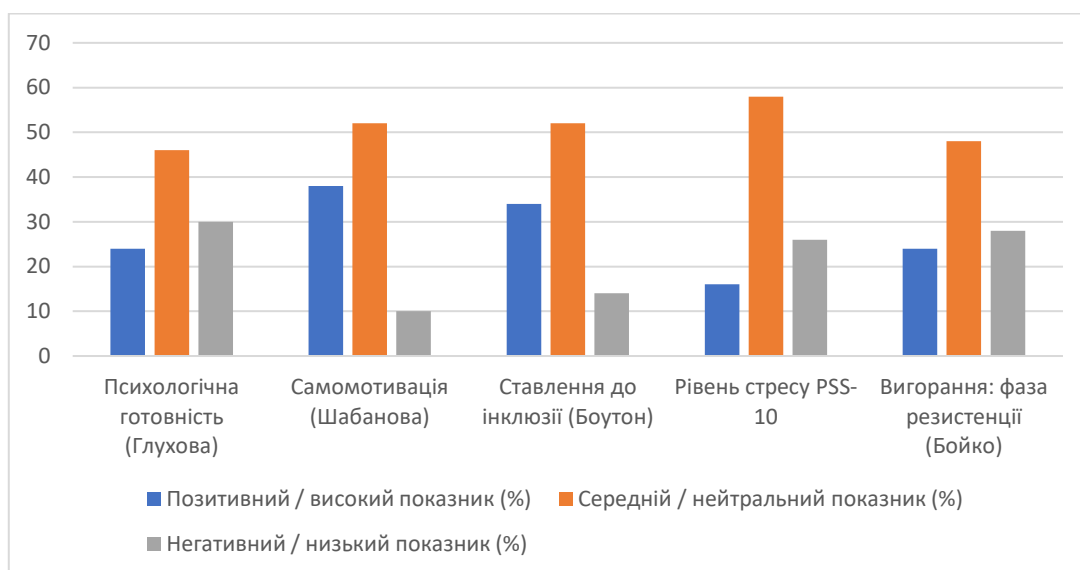


Рис. 2.8 Зведена порівняльна діаграма результатів дослідження за всіма методиками

Зведені дані дозволяють побачити загальну тенденцію та системний характер отриманих результатів. Переважна більшість педагогів перебуває на середньому рівні за більшістю показників, що відображає стан певного балансу між наявними ресурсами та вимогами ситуації. Проте цей баланс є нестійким і може порушуватись у бік погіршення під впливом подальшого стресового навантаження, тривалості воєнного стану та браку системної підтримки.

Показово, що найвищий відсоток позитивних показників зафіксований за шкалою самомотивації (38%), тоді як найнижчий, за рівнем психологічної готовності (24%) та рівнем стресу (16% з низьким стресом). Це розходження вказує на те, що мотиваційний ресурс педагогів зберігається навіть в умовах стресу та вигорання, проте не реалізується у повній мірі через нестачу знань, практичних навичок та підтримуючих умов. Педагоги хочуть працювати з дітьми з особливими потребами, але відчують себе недостатньо підготовленими та підтриманими для того, щоб робити це ефективно.

Найбільш тривожним результатом є показник готовності до інклюзії в умовах воєнного стану, де 62% педагогів прямо визнали свою невідповідність. Цей результат у поєднанні з даними про рівень стресу та вигорання свідчить про те, що система підготовки педагогів до роботи в умовах кризи є недостатньою і потребує суттєвого перегляду. Практичні рекомендації, розроблені на основі отриманих результатів, мають враховувати цю специфіку і бути орієнтованими не лише на загальне підвищення компетентності, а й на підготовку до конкретних ситуацій воєнного часу.

Для більш детального розуміння виявлених закономірностей було проведено додатковий аналіз результатів у розрізі біографічних характеристик вибірки. Зокрема, досліджувався взаємозв'язок між педагогічним стажем, досвідом роботи з дітьми з ООП та рівнем психологічної готовності.

Таблиця 2.8

Розподіл рівнів психологічної готовності педагогів залежно від педагогічного стажу

Педагогічний стаж	Високий рівень (осіб / %)	Середній рівень (осіб / %)	Низький рівень (осіб / %)	Разом (осіб)
Менше 1 року	0 / 0%	2 / 40%	3 / 60%	5
1–5 років	1 / 10%	5 / 50%	4 / 40%	10
6–10 років	2 / 20%	5 / 50%	3 / 30%	10
11–20 років	4 / 27%	7 / 47%	4 / 27%	15
Більше 20 років	5 / 50%	4 / 40%	1 / 10%	10
Разом	12 / 24%	23 / 46%	15 / 30%	50

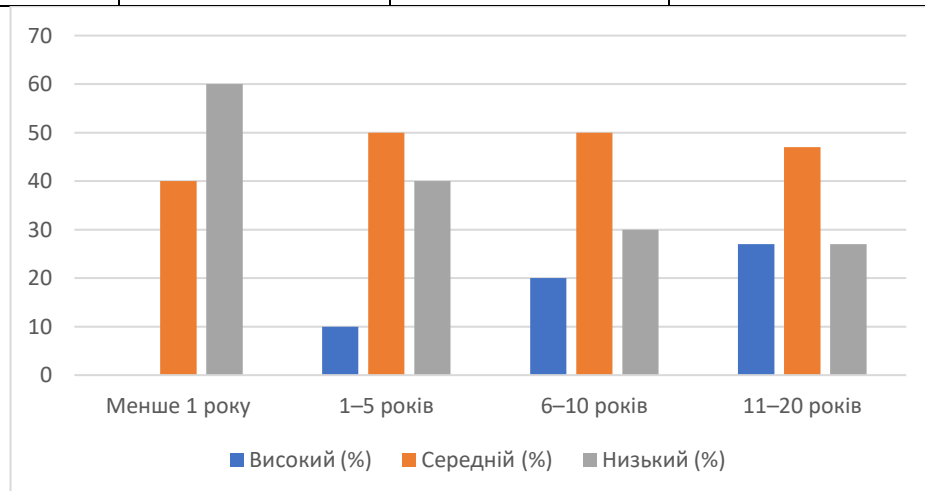


Рис. 2.9 Розподіл рівнів психологічної готовності залежно від педагогічного стажу

Аналіз таблиці 2.8 виявляє виразну закономірність: із збільшенням педагогічного стажу зростає частка педагогів із високим рівнем готовності та знижується частка педагогів із низьким рівнем. Серед педагогів зі стажем понад 20 років половина (50%) має високий рівень психологічної готовності, тоді як серед педагогів-початківців із стажем менше одного року жоден не досяг цього рівня, а 60% перебувають на низькому рівні. Це підтверджує, що практичний досвід є одним із найбільш вагомих чинників формування психологічної готовності, оскільки він забезпечує педагогу не лише знання, а й впевненість у власних діях у складних ситуаціях. Водночас слід враховувати, що навіть серед найдосвідченіших педагогів залишається 10% із низьким рівнем готовності, що вказує на те, що стаж сам по собі не гарантує достатнього рівня готовності без відповідного змістовного наповнення педагогічного досвіду. Цей результат є важливим орієнтиром для диференціації підходів до підготовки педагогів: молодші педагоги потребують насамперед практичної підготовки та наставництва, тоді як досвідчені педагоги потребують переважно психологічної підтримки та оновлення ресурсів.

Таблиця 2.9

**Розподіл рівнів психологічної готовності залежно від досвіду
роботи з дітьми з ООП**

Досвід роботи з дітьми з ООП	Високий рівень (осіб / %)	Середній рівень (осіб / %)	Низький рівень (осіб / %)	Разом (осіб)
Так, постійно працюю	8 / 53%	6 / 40%	1 / 7%	15
Так, іноді працював(ла)	3 / 20%	10 / 67%	2 / 13%	15
Ні, але теоретично знайомий(а)	1 / 7%	6 / 43%	7 / 50%	14
Ні, ніколи	0 / 0%	1 / 17%	5 / 83%	6
Разом	12 / 24%	23 / 46%	15 / 30%	50

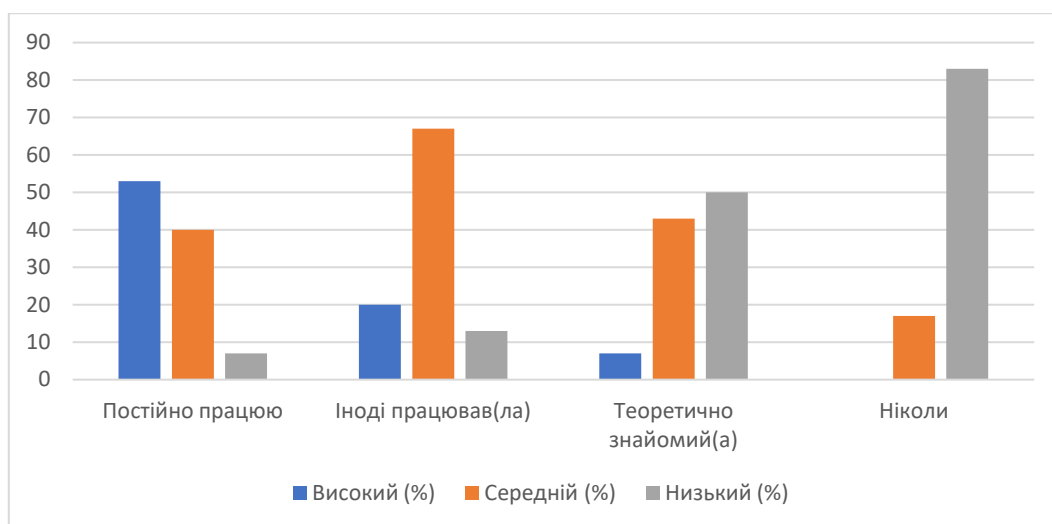
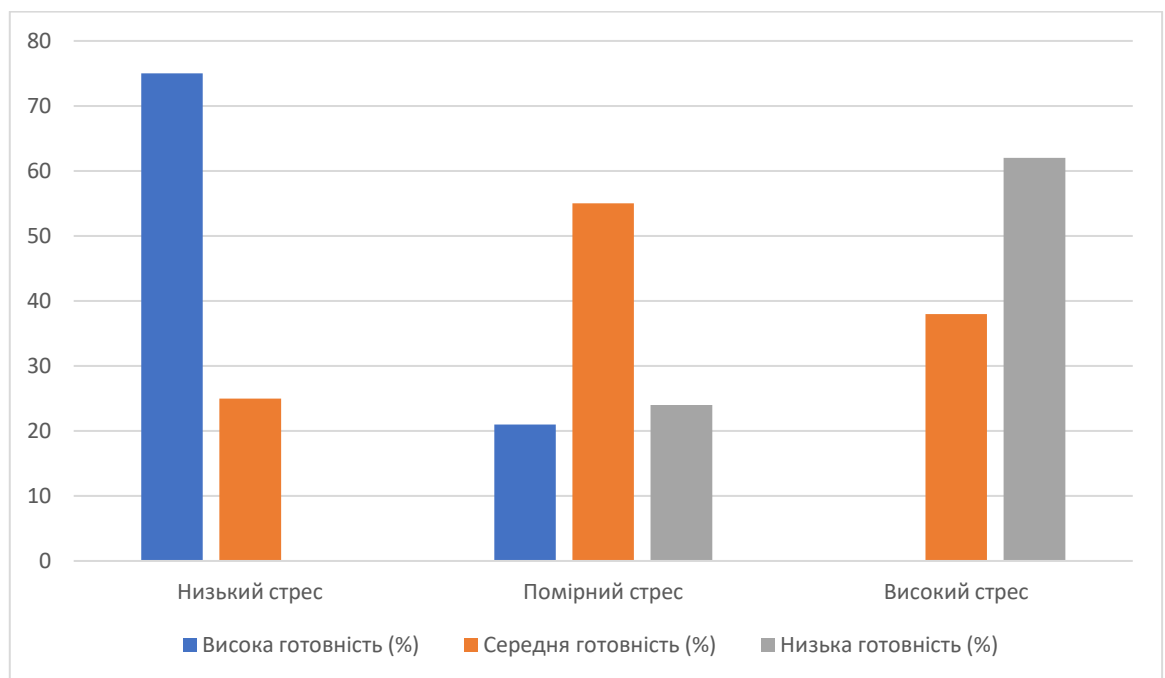


Рис. 2.10 Розподіл рівнів психологічної готовності залежно від досвіду роботи з дітьми з ООП

Таблиця 2.9 демонструє один із найбільш виразних кореляційних зв'язків у всьому дослідженні: педагоги, які постійно працюють із дітьми з ООП, у 53% випадків мають високий рівень психологічної готовності, тоді як серед педагогів, які ніколи не працювали з такими дітьми, жоден не досяг цього рівня, а 83% перебувають на низькому рівні. Цей результат підтверджує теоретичне положення про те, що практичний досвід є найбільш ефективним механізмом формування готовності, оскільки він забезпечує розвиток усіх компонентів одночасно, знань, навичок, емоційної стійкості та впевненості. Важливим є також спостереження про те, що навіть епізодичний досвід роботи з дітьми з ООП суттєво підвищує рівень готовності порівняно з відсутністю будь-якого практичного досвіду. Педагоги, які мають лише теоретичне знайомство з темою, перебувають у суттєво гіршій позиції, ніж ті, хто хоча б іноді стикався з реальними ситуаціями інклюзивного навчання, що вказує на принципову різницю між теоретичною та практичною підготовкою. Цей результат є обґрунтуванням для включення у тренінгову програму практичних компонентів у вигляді ролевих ігор, розбору кейсів та практикумів, що моделюють реальні ситуації інклюзивного класу.

**Взаємозв'язок між рівнем сприйнятого стресу та рівнем
психологічної готовності (n=50)**

Рівень стресу (PSS-10)	Кількість педагогів (осіб)	Висока готовність (осіб / %)	Середня готовність (осіб / %)	Низька готовність (осіб / %)
Низький	8	6 / 75%	2 / 25%	0 / 0%
Помірний	29	6 / 21%	16 / 55%	7 / 24%
Високий	13	0 / 0%	5 / 38%	8 / 62%
Разом	50	12 / 24%	23 / 46%	15 / 30%



**Рис. 2.11 Взаємозв'язок між рівнем сприйнятого стресу та рівнем
психологічної готовності**

Таблиця 2.10 є, мабуть, найбільш наочним підтвердженням гіпотези дослідження про зворотній зв'язок між рівнем стресу та рівнем особистісної готовності педагогів до інклюзивного навчання. Серед педагогів із низьким рівнем стресу 75% мають високий рівень готовності, і жоден не має низького рівня, тоді як серед педагогів із високим рівнем стресу жоден не досяг високого рівня готовності, а 62% перебувають на низькому рівні. Ця закономірність є надзвичайно виразною і не потребує складного

статистичного підтвердження, хоча кореляційний аналіз на більших вибірках міг би уточнити силу та характер цього зв'язку. Педагоги з помірним рівнем стресу розподілились рівномірніше, що свідчить про те, що помірний стрес не є фатальним для збереження готовності, хоча й суттєво знижує її рівень порівняно зі станом низького стресу. Цей результат вказує на те, що зниження рівня стресу у педагогів є не лише гуманістичним завданням, а й прагматичним способом підвищення якості інклюзивного навчання, оскільки стресовий стан педагога безпосередньо впливає на його здатність ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами.

Таблиця 2.11

Взаємозв'язок між наявністю спеціальної підготовки та рівнем психологічної готовності педагогів (n=50)

Наявність спеціальної підготовки	Кількість (осіб)	Висока готовність (осіб / %)	Середня готовність (осіб / %)	Низька готовність (осіб / %)
Так, вивчав(ла) в університеті	12	4 / 33%	6 / 50%	2 / 17%
Так, проходив(ла) додаткові курси	14	7 / 50%	5 / 36%	2 / 14%
Ні, але планую	16	1 / 6%	9 / 56%	6 / 38%
Ні, не планую	8	0 / 0%	3 / 38%	5 / 62%
Разом	50	12 / 24%	23 / 46%	15 / 30%

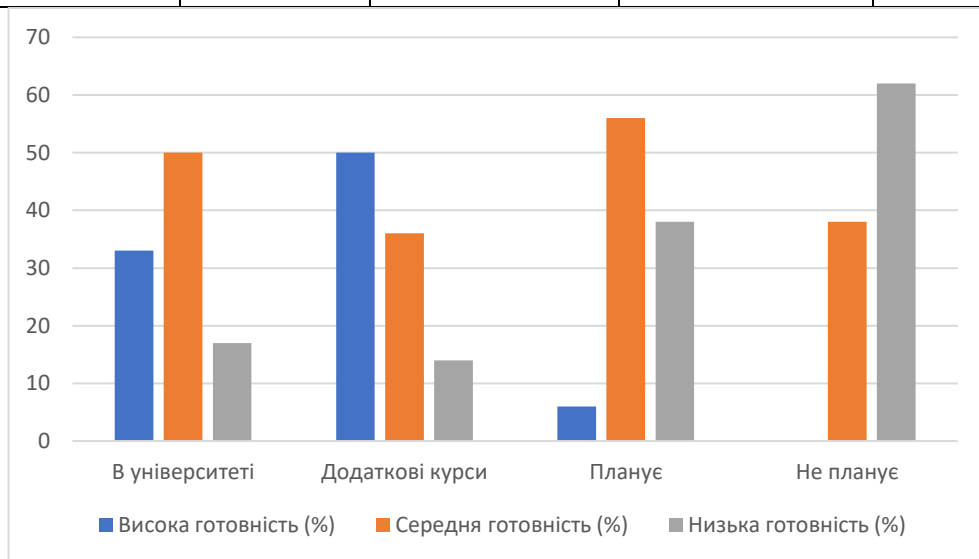


Рис. 2.12 Взаємозв'язок між наявністю спеціальної підготовки та рівнем психологічної готовності

Таблиця 2.11 виявляє суттєву різницю у рівні психологічної готовності між педагогами з різним рівнем спеціальної підготовки з питань інклюзивної освіти. Найвищий відсоток педагогів із високим рівнем готовності зафіксований серед тих, хто проходив додаткові курси після отримання базової освіти, а не серед тих, хто вивчав інклюзивну освіту лише в університеті. Це є показовим результатом, що свідчить про більшу ефективність практично орієнтованого підвищення кваліфікації порівняно з академічною підготовкою, що може бути надто теоретичною та відірваною від реальних ситуацій педагогічної практики. Педагоги, які не планують проходити жодної підготовки, мають найгірші показники готовності: жоден із них не досяг високого рівня, а 62% перебувають на низькому рівні, що є практично ідентичним показником із групою педагогів, які ніколи не працювали з дітьми з ООП. Ця паралельність результатів підкреслює, що відмова від підготовки та відсутність практичного досвіду є факторами приблизно рівної сили у формуванні низького рівня психологічної готовності, і обидва ці фактори потребують адресної уваги у системі підтримки педагогів.

Таблиця 2.12

**Розподіл відповідей педагогів на ситуативні запитання анкети
залежно від рівня психологічної готовності**

Ситуативне запитання / відповідь	Висока готовність (%)	Середня готовність (%)	Низька готовність (%)
Поведінка під час тривоги			
Маю план супроводу дитини з ООП	75	22	0
Хвилююся щодо власних ресурсів	25	65	47
Вважаю надмірним навантаженням	0	13	53
Реакція на емоційні сплески			
Використовую техніки заземлення	83	35	0
Закликаю до дисципліни, почуваюся безпорадно	17	52	60
Вважаю проявом невихованості	0	13	40

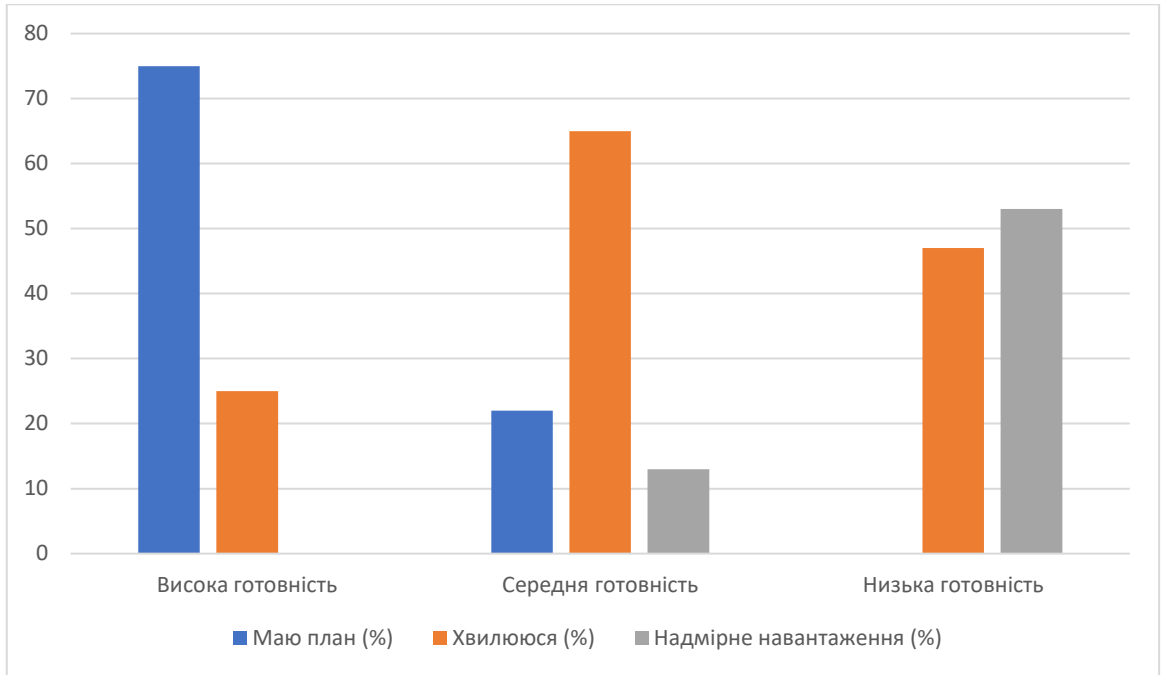


Рис. 2.13 Розподіл відповідей щодо поведінки під час тривоги залежно від рівня готовності

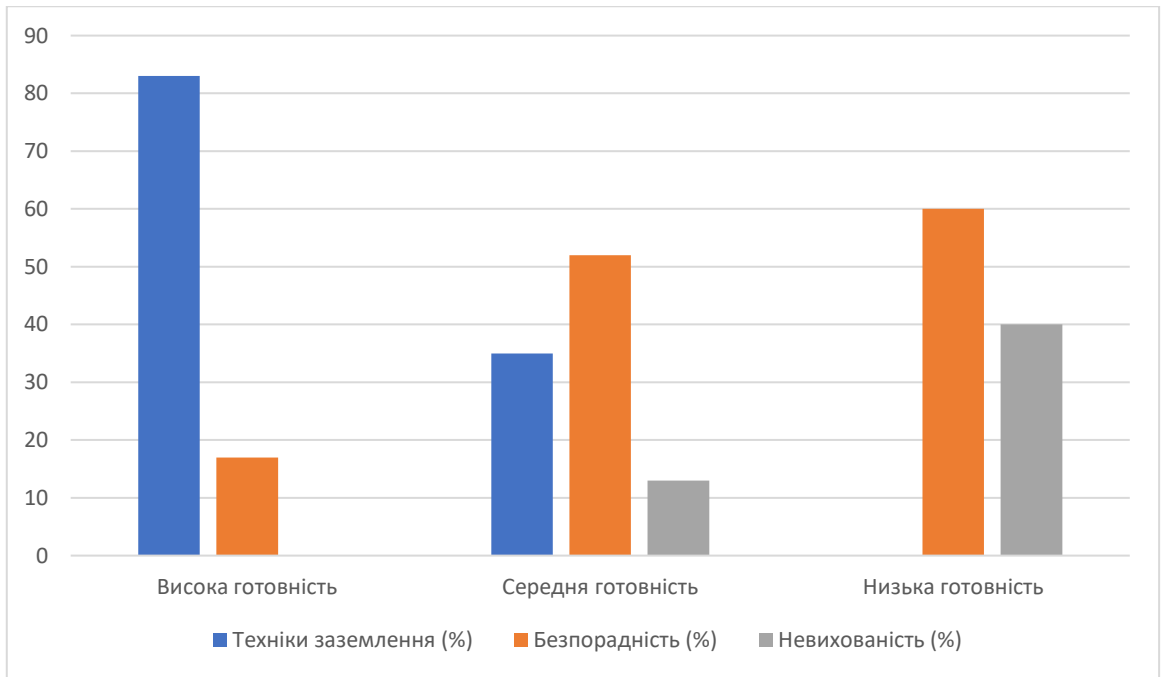


Рис. 2.14 Розподіл відповідей щодо реакції на емоційні сплески залежно від рівня готовності

Таблиця 2.12 є особливо цінною з практичної точки зору, оскільки вона пов'язує загальний рівень психологічної готовності з конкретними

поведінковими реакціями педагогів у ситуаціях воєнного часу. Серед педагогів із високим рівнем готовності 75% мають чіткий план супроводу дитини з ООП під час тривоги і 83% використовують техніки заземлення під час емоційних сплесків дитини, тоді як серед педагогів із низьким рівнем готовності жоден не має такого плану і жоден не застосовує техніки заземлення. Ця різниця є разючою і підкреслює, що рівень психологічної готовності безпосередньо визначає практичні дії педагога у критичних ситуаціях, що є найбільш важливим для дітей з ООП. Серед педагогів із низьким рівнем готовності 53% вважають присутність дитини з ООП під час тривоги надмірним навантаженням, а 40% схильні інтерпретувати емоційні сплески дитини як прояв невихованості, що є прямим свідченням відсутності необхідних знань і навичок. На основі порівняння можна зробити висновок, що підвищення загального рівня психологічної готовності педагогів автоматично покращує їхню поведінку у конкретних кризових ситуаціях, що є вагомим аргументом на користь системного підходу до підготовки педагогів, а не точкового навчання окремих технікам поза загальним контекстом особистісного розвитку.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження, проведене із залученням 50 педагогів закладів загальної середньої освіти із застосуванням комплексу п'яти стандартизованих методик та авторської анкети, дозволило отримати розгорнуту та внутрішньо узгоджену картину стану особистісної готовності педагогів до інклюзивного навчання в умовах воєнного стану.

Гіпотеза дослідження загалом підтвердилась. Переважна більшість педагогів демонструє середній рівень психологічної готовності до інклюзивного навчання (46%), тоді як третина вибірки (30%) має низький рівень. Ці показники суттєво погіршуються, коли готовність оцінюється не абстрактно, а в контексті конкретних ситуацій воєнного часу: 62% педагогів прямо визнали свою невідповідність до інклюзії саме в умовах воєнного

стану. Цей розрив між декларованою та ситуативно оцінюваною готовністю є одним із найбільш показових результатів дослідження.

Рівень стресового навантаження педагогів є суттєвим: 84% учасників зазнають помірного або високого рівня сприйнятого стресу. Синдром емоційного вигорання у фазі резистенції сформований у 28% педагогів і перебуває у стадії формування ще у 48%, що свідчить про системний характер психологічного навантаження на педагогів в умовах воєнного стану. Зворотній зв'язок між рівнем стресу та рівнем готовності до інклюзії простежується у результатах більшості методик.

Водночас педагоги демонструють відносно вищий рівень самотивації (38% мають високий рівень) порівняно з рівнем практичної готовності. Це свідчить про наявність внутрішнього ресурсу, який може стати опорою для розвитку готовності за умови надання педагогам відповідної підготовки, практичних інструментів та психологічної підтримки.

Особливо гострою є проблема практичної невідповідності педагогів до роботи з дітьми, що пережили психологічну травму: лише 36% застосовують техніки психологічної підтримки під час емоційних сплесків дитини, і лише 28% мають чіткий план дій щодо дитини з ООП під час повітряної тривоги. Ці результати обумовлюють необхідність розробки практично орієнтованих рекомендацій, спрямованих на підготовку педагогів до специфічних викликів інклюзивного навчання в умовах воєнного часу, чому присвячено третій розділ кваліфікаційної роботи.

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ІНКЛЮЗІЄЮ В УМОВАХ ВІЙНИ

3.1. Тренінгова програма особистісної готовності педагога ЗЗСО в умовах інклюзії та війни

Результати емпіричного дослідження, представлені у другому розділі, переконливо свідчать про те, що більшість педагогів потребує не лише теоретичного навчання, а й практично орієнтованої підготовки, яка враховує специфіку воєнного часу. Стандартизовані методики зафіксували середній і низький рівень психологічної готовності у 76% вибірки, а авторська анкета виявила ще більш тривожну картину: 62% педагогів прямо визнали свою невідповідність саме до інклюзії в умовах воєнного стану. Ці дані не є свідченням байдужості педагогів або відсутності у них мотивації, оскільки шкала Шабанової зафіксувала відносно збережений мотиваційний ресурс у більшості учасників. Проблема полягає в іншому: педагоги хочуть ефективно працювати, але не мають конкретних інструментів і достатньої впевненості для дій у кризових ситуаціях воєнного часу. Саме тому у третьому розділі представлено тренінгову програму, розроблену безпосередньо на основі отриманих діагностичних даних і спрямовану на цілеспрямований розвиток особистісної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання в умовах війни.

Тренінгова програма отримала робочу назву «Педагог у кризі: ресурс, інклюзія, стійкість», що відображає три магістральні напрями її змісту. Перший напрям стосується відновлення та збереження психологічного ресурсу педагога, без якого будь-яка підготовка залишається формальною. Другий напрям охоплює практичні компетентності у сфері інклюзивного навчання, зокрема ті з них, що є найбільш дефіцитними за результатами дослідження. Третій напрям присвячений розвитку психологічної стійкості

педагога у нестабільних умовах воєнного стану, що передбачає формування здатності зберігати функціональність під впливом хронічного стресу. Назва програми є водночас і змістовою характеристикою, і певним посланням до учасників: криза не є підставою для відмови від роботи, вона є контекстом, у якому потрібно навчитися діяти по-новому [6, с. 17].

Програма розрахована на педагогів закладів загальної середньої освіти, які безпосередньо працюють або можуть у найближчій перспективі працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Цільова аудиторія не обмежується лише тими педагогами, які вже мають досвід інклюзивної роботи, оскільки результати дослідження показали, що найбільш вразливою є саме група педагогів без такого досвіду. Педагоги з різним рівнем готовності потребують різних форм підтримки, тому зміст програми побудований таким чином, щоб бути корисним і для тих, хто щойно починає, і для тих, хто вже має певний досвід, але переживає його знецінення під впливом воєнного стресу. Програма не передбачає жорстких вимог до попередньої підготовки учасників і може бути реалізована без попереднього відбору, що значно розширює коло потенційних учасників. Водночас рекомендується проведення попередньої діагностики за скороченим варіантом методик, застосованих у дослідженні, що дозволить тренеру адаптувати акценти програми до конкретних потреб групи [29, с. 22].

Програма може бути реалізована як у очному форматі, так і у дистанційному або змішаному, що є принципово важливим в умовах сьогодення, коли педагоги нерідко перебувають у різних регіонах або за кордоном. Дистанційний формат, попри певні обмеження у груповій динаміці, має суттєві переваги з огляду на реальні обставини педагогічної діяльності в умовах воєнного стану: він дозволяє долучитися до програми вчителям із прифронтових і окупованих регіонів, внутрішньо переміщеним особам та педагогам, які продовжують роботу за кордоном. Для забезпечення ефективності дистанційного формату рекомендується використання відеоконференцій з активацією камер, роботу у малих групах у віртуальних

кімнатах та цифрові інструменти для спільної роботи. Очний формат, у свою чергу, є оптимальним для відпрацювання тілесно орієнтованих технік саморегуляції та рольових ігор, де невербальна взаємодія між учасниками відіграє суттєву роль у навчанні. Незалежно від обраного формату, програма зберігає свою концептуальну цілісність, оскільки її зміст побудований навколо практичних завдань, а не навколо форми організації навчального простору.

Теоретичним підґрунтям програми є кілька концептуальних засад, що у своїй сукупності визначають її логіку та методологію. Концепція самоефективності Бандури визначає вихідне положення програми: не знання само по собі, а впевненість у власній здатності застосовувати це знання є тим психологічним механізмом, що забезпечує реальну зміну педагогічної поведінки. Принципи травмаінформованого підходу задають ставлення до учасників програми як до людей, що самі перебувають під впливом травматичного досвіду і потребують безпечного середовища для навчання. Положення про динамічний характер особистісної готовності, обґрунтоване у теоретичному розділі роботи, визначає розуміння програми не як одноразового заходу, а як точки входу у процес безперервного розвитку, що потребує подальшого супроводу [8, с. 9]. Результати емпіричного дослідження, зокрема виявлені конкретні дефіцити у практичних навичках педагогів, визначають змістове наповнення кожного блоку програми і забезпечують її прямий зв'язок із реальними потребами цільової аудиторії.

Теоретичним підґрунтям програми є концепція самоефективності Бандури, яка підкреслює, що розвиток упевненості педагога у власних силах є передумовою ефективної практичної діяльності. Програма також спирається на принципи травмаінформованого підходу, що передбачає усвідомлення педагогом поширеності травматичного досвіду в умовах воєнного часу та відповідну корекцію власних реакцій і стратегій. Структура програми враховує результати діагностики, зокрема виявлений дефіцит у практичних навичках роботи з травмованою дитиною, відсутність планів дій під час

тривоги та переважання безпорадних реакцій педагогів на емоційні сплески учнів.

Програма складається з шести тематичних блоків, кожен із яких відповідає конкретному дефіциту, виявленому у дослідженні. Загальна тривалість програми складає 18 академічних годин, розподілених на шість сесій по три години кожна. Оптимальний розмір групи від 10 до 16 педагогів, що забезпечує достатню інтенсивність групової роботи та можливість для кожного учасника отримати індивідуальний зворотний зв'язок.

Перший блок «Я і моя готовність: чесний погляд» тривалістю три академічні години присвячений усвідомленню педагогами власного рівня готовності до інклюзивної роботи та виявленню особистих бар'єрів. Цей блок є вхідним і виконує діагностично-рефлексивну функцію. Учасники проходять коротку самодіагностику, виконують вправи на виявлення власних установок щодо дітей з ООП, аналізують типові педагогічні ситуації та обговорюють в малих групах свої реальні переживання, пов'язані з роботою в інклюзивному класі. Особливу увагу у цьому блоці приділено безпечному середовищу для чесного обговорення, оскільки багато педагогів соромляться визнавати свою невідповідність або негативні установки. Завдання тренера на цьому етапі полягає у нормалізації досвіду непевності та встановленні атмосфери взаємної довіри.

Другий блок «Педагог у стресі: що відбувається всередині» тривалістю три академічні години спрямований на розвиток здатності педагога розпізнавати власні стресові реакції та управляти ними. Враховуючи, що 84% досліджуваних педагогів зазнають помірного або високого рівня стресу, цей блок є одним із найбільш затребуваних. Педагоги знайомляться з нейробіологічними механізмами стресової реакції у доступній, практично орієнтованій формі, вчать розпізнавати власні маркери стресу та освоюють три-чотири техніки швидкої саморегуляції, що можна застосувати безпосередньо під час уроку. Серед технік, які відпрацьовуються у цьому блоці: техніка «5-4-3-2-1» для заземлення, дихальні вправи, техніка

«безпечного місця» та коротка тілесна пауза. Обговорюється також питання про те, як стресовий стан педагога впливає на поведінку дітей у класі, зокрема дітей з ООП, які є особливо чутливими до емоційного стану дорослих.

Третій блок «Дитина з ООП у класі: розуміти, а не боятися» тривалістю три академічні години має на меті розширення психологічних знань педагогів про особливості розвитку та поведінки дітей з різними нозологіями в умовах воєнного стресу. Цей блок поєднує міні-лекційний формат із груповим аналізом конкретних випадків. Педагоги розглядають поведінкові прояви дітей з аутистичним спектром, СДУГ, тривожними розладами та інтелектуальними порушеннями через призму травматичного досвіду, що набувається в умовах воєнного стану. Окремо обговорюється різниця між поведінкою, зумовленою діагнозом, та поведінкою, що є реакцією на травму. Саме ця розмежованість є практичною відповіддю на виявлений у дослідженні факт: 16% педагогів схильні інтерпретувати емоційні сплески дитини як прояв невихованості, а не як симптом, що потребує підтримки.

Четвертий блок «Тривога оголошена: що робити з дитиною з ООП» тривалістю три академічні години є практично орієнтованим і спрямований на подолання найбільш гострого дефіциту, виявленого у дослідженні. Лише 28% педагогів мають чіткий план дій щодо дитини з ООП під час повітряної тривоги. У цьому блоці педагоги розробляють індивідуальні протоколи супроводу для різних категорій дітей з ООП під час евакуації та перебування в укритті. Відпрацьовуються конкретні алгоритми: як підготувати дитину з аутизмом до евакуації заздалегідь, як комунікувати з дитиною з порушенням слуху під час тривоги, як заспокоїти дитину з тривожним розладом в укритті. Педагоги також отримують практичні матеріали, що можна використовувати безпосередньо у роботі: візуальні розклади, картки заспокоєння, спрощені алгоритми дій.

П'ятий блок «Техніки підтримки дитини у стані дистресу» тривалістю три академічні години відповідає на виявлену потребу: 48% педагогів відчують безпорадність, стикаючись із емоційними сплесками дитини. У

цьому блоці педагоги опановують практичні техніки першої психологічної допомоги дитині, адаптовані для педагогічного використання. Серед них техніки заземлення для дитини, вербальна та невербальна підтримка у стані дистресу, техніка «безпечного простору» у класі, алгоритм поведінки педагога у ситуації, коли дитина відмовляється від контакту. Окремо відпрацьовується вміння педагога зберігати власний спокій під час емоційного сплеску дитини, що є передумовою ефективного застосування будь-яких технік підтримки. Усі техніки відпрацьовуються у форматі рольових ігор та розбору кейсів, що забезпечує їх засвоєння на практичному, а не лише теоретичному рівні.

Шостий блок «Ресурс педагога: як не вигоріти» тривалістю три академічні години присвячений профілактиці емоційного вигорання та збереженню психологічного ресурсу педагога. Враховуючи, що у 76% педагогів фаза резистенції є сформованою або перебуває у стадії формування, цей блок є не менш актуальним, ніж практичні навички роботи з дітьми. Педагоги досліджують власні джерела відновлення та виснаження, складають індивідуальну «карту ресурсів», вчать розпізнавати ранні ознаки вигорання та опановують техніки психологічного відновлення, доступні в умовах воєнного часу. Окремо обговорюється питання про те, що турбота про власне психологічне здоров'я є не розкішшю, а професійним обов'язком педагога, оскільки виснажений педагог не може якісно підтримувати дітей з особливими потребами.

Очікувані результати програми охоплюють кілька рівнів. На рівні знань педагоги мають збільшити обізнаність про особливості розвитку дітей з ООП в умовах воєнного стресу та про нейробіологічні механізми стресової реакції. На рівні навичок педагоги мають опанувати конкретні техніки саморегуляції та підтримки дитини у стані дистресу. На рівні установок очікується зниження тривоги щодо роботи з дітьми з ООП та підвищення впевненості у власних можливостях. На рівні поведінки очікується збільшення частки педагогів, які мають розроблений протокол дій під час тривоги та застосовують техніки заземлення у роботі з дітьми.

Оцінка ефективності програми передбачає повторне проведення методики Глухової та шкали PSS-10 через місяць після завершення тренінгу, а також анкетування учасників щодо змін у практиці роботи. Програма може бути адаптована для проведення у форматі серії онлайн-сесій тривалістю по 90 хвилин, що є зручним для педагогів, які працюють у дистанційному або змішаному форматі.

3.2. Рекомендації щодо підвищення особистісної готовності педагогів до інклюзивного навчання в умовах воєнного стану

Рекомендації, представлені у цьому підрозділі, розроблені на основі результатів емпіричного дослідження та логічно доповнюють тренінгову програму, описану у попередньому підрозділі. Вони адресовані трьом рівням освітньої системи: безпосередньо педагогам, адміністрації закладів загальної середньої освіти та методичним службам і органам управління освітою. Такий підхід обумовлений системним характером виявлених проблем: особистісна готовність педагога формується не лише завдяки його власним зусиллям, а й значною мірою залежить від організаційних умов та інституційної підтримки.

Рекомендації для педагогів охоплюють кілька взаємопов'язаних напрямів. Перший стосується розвитку практичної готовності до конкретних ситуацій воєнного часу. Кожен педагог, у класі якого навчається дитина з ООП, має розробити індивідуальний протокол дій для цієї дитини під час повітряної тривоги. Цей протокол має бути складений разом із батьками та психологом і містити конкретні кроки, зрозумілі інструкції та список матеріалів, що допомагають дитині зберігати спокій. Протокол слід відпрацьовувати заздалегідь, у спокійних умовах, а не в момент реальної тривоги. Для дітей з аутизмом та підвищеною тривожністю варто використовувати візуальні розклади, що пояснюють послідовність дій під час евакуації у доступній для конкретної дитини формі.

Другий напрям стосується розвитку навичок психологічної підтримки дітей у стані дистресу. Педагогам рекомендується опанувати не менше двох-

трьох технік заземлення, адаптованих для використання у класній кімнаті або в укритті. Техніка «5-4-3-2-1», дихальні вправи «квадратне дихання», тілесне заземлення через відчуття ніг на підлозі, а також коротке вербальне супроводження: усе це є доступними та ефективними інструментами, що не потребують спеціального обладнання або тривалої підготовки. Педагогам також рекомендується завчасно пояснити всьому класу, що таке тривога і стрес, нормалізувати ці реакції та навчити дітей базових технік самозаспокоєння. Таке превентивне навчання знизить рівень паніки під час реальних тривог і полегшить педагогу роботу в екстремальних умовах.

Третій напрям пов'язаний із розвитком рефлексивної практики. Педагогам рекомендується вести короткий щоденник педагогічних спостережень, де фіксуються ситуації, що викликали труднощі у роботі з дитиною з ООП, власні реакції та можливі альтернативні стратегії. Ця практика не потребує значних часових витрат, достатньо п'яти-десяти хвилин після уроку, проте суттєво сприяє розвитку педагогічної рефлексії та поступовому накопиченню практичного досвіду. Педагогам також рекомендується регулярно проходити короткі самодіагностичні процедури для моніторингу власного рівня стресу та ознак вигорання, оскільки своєчасне розпізнавання цих станів є передумовою своєчасного звернення по підтримку.

Четвертий напрям стосується побудови підтримуючих стосунків у педагогічному середовищі. Педагогам рекомендується формувати неформальні групи взаємної підтримки з колегами, які також працюють з дітьми з ООП. Регулярний обмін досвідом, навіть у форматі короткої розмови після уроків або у месенджері, суттєво знижує відчуття ізольованості та допомагає знаходити нові рішення у складних ситуаціях. Педагогам також рекомендується не відмовлятися від допомоги шкільного психолога, розуміючи її не як визнання власної неспроможності, а як інструмент професійного розвитку. Супервізійні бесіди з психологом допомагають структурувати складний досвід та знаходити ресурси для його осмислення.

Рекомендації для адміністрації закладів загальної середньої освіти охоплюють організаційний та психологічний виміри підтримки педагогів. Адміністрації рекомендується запровадити регулярний моніторинг психологічного стану педагогічного колективу, використовуючи коротку анонімну анкету або шкалу стресу PSS-10, не рідше одного разу на семестр. Це дозволить своєчасно виявляти педагогів з високим рівнем стресу та вигорання і надавати їм адресну підтримку до того, як ситуація стане критичною. Результати моніторингу мають залишатися конфіденційними і не використовуватись для оцінювання або адміністративного тиску на педагогів.

Адміністрації рекомендується також забезпечити кожному педагогу, який працює з дітьми з ООП, доступ до регулярних консультацій з психологом закладу. Якщо штатний психолог відсутній або перевантажений, варто розглянути можливість залучення зовнішніх фахівців у форматі групових супервізій. Супервізія є одним із найбільш ефективних інструментів підтримки педагогів у складних умовах і дозволяє опрацьовувати накопичений важкий досвід у безпечному професійному середовищі. Варто зазначити, що точних даних щодо поширеності супервізійної практики в українських ЗЗСО недостатньо, проте наявні спостереження свідчать про те, що цей інструмент залишається малодоступним для більшості педагогів.

Окремою рекомендацією для адміністрації є розробка та затвердження на рівні закладу протоколів інклюзивної евакуації для кожної дитини з ООП. Ці протоколи мають бути розроблені командою психолого-педагогічного супроводу спільно з батьками, затверджені адміністрацією та доведені до відома всіх педагогів, які працюють із конкретною дитиною. Наявність таких протоколів знімає з педагога тягар одноосібного прийняття рішень в екстремальній ситуації та суттєво знижує рівень тривоги щодо роботи з дитиною з ООП під час тривоги. Результати дослідження показали, що лише 28% педагогів мають такий план, що свідчить про те, що більшість закладів ще не запровадили цю практику на системному рівні.

Адміністрації також рекомендується планувати педагогічне навантаження педагогів, що працюють з дітьми з ООП, з урахуванням підвищеного рівня психологічного навантаження, що несе ця робота в умовах воєнного часу. Зниження кількості годин, надання додаткового часу для підготовки індивідуальних освітніх програм, забезпечення доступу до методичних матеріалів та спеціалізованого обладнання є конкретними організаційними заходами, що сприяють підвищенню особистісної готовності педагогів. Цей напрям є особливо важливим, оскільки без відповідних організаційних умов жодна програма підготовки або тренінг не дадуть стійкого результату.

Рекомендації для методичних служб та органів управління освітою стосуються системного рівня розв'язання виявлених проблем. Методичним службам рекомендується розробити та впровадити модульну програму підготовки педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах воєнного стану, що може стати основою для проведення тренінгів на зразок тієї, що описана у підрозділі 3.1. Ця програма має бути обов'язковою для педагогів, у класах яких навчаються діти з ООП, та доступною для всіх інших педагогів у форматі вибіркового підвищення кваліфікації. Важливо, щоб програма регулярно оновлювалась відповідно до змін у контексті воєнного стану та нових наукових даних про травмаінформований підхід.

Методичним службам також рекомендується сформувати банк практичних матеріалів для педагогів, що працюють з дітьми з ООП в умовах воєнного стану. До цього банку мають входити готові протоколи евакуації для різних категорій дітей з ООП, набори технік заземлення у форматі карток, алгоритми дій педагога у типових складних ситуаціях, а також переліки ресурсів для самостійного навчання та підтримки. Такий банк матеріалів має бути доступний онлайн у зручному для використання форматі та регулярно поповнюватись.

Органам управління освітою рекомендується включити питання психологічного здоров'я педагогів до системи показників якості освіти, що

відслідковуються на регіональному та національному рівні. Це дозволить перевести проблему вигорання педагогів із категорії «особистої проблеми кожного вчителя» до категорії системного завдання, що потребує ресурсів та управлінських рішень. Введення ставок психологів у всіх ЗЗСО, де навчаються діти з ООП, є мінімальною інституційною відповіддю на виявлені потреби педагогів і дітей.

Окремим напрямом рекомендацій є підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. Програми педагогічної підготовки мають включати обов'язкові модулі з травмаінформованого підходу, основ інклюзивної освіти та психологічної самопомоги педагога. Студенти педагогічних спеціальностей мають ще у процесі навчання отримати практичні навички роботи з дітьми, що пережили травматичний досвід, оскільки саме ці навички є найбільш дефіцитними серед практикуючих педагогів, що підтверджують результати проведеного дослідження.

Загалом система рекомендацій будується на розумінні того, що особистісна готовність педагога є не лише результатом його індивідуальних зусиль, а й продуктом тих умов, у яких він працює. Педагог, позбавлений підтримки, ресурсів і безпечного середовища для власного розвитку, не може стабільно демонструвати високий рівень готовності навіть за наявності відповідної мотивації та знань. Це припущення потребує подальшого підтвердження у лонгітюдних дослідженнях, проте вже наявні дані достатньо переконливо свідчать про системний характер проблеми та необхідність системної відповіді на неї.

Висновки до розділу 3

Третій розділ кваліфікаційної роботи присвячено практичним аспектам підвищення особистісної готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання в умовах воєнного стану і є логічним продовженням теоретичного та емпіричного аналізу, здійсненого у попередніх розділах.

На основі результатів емпіричного дослідження розроблено тренінгову програму «Педагог у кризі: ресурс, інклюзія, стійкість», що складається з шести тематичних блоків загальним обсягом 18 академічних годин. Програма побудована на принципах травмаінформованого підходу та концепції самоефективності і спрямована на усунення конкретних дефіцитів, виявлених у дослідженні: відсутності планів евакуації для дітей з ООП, невміння застосовувати техніки підтримки у стані дистресу, перевантаженості педагогів стресом та вигоранням. Кожен блок програми має чітке практичне завдання та передбачає відпрацювання конкретних навичок у форматі рольових ігор, розбору кейсів та групових обговорень. Програма може реалізовуватись як в очному, так і у дистанційному форматі, що робить її доступною для педагогів у різних умовах воєнного часу.

Система рекомендацій, розроблена за результатами дослідження, охоплює три рівні: безпосередньо педагогів, адміністрацію закладів та методичні служби і органи управління освітою. Педагогам рекомендується розробляти індивідуальні протоколи супроводу дітей з ООП під час тривоги, опановувати техніки заземлення та психологічної підтримки, розвивати рефлексивну практику та будувати підтримуючі стосунки у педагогічному середовищі. Адміністрації закладів рекомендується запровадити регулярний моніторинг психологічного стану педагогів, забезпечити доступ до супервізій та психологічних консультацій, затвердити протоколи інклюзивної евакуації та врахувати підвищене навантаження педагогів, що працюють з дітьми з ООП, у плануванні робочого часу. Методичним службам рекомендується розробити та впровадити системну програму підготовки педагогів, сформувати банк практичних матеріалів та ініціювати включення питань психологічного здоров'я педагогів до системи показників якості освіти.

Принципово важливим є розуміння того, що особистісна готовність педагога не є статичною характеристикою, яку можна сформувати одноразовим навчанням. Це динамічний процес, що потребує постійної підтримки, рефлексії та оновлення ресурсів. В умовах воєнного стану, коли

стресове навантаження є хронічним і не має чіткого кінцевого терміну, цей процес потребує особливої уваги та системного супроводу на всіх рівнях освітньої системи. Педагог, якому надається належна підтримка і який має доступ до практичних інструментів роботи, здатен зберігати достатній рівень особистісної готовності навіть в умовах значного зовнішнього навантаження.

Результати дослідження та розроблені на їх основі практичні матеріали можуть бути використані для вдосконалення програм підвищення кваліфікації педагогів, для організації психологічного супроводу педагогічних колективів у закладах загальної середньої освіти, а також як основа для подальших досліджень у сфері психологічної готовності педагогів до роботи в умовах кризи. Зокрема, перспективним є проведення лонгітюдного дослідження, що дозволить відстежити динаміку готовності педагогів упродовж тривалого воєнного стану та оцінити ефективність запропонованих заходів підтримки.

ВИСНОВКИ

1. У результаті теоретичного аналізу наукової літератури впорядковано понятійну базу дослідження та визначено зміст поняття особистісної готовності педагога до інклюзивної освіти. Встановлено, що особистісна готовність є інтегративним психологічним утворенням, що охоплює мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та операційний компоненти, які перебувають у системній єдності. Продуктивним підходом до розуміння цього феномену визнано інтегративний підхід, що поєднує особистісний та функціональний виміри аналізу і спирається на концепцію самоефективності як теоретичне підґрунтя. Готовність є динамічним утворенням, що змінюється під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, серед яких умови воєнного стану займають особливе місце, визначаючи специфіку сучасного педагогічного контексту в Україні.

2. Розкрито психологічний зміст інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Встановлено, що психологічний вимір інклюзії охоплює не лише дидактичний аспект, а й соціально-психологічний клімат класу, психологічний супровід усіх учасників освітнього процесу, партнерську взаємодію з сім'ями дітей та міждисциплінарну командну роботу фахівців. Визначено, що психологічна безпека та передбачуваність освітнього середовища є базовими умовами ефективної інклюзії, особливо в умовах воєнного часу, коли у більшості учасників освітнього процесу порушено базове відчуття безпеки. Психологічний супровід є системоутворювальним елементом інклюзивного процесу, без якого жодні організаційні чи методичні заходи не забезпечують якісного включення дитини з ООП у загальноосвітній простір.

3. Охарактеризовано психологічні особливості педагогічної діяльності в умовах воєнного стану. Встановлено, що педагог в умовах воєнного стану перебуває у подвійній ролі: сам є суб'єктом, що переживає наслідки воєнного стресу та травми, і водночас має залишатися джерелом

стабільності для учнів. Цей внутрішній конфлікт є одним із основних психологічних навантажень педагогічної діяльності у воєнний час. Виявлено, що хронічний стрес і синдром вигорання формуються швидше та протікають важче в умовах воєнного часу, що пояснюється недоступністю звичних ресурсів відновлення та підвищеними вимогами до педагогів. Особливо гострою є потреба у травмаінформованому підході у роботі з учнями, серед яких значна частина переживає наслідки психологічної травматизації.

4. За результатами емпіричного дослідження, проведеного із залученням 50 педагогів ЗЗСО з використанням комплексу п'яти стандартизованих методик та авторської анкети, встановлено, що переважна більшість педагогів (46%) демонструє середній рівень психологічної готовності до інклюзивного навчання, 30% мають низький рівень і лише 24% мають високий рівень готовності. Виявлено суттєвий розрив між декларованою та ситуативно оцінюваною готовністю: 62% педагогів прямо зазначили невідповідність до інклюзії в умовах воєнного стану, тоді як за стандартизованою методикою низький рівень зафіксовано лише у 30%. Підтверджено гіпотезу про зворотній зв'язок між рівнем стресу та готовністю до інклюзії: 84% педагогів зазнають помірного або високого рівня сприйнятого стресу, а у 76% вибірки фаза резистенції вигорання є сформованою або формується. Виявлено, що лише 28% педагогів мають чіткий план дій щодо дитини з ООП під час повітряної тривоги, і лише 36% застосовують техніки психологічної підтримки під час емоційних сплесків дитини. Водночас збережений рівень самомотивації (38% мають високий рівень) свідчить про наявність внутрішнього ресурсу, що може стати підґрунтям для розвитку готовності за умови відповідної підтримки.

5. На основі результатів емпіричного дослідження розроблено тренінгову програму «Педагог у кризі: ресурс, інклюзія, стійкість» та систему рекомендацій для трьох рівнів освітньої системи. Тренінгова програма складається з шести тематичних блоків загальним обсягом 18 академічних годин і спрямована на усунення конкретних дефіцитів, виявлених у

дослідженні: розробку протоколів евакуації для дітей з ООП, опанування технік психологічної підтримки у стані дистресу, профілактику вигорання та розвиток практичної готовності до ситуацій воєнного часу. Програма може реалізовуватись як в очному, так і у дистанційному форматі. Система рекомендацій охоплює три рівні: педагогів, адміністрацію закладів та методичні служби і органи управління освітою, що відображає розуміння системного характеру проблеми та необхідності системної відповіді на неї.

Здійснене дослідження не претендує на вичерпне вирішення окресленої проблеми. Обмеженість вибірки та одномоментний характер дослідження не дозволяють простежити динаміку особистісної готовності педагогів упродовж воєнного стану. Перспективним є проведення лонгітюдного дослідження для відстеження змін у рівні готовності педагогів залежно від тривалості воєнного стану, а також порівняльного дослідження педагогів із різних регіонів України, що перебувають у різних умовах безпеки. Окремим перспективним напрямом є оцінка ефективності розробленої тренінгової програми через повторну діагностику учасників після її проходження. Отримані результати та розроблені практичні матеріали можуть стати основою для вдосконалення системи психологічного супроводу педагогів в умовах воєнного часу та для підготовки майбутніх педагогів до роботи в кризових умовах у закладах вищої педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеєва С. О. Підготовка майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Соціально-психологічні ресурси освітніх організацій: досвід, сучасність, перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 16–18 жовт. 2013 р. Запоріжжя, 2013. URL: http://sites.znu.edu.ua/sppconf/2013pdf/avdeeva_4.pdf (дата звернення: 01.04.2026).
2. Афанасьєва Н. В. Напрямки корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення на логоритмічних заняттях. Проблеми реабілітації : зб. наук. праць (за матеріалами наук.-практ. конф.). Одеса, 2023. С. 18–21.
3. Базилевська О. О. Формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 242 с.
4. Барбінова А. Структура готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 1. С. 58–64.
5. Білозерська С. Особистісні якості як основа формування професійного іміджу майбутнього педагога. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом*. Психологія. 2021. № 3 (52). С. 20–26.
6. Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 15–22.
7. Буйняк М. Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Кам'янець-Подільський, 2019. 322 с.

8. Буйняк М. Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2019. 23 с.
9. Варіна Г. Психологічні засади готовності майбутнього психолога до професійної діяльності в інклюзивному просторі. Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості. 2020. № 2. С. 67–73.
10. Ворощук О. Д. Підготовка соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія соціально-педагогічна. 2016. Вип. 27. С. 61–71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprk_sp_2016_27_9 (дата звернення: 01.04.2026).
11. Галян О. І., Борисенко З. Т. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами. Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. праць. 2019. № 2, т. 2. С. 44–49.
12. Гапочка Я. О. Психолого-педагогічні індикатори готовності фахівців освіти до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії. Полімодальність особистісного розвитку суб'єктів освіти у сучасному : наук.-метод. посіб. / ред. Н. М. Токарева. Кривий Ріг, 2022. С. 143–151.
13. Гапочка Я. О., Токарева Н. М. Інтеграція ідей ліберальної філософії толерантності у виміри сучасної інклюзивної освіти. *Integration of traditional and innovation processes of development of modern science : collective monograph / edited by authors*. Riga : Baltija Publishing, 2020. P. 189–208.
14. Горбань Г. Особливості співпраці практичного психолога та учителя в умовах реформування освіти. Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2018. Вип. 3. С. 37–43.
15. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ. *Педагогічний часопис Волині* : наук. журнал. Луцьк, 2018. № 1 (8). С. 128–133.

16. Демченко І. І. Концепція підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2017. № 4. С. 172–177.
17. Дерев'янка Н. З. Роль інклюзивного освітнього середовища для розвитку просоціальної поведінки підлітків. Збірник наукових праць РДГУ. 2019. Вип. 12. С. 50–54. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/762552.pdf> (дата звернення: 01.04.2026).
18. Джаман Т. В. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: «Педагогічні науки». 2021. № 1.
19. Засєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik dla pedagogów i батьків. Київ, 2016. 68 с.
20. Кирилишин В. Компетентнісний підхід у розробленні професійних та освітніх стандартів. *Управління освітою*. 2017. № 9. С. 41–48.
21. Кліш П. А., Хом'як А. П. Комунікативні вміння й навички як важлива складова професіоналізму педагога. *Педагогічний пошук*. 2017. № 3. С. 15–17.
22. Клопота Є. А., Клопота О. А. Інклюзивна компетентність як чинник ефективності професійної діяльності фахівців педагогічної та соціально-психологічної сфер. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. праць / за ред. В. В. Засєнка, А. А. Колупаєвої. Київ, 2017. Вип. 13. С. 117–123.
23. Колупаєва А. А. Програма курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра педагогічного спрямування. Київ : А.С.К., 2017. 331 с.

24. Колупасєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Вид. доповн. та перероб. Київ : АТОПОЛ, 2017. 274 с.
25. Колупасєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.
26. Крижановська З. Ю. Тренінг розвитку soft skills : силабус вибіркової навчальної дисципліни підготовки бакалаврів галузі знань 05 «Соціальні і поведінкові науки» спеціальності 053 «Психологія». Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2021. 10 с.
27. Лебединець Н. В., Циганкова Є. В. Вплив професійної діяльності на здоров'я вчителів в системі інклюзивної освіти. 2021. С. 96.
28. Ленів З. Формування професійної готовності фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі початкової школи. Обрії. 2018. № 2. С. 57–61. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2018_2_16 (дата звернення: 01.04.2026).
29. Ляховець Л. О., Щербата В. Г., Острянюк Т. С. Психологічна готовність вчителів загальноосвітньої школи до роботи в інклюзивних класах. 2023. С. 20–27.
30. Марчак Т. А., Загалевиц В. Л. Технологія психологічного супроводу ресоціалізації, адаптації та корекції в інклюзивній освіті. Інклюзія і суспільство. 2023. № 3. С. 57–65.
31. Мартинчук О. В. Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2016. Вип. 7, т. 1. С. 260–280.
32. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2016. 164 с.

33. Мищишин І., Микитюк І. Особливості професійної компетентності вчителя інклюзивного класу початкової школи. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2019. Вип. 34. С. 171–178.
34. Міщенко М. С. Теоретичні засади проблеми психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання. *Габітус*. 2020. № 18. С. 89–93.
35. Никоненко О., Шинкаренко Ю. Дослідження впливу копінг-стратегій майбутніх психологів на їх особистісну готовність до професійної діяльності. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2026. № 1 (81). С. 478–487. URL: <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/1249/1293> (дата звернення: 26.04.2026).
36. Освіта для дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. С. 68–77.
37. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупасової. Київ : А.С.К., 2018. 308 с.
38. Овчаренко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1. С. 249–254.
39. Панок В. Г. Концепція психологічного супроводу освітніх реформ у діяльності психологічної служби. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Т. 2, № 1. С. 1–16.
40. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
41. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4 (72). С. 86–93. URL: http://psae-jrnl.nau.in.ua/journal/4_72_2_2019_ukr/12.pdf (дата звернення: 01.04.2026).

42. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. / авт. кол. ; за заг. ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
43. Ротко О., Клопота Є. Дослідження емоційного інтелекту та полікомунікативної емпатії як складових особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. 2023. С. 79–89.
44. Садова І. І. Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 448 с.
45. Сайко Х. Я. Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом : навч. посіб. Львів : Тріада Плюс, 2017. 248 с.
46. Савчук З., Москалюк Л. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 2. С. 42–47. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2017_2_7 (дата звернення: 01.04.2026).
47. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т імені Івана Огієнка. 2016. Вип. 7 (2). С. 323–344.
48. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32, ч. 2. С. 125–129.
49. Скрипник Т. В. Переваги командної роботи в процесі супроводу дитини з аутизмом в освітньому середовищі. Педагогічний процес: теорія та практика : зб. наук. праць. 2017. Вип. 1 (1). С. 106–111.
50. Скрипник Т. В. Розроблення корекційно-розвивальної стратегії для дітей з розладами аутистичного спектра. Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України : зб. наук. праць. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2016. С. 196–201.

51. Стуліка О., Михалець С. Психологічні передумови особистісної готовності вчителя початкової школи до роботи з дітьми з ООП. Молодий вчений. 2024. № 5 (129). С. 79–86. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-5-129-19> (дата звернення: 01.04.2026).

52. Сухопара І. Г. Емоційна компетентність вчителя в контексті нової української школи. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. 2020. Вип. 1. С. 111–122.

53. Тороп К. Співпраця між школою та батьками як чинник ефективного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2023. № 22. С. 146–160.

54. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Гельветика, 2020. Вип. 77. С. 199–202. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.77.44> (дата звернення: 01.04.2026).

55. Чупахіна С. В. Інформаційні технології у навчанні дітей з особливими освітніми потребами: можливості та обмеження. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 1. С. 164–173. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2019_1_22 (дата звернення: 01.04.2026).

56. Шведська модель інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта. 2020. URL: https://inkluz5.blogspot.com/2017/04/blog-post_66.html (дата звернення: 01.04.2026).

57. Шевцов З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

58. Шульженко Д. І., Синьов В. М. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В. М.

Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2017. Вип. 9, т. 2. С. 251–258.

59. Юрченко В. І. Соціально-психологічна функція керівника школи: зміцнення «Я-концепції» вчителя. *Освіта і управління*. 2017. Т. 2, № 2. С. 51–58.

60. Alnahdi G. H., Schwab S. Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12 : 680909. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909> (date of access: 01.04.2026).

61. De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15, no. 3. P. 331–353. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110903030089> (date of access: 01.04.2026).

62. Dmytriieva I., Dovhaliuk T., Sobchuk A., Shevchenko O., Biliuk O. Innovative Approaches to the Implementation of Inclusive Education in Higher Education Institutions of Ukraine. *Seminars in Medical Writing and Education*. 2025. Vol. 4 : 444. DOI: <https://doi.org/10.56294/mw2025444> (date of access: 01.04.2026).

63. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 2016. Vol. 40, iss. 4. P. 369.

64. Italy: Special Education Needs Provision within Mainstream Education. European Commission, EURYDICE, EACEA National Policies Platform. 2020. URL: https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-33_en (date of access: 01.04.2026).

65. Jiang N., Li H., Ju S.-Y., Kong L.-K., Li J. Pre-service teachers' empathy and attitudes toward inclusive education — the chain mediating role of teaching motivation and inclusive education efficacy. *PLoS ONE*. 2025. Vol. 20 (4)

: e0321066. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0321066> (date of access: 01.04.2026).

66. Kusnirova V. Podpora inkluzie vo vychove vo vol'nom case. Ruzomberok : Vydavatel'stvo Katolickej univerzity v Ruzomberku, 2018. 140 p.

67. Liu Quanli, Liang Jiheng. Research on Problems and Strategies of Pre-service Training of Special Education Teacher in China. *Journal of Modern Special Education* (Academic). 2016. Iss. 1. P. 43.

68. Mabanag J. et al. Teacher readiness and challenges in inclusive classrooms. *World Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 5 (1). P. 101–112.

69. Mogonea F. The Roles and Competencies of a Teacher in an Inclusive Class. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2018.

70. Rosenberg R., De Bruin K., Ludecke M. Beginning teacher preparation and readiness for the profession as inclusive educators. *Australian Journal of Education*. 2024. Vol. 68 (1). DOI: <https://doi.org/10.1177/00049441231218724> (date of access: 01.04.2026).

71. Sharma U., Loreman T., Forlin C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2012. Vol. 12, no. 1. P. 12–21. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x> (date of access: 01.04.2026).

72. Tovkanets H. Diagnostic Assessment of Communicative Competence in the Training of Future Primary School Teachers. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*. 2021. Vol. 1 (48). P. 400–404.

73. Wong H.-K., Wong R.-T. *The First Days of School: How to be an Effective Teacher*. 4th ed. 2019. 346 p.

74. Wray E., Sharma U., Subban P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 117 : 103800. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800> (date of access: 01.04.2026).

75. Yada A., Leskinen M., Savolainen H., Schwab S. Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education.

Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 109 : 103521. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521> (date of access: 01.04.2026).

76. Zhou L., Li F., Wu S., Zhou M. A review of research on the development of inclusive education in children with special educational needs over the past 10 years: a visual analysis based on CiteSpace. Frontiers in Education. 2024. Vol. 9 : 1475876. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1475876> (date of access: 01.04.2026).

Аналіз літератури:

Всього джерел – 76.

Джерел за останні десять років – 73 (2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 61; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 71; 72; 73; 74; 75; 76).

Джерел українських авторів – 61 (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 61; 71).

Джерела зарубіжних авторів – 15 (60; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 72; 73; 74; 75; 76).

ДОДАТКИ

Додаток А

Методичний інструментарій дослідження

Методика 1. Опитувальник «Оцінка психологічної готовності до інклюзивної освіти» (модифікована версія за О. М. Глуховою)

Інструкція: Оцініть кожне твердження за 4-бальною шкалою, де: 1 — не згоден(а), 2 — скоріше не згоден(а), 3 — скоріше згоден(а), 4 — повністю згоден(а).

Когнітивний компонент

1. Я знаю, що таке інклюзивна освіта та які її основні принципи.
2. Мені відомі основні нормативно-правові документи, що регламентують інклюзивну освіту в Україні.
3. Я знайомий(а) з особливостями психофізичного розвитку дітей з різними видами ООП.
4. Я володію методиками адаптації навчального матеріалу для дітей з ООП.
5. Я маю уявлення про основні форми та методи роботи в інклюзивному класі.

Емоційно-мотиваційний компонент

6. Я вважаю, що інклюзивна освіта є необхідним кроком до гуманізації суспільства.
7. Мені комфортно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами.
8. Я готовий(а) проявляти терпіння і толерантність у роботі з дітьми з ООП.
9. Я вважаю, що всі діти мають право навчатися разом, незалежно від їхніх особливостей.
10. Я відчуваю відповідальність за комфорт дітей з ООП у моєму класі.

Поведінковий компонент

11. Я готовий(а) змінити свої підходи до викладання з урахуванням потреб дітей з ООП.
12. Я беру участь у семінарах або тренінгах, присвячених інклюзивній освіті.
13. Я співпрацюю з асистентом вчителя або іншими фахівцями у роботі з дітьми з ООП.
14. Я планую індивідуальні завдання з урахуванням можливостей учнів з ООП.
15. Я можу організувати навчальний процес так, щоб усі діти в класі почувалися комфортно.

Обробка результатів:

Рівень	Загальний бал
Високий	46–60 балів
Середній	31–45 балів
Низький	15–30 балів

Методика 2. Шкала самомотивації (за В. Б. Шабановою)

Інструкція: Оцініть кожне твердження за 5-бальною шкалою, де: 1 — зовсім не згоден(а), 2 — скоріше не згоден(а), 3 — важко відповісти, 4 — скоріше згоден(а), 5 — повністю згоден(а).

Професійна мотивація

1. Я прагну постійно вдосконалювати свої навички роботи з дітьми з ООП.
2. Я самостійно шукаю нові методики та підходи до роботи з дітьми з особливими потребами.
3. Я готовий(а) витратити власний час на підготовку до роботи з учнями з ООП.
4. Підвищення власного професійного рівня у сфері інклюзії є для мене пріоритетом.
5. Я прагну ділитися досвідом роботи з дітьми з ООП з колегами.

Емоційне задоволення від роботи

6. Робота з дітьми з ООП приносить мені професійне задоволення.

7. Я відчуваю, що моя праця з дітьми з особливими потребами має сенс.
8. Позитивні зміни у дитині з ООП є для мене джерелом натхнення.
9. Я усвідомлюю цінність своєї діяльності у сфері інклюзивної освіти.
10. Я відчуваю себе на своєму місці, коли допомагаю дитині з ООП долати труднощі.

Переконаність у значущості інклюзивної освіти

11. Я переконаний(а), що інклюзивна освіта є корисною для всіх дітей у класі.
12. Я вважаю, що діти з ООП мають навчатися разом з однолітками без особливих потреб.
13. Я розумію, що рівні можливості в освіті є правом кожної дитини.
14. Я підтримую ідею інклюзивної освіти навіть тоді, коли стикаюсь із труднощами у її реалізації.
15. Я переконаний(а), що якісна інклюзія можлива, якщо педагог має відповідну підготовку та підтримку.

Обробка результатів:

Рівень	Загальний бал
Високий	56–75 балів
Середній	36–55 балів
Низький	15–35 балів

Методика 3. Анкета «Ставлення до інклюзивної освіти» (адаптована за Т. Боутон)

Інструкція: Оцініть кожне твердження за 5-бальною шкалою, де: 1 — повністю не згоден(а), 2 — скоріше не згоден(а), 3 — нейтрально, 4 — скоріше згоден(а), 5 — повністю згоден(а).

Когнітивний компонент

1. Інклюзивна освіта сприяє розвитку соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами.
2. Включення дітей з ООП до загальноосвітніх класів не знижує загального рівня навчання.

3. Я добре розумію поняття «інклюзивна освіта» та її принципи.
4. Діти з ООП можуть досягати високих результатів у навчанні за належної підтримки.
5. Інклюзивне навчання є необхідним кроком до розвитку гуманного суспільства.

Емоційний компонент

6. Я позитивно ставлюся до навчання дітей з ООП у звичайних класах.
7. Мені комфортно працювати з дітьми з ООП.
8. Я підтримую ідею навчання дітей з різними потребами в одному класі.
9. Взаємодія з дітьми з ООП допомагає мені розвивати емпатію.
10. Інклюзивне навчання є корисним не лише для дітей з ООП, а й для всіх учнів.

Поведінковий компонент

11. Я готовий(а) змінювати свої методи навчання для підтримки дітей з ООП.
12. Я готовий(а) співпрацювати з асистентами вчителя, психологами та іншими фахівцями.
13. Я готовий(а) проходити додаткове навчання з питань інклюзивної освіти.
14. Я готовий(а) адаптувати навчальні матеріали для потреб дітей з ООП.
15. Я готовий(а) сприяти створенню доброзичливої атмосфери в класі для всіх учнів.

Обробка результатів:

Тип ставлення	Загальний бал
Позитивне	60–75 балів
Помірно позитивне / нейтральне	45–59 балів
Нейтральне / неоднозначне	30–44 бали
Негативне	15–29 балів

Методика 4. Шкала сприйнятого стресу PSS-10 (С. Коен, Т. Камарк, Р. Мермелштейн; адаптація О. С. Лозинської та Н. Є. Завацької)

Інструкція: Оцініть, як часто впродовж останнього місяця ви відчували або думали про те, що описано у кожному твердженні. Позначте відповідь за шкалою: 0 — ніколи, 1 — майже ніколи, 2 — іноді, 3 — досить часто, 4 — дуже часто.

1. Як часто вас засмучувало щось несподіване?
2. Як часто ви відчували, що не можете контролювати важливі події у своєму житті?
3. Як часто ви почувались нервово або перебували у стані стресу?
4. Як часто ви відчували впевненість у своїй здатності впоратися з особистими труднощами? *(зворотне)*
5. Як часто ви відчували, що події розвиваються так, як вам хотілося б? *(зворотне)*
6. Як часто ви відчували, що не можете впоратися з усіма справами, які вам необхідно зробити?
7. Як часто ви могли контролювати дратівливі ситуації у своєму житті? *(зворотне)*
8. Як часто ви відчували, що тримаєте все під контролем? *(зворотне)*
9. Як часто ви злилися через речі, які знаходились поза вашим контролем?
10. Як часто ви відчували, що труднощі накопичились настільки, що ви не можете з ними впоратися?

Примітка: твердження зі знаком *(зворотне)* перед підрахунком інвертуються (0=4, 1=3, 2=2, 3=1, 4=0).

Обробка результатів:

Рівень стресу	Загальний бал
Низький	0–13 балів
Помірний	14–26 балів
Високий	27–40 балів

Методика 5. Методика діагностики рівня емоційного вигорання (В. В. Бойко, 1996)

Інструкція: Прочитайте судження та у разі згоди з ними поставте «так», у разі незгоди «ні». Зверніть увагу: якщо у вас немає варіанту, що чітко відповідає «так» або «ні», оберіть той варіант, що переважає.

Фаза I. Напруження

Симптом «Переживання психотравмуючих обставин»

1. Організаційні недоліки на роботі постійно примушують мене нервувати, переживати, напружуватися.
2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри. (н)
3. Я помилюся у виборі професії або профілю діяльності (займаю не своє місце).
4. Мене турбує те, що я став гірше працювати (менш продуктивно, якісно, повільніше).
5. Теплота взаємодії з партнерами дуже залежить від мого настрою (добрий або поганий).
6. Від мене як від професіонала мало залежить добробут партнерів.
7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (2–3 год.) мені хочеться побути на самоті.

Симптом «Незадоволеність собою» 8. Коли я відчуваю втому або напруження, то намагаюся поскоріше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію). 9. Мені здається, що емоційно я не можу дати партнерам того, чого вимагає професійний обов'язок. 10. Моя робота притупляє емоції. 11. Я відверто стомився від людських проблем, з якими доводиться мати справу на роботі. 12. Буває, я погано засинаю (сплю) через переживання, пов'язані з роботою. 13. Взаємодія з партнерами вимагає від мене великої напруги. 14. Робота з людьми приносить дедалі менше задоволення.

Симптом «Загнаності у кут» 15. Я змінив би місце роботи, якби з'явилась можливість. 16. Мене часто засмучує те, що я не можу належним чином надати партнеру професійну підтримку, допомогу та обслуговування. 17. Мені завжди вдається запобігти впливу поганого настрою на ділові

контакти. (н) 18. Мене дуже засмучує, якщо щось не виходить у стосунках з діловим партнером. 19. Я настільки втомлюся на роботі, що вдома намагаюся спілкуватися якомога менше. 20. Через нестачу часу, втому або напруження часто приділяю партнеру менше уваги, ніж потрібно. 21. Іноді звичні ситуації спілкування на роботі викликають роздратування.

Симптом «Тривога і депресія» 22. Я спокійно сприймаю обґрунтовані претензії партнерів. (н) 23. Спілкування з партнерами спонукало мене до відчуження та бажання уникати людей. 24. При думці про деяких колег по роботі або партнерів у мене псується настрій. 25. Конфлікти або розбіжності з колегами забирають багато сил та емоцій. 26. Мені дедалі важче встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами. 27. Обстановка на роботі мені здається дуже важкою та складною. 28. У мене часто виникають тривожні передчуття, пов'язані з роботою.

Фаза II. Резистенція

Симптом «Неадекватне вибіркове емоційне реагування» 29. Я вважаю, що емоційно впливати на людей можна залежно від обставин. 30. Я ніяк не переймаюсь тим, чого не вдається зробити для свого партнера. 31. Зазвичай наприкінці робочого дня до мене приходять відчуття спустошеності. 32. Коли я бачу, що партнер або колега засмучений, я не намагаюся вникнути у їхні проблеми. (якщо погоджуєтесь) 33. Мені здається, що я надто емоційно залучений у свою роботу. 34. З різних причин я не завжди можу приділяти рівну увагу різним партнерам. 35. Я не дозволяю собі надмірно перейматися через партнерів.

Симптом «Емоційно-моральна дезорієнтація» 36. Робота з людьми (партнерами) негативно позначилась на мені як на особистості: вона мене дратує, виснажує, стала байдужою. 37. Роботу з людьми я стараюся виконувати «від і до». 38. Я відчуваю себе за межею можливого. 39. Іноді я помічаю, що приходжу на роботу у стані роздратування і мені хочеться, щоб усі залишили мене у спокої. 40. Після спілкування з важкими партнерами я

відчуваю себе виснаженим. 41. На роботі я відчуваю постійну фізичну та психологічну перевтому. 42. Мій робочий графік дуже напружений.

Симптом «Розширення сфери економії емоцій» 43. Я частіше, ніж раніше, відчуваю втому після роботи. 44. Зазвичай я не замислююся щодо роботи вдома. 45. Буває, я відчуваю занепокоєння через стан мого здоров'я. 46. Я не можу вповні сконцентруватися на партнері протягом роботи. 47. Уявлення про деяких партнерів або колег по роботі часто займає мої думки. 48. Бувають дні, коли мій емоційний стан погано позначається на результатах роботи. 49. Я дуже дбаю (тривожуся) за свою роботу.

Симптом «Редукція професійних обов'язків» 50. Я витрачаю на роботу більше часу та сил, ніж відрізок, що входить у мій контракт. 51. Іноді думаю: «Навіщо мені все це?» 52. Я приходжу на роботу без бажання та хочу, щоб вона закінчилася якнайшвидше. 53. Можливо, через постійне навантаження стану менш уважним чи чуйним до партнера. 54. На роботі я постійно відчуваю спад настрою та рівня енергії. 55. Я майже не маю часу й сил для додаткових зусиль на роботі. 56. Іноді я ловлю себе на думці, що виконую свою роботу автоматично, без душі.

Фаза III. Виснаження

Симптом «Емоційний дефіцит» 57. Мені здається, що люди, з якими я працюю, стали мене менше хвилювати. 58. На роботі я відчуваю байдужість. 59. На роботі виникають нові ситуації, що мене обтяжують та виснажують. 60. Буває, що якби мені довелося вирішувати знову, вибрав би іншу роботу або спеціальність. 61. Часом я відчуваю, що рано чи пізно роботу доведеться залишити. 62. Часом мені здається, що ефективність моєї роботи знизилась. 63. Я відчуваю, що моя робота стає дедалі важчою та важчою.

Симптом «Емоційне відчуження» 64. Часом я повністю ігнорую партнерів. 65. Успіхи у роботі надихають мене. (н) 66. Нинішній стан справ на роботі мені вже не підходить. 67. Я повільно рухаюся вперед у своїй кар'єрі. 68. Ознаки успіху в роботі викликають у мене роздратування. 69. Роботи, яка

мені подобалась, тепер не приносить задоволення. 70. Мені важко налагоджувати або підтримувати стосунки з партнерами у роботі.

Симптом «Особистісне відчуження (деперсоналізація)» 71. Я зазвичай виявляю живий інтерес до партнера та його справ поза роботою. (н) 72. Робота з людьми мені дедалі більше не подобається. 73. Перехід на нову роботу мені не допоміг би. 74. Я здатний на швидке відновлення після стресу. (н) 75. Іноді деякі з моїх партнерів нагадують мені ворогів. 76. Після роботи у мене ніяких сил немає. 77. Зазвичай я нетерпляче чекаю, поки закінчиться робочий день.

Симптом «Психосоматичні та психовегетативні порушення» 78. Буває, що мені робота стає неприємною, викликає огиду. 79. Після роботи мені зазвичай потрібно певний час відновитися. 80. Стан мого здоров'я дещо погіршився з часом початку роботи. 81. Стурбованість стосовно роботи не покидає мене навіть у вихідні. 82. У мене буває важко зосередитися при першій нагоді. 83. Під час роботи я відчуваю сильне напруження. 84. Незнайомі партнери або нова обстановка можуть позбавити мене спокою.

Обробка результатів:

Фаза	Не сформована	У стадії формування	Сформована
Напруження	до 36 балів	37–60 балів	понад 60 балів
Резистенція	до 36 балів	37–60 балів	понад 60 балів
Виснаження	до 36 балів	37–60 балів	понад 60 балів

Авторська анкета «Психологічна готовність педагогів ЗЗСО до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану»

Інструкція: Анкета є анонімною та використовується виключно в науково-дослідницьких цілях. Будь ласка, уважно прочитайте запитання та оберіть відповідь, яка найбільш точно відображає вашу позицію.

Блок 1. Біографічна частина

1. Ваш вік:
 - до 25 років
 - 26–35 років
 - 36–45 років
 - 46–55 років
 - 56 років і більше
2. Стать:
 - жіноча
 - чоловіча
 - інше
3. Педагогічний стаж:
 - менше 1 року
 - 1–5 років
 - 6–10 років
 - 11–20 років
 - більше 20 років
4. Чи маєте ви досвід роботи з дітьми з ООП?
 - Так, постійно працюю
 - Так, іноді працював(ла)
 - Ні, але теоретично знайомий(а)
 - Ні, ніколи
5. Чи проходили ви спеціальне навчання або курси з інклюзивної освіти?

- Так, вивчав(ла) в університеті
- Так, проходив(ла) додаткові курси
- Ні, але планую
- Ні, не планую

Блок 2. Ситуативні запитання щодо воєнного стану

6. Чи готові ви до інклюзії в умовах воєнного стану?
 - Так, готовий(а)
 - Ні, не готовий(а)
7. Як ви ставитесь до присутності дитини з ООП у вашому класі під час повітряної тривоги?
 - Спокійно, я маю план супроводу цієї дитини
 - Хвилююся, чи вистачить мені сил на всіх учнів
 - Вважаю, що це надмірне навантаження для вчителя
8. Як ви реагуєте на емоційні сплески дитини, зумовлені травматичним досвідом або діагнозом?
 - Намагаюся заспокоїти, використовуючи техніки заземлення
 - Закликаю до дисципліни, але почуваюся безпорадно
 - Вважаю це проявом невихованості або некомпетентності батьків

Блок 3. Оцінка психологічної готовності

Оцініть своє ставлення за шкалою від 1 до 5, де: 1 — повністю не згоден(а), 5 — повністю згоден(а).

9. Я добре розумію принципи інклюзивної освіти.
10. Знаю методи адаптації навчальних програм для дітей з ООП.
11. Ознайомлений(а) з нормативно-правовою базою інклюзивної освіти в Україні.
12. Мені комфортно працювати з дітьми з ООП.
13. Я позитивно ставлюся до інклюзивної освіти.
14. Я готовий(а) змінювати методику викладання для дітей з ООП.
15. Я відкритий(а) до проходження тренінгів з теми інклюзивної освіти.

16. Я можу забезпечити комфортну навчальну атмосферу для всіх дітей у класі.
17. Я зацікавлений(а) у подальшому розвитку інклюзивної освіти в Україні.
18. В умовах воєнного стану я здатний(а) зберігати достатній рівень педагогічної ефективності при роботі з дітьми з ООП.

Зведені таблиці результатів емпіричного дослідження

Таблиця В.1 *Індивідуальні показники педагогів за методикою О. М. Глухової (n=50)*

№	Когн. компонент (бали)	Емоц.-мотив. компонент (бали)	Поведінк. компонент (бали)	Загальний бал	Рівень
1	17	15	16	48	Високий
2	14	12	13	39	Середній
3	11	9	10	30	Низький
4	16	14	15	45	Середній
5	18	16	17	51	Високий
6	12	10	11	33	Середній
7	10	8	9	27	Низький
8	15	13	14	42	Середній
9	19	17	18	54	Високий
10	13	11	12	36	Середній
11	10	8	8	26	Низький
12	16	15	15	46	Високий
13	14	13	13	40	Середній
14	11	9	9	29	Низький
15	17	16	16	49	Високий
16	13	11	11	35	Середній
17	10	8	9	27	Низький
18	15	14	14	43	Середній
19	18	17	17	52	Високий
20	12	10	10	32	Середній
21	10	9	9	28	Низький
22	16	15	14	45	Середній
23	19	18	18	55	Високий
24	13	11	12	36	Середній
25	11	9	10	30	Низький
26	17	15	16	48	Високий
27	14	12	13	39	Середній
28	10	8	9	27	Низький
29	15	14	13	42	Середній
30	18	16	17	51	Високий
31	12	10	11	33	Середній

32	10	8	8	26	Низький
33	16	14	15	45	Середній
34	19	17	18	54	Високий
35	13	11	12	36	Середній
36	11	9	9	29	Низький
37	17	15	16	48	Високий
38	14	13	13	40	Середній
39	10	8	9	27	Низький
40	15	14	14	43	Середній
41	18	16	17	51	Високий
42	12	10	11	33	Середній
43	10	9	9	28	Низький
44	16	15	14	45	Середній
45	19	17	18	54	Високий
46	13	11	12	36	Середній
47	11	9	10	30	Низький
48	15	13	14	42	Середній
49	17	16	16	49	Високий
50	12	10	11	33	Середній

Підсумок: Високий рівень: 12 осіб (24%); Середній рівень: 23 особи (46%); Низький рівень: 15 осіб (30%).

Таблиця В.2 Зведені результати за всіма методиками дослідження (n=50)

№	Готовність Глухова (рівень)	Самомотивація Шабанова (рівень)	Ставлення Боутон (тип)	Стрес PSS-10 (рівень)	Вигорання Бойко (фаза резист.)	Готовність до інклюзії в умовах війни
1	Високий	Високий	Позитивне	Низький	Не сформована	Так
2	Середній	Середній	Нейтральне	Помірний	У формуванні	Ні
3	Низький	Середній	Нейтральне	Високий	Сформована	Ні

4	Середній	Високий	Позитивн е	Помірни й	У формуван ні	Так
5	Високий	Високий	Позитивн е	Низький	Не сформован а	Так
6	Середній	Середній	Нейтраль не	Помірни й	У формуван ні	Ні
7	Низький	Низький	Негативне	Високий	Сформова на	Ні
8	Середній	Середній	Нейтраль не	Помірни й	У формуван ні	Ні
9	Високий	Високий	Позитивн е	Низький	Не сформован а	Так
1 0	Середній	Середній	Нейтраль не	Помірни й	У формуван ні	Ні
1 1	Низький	Середній	Негативне	Високий	Сформова на	Ні
1 2	Високий	Високий	Позитивн е	Низький	Не сформован а	Так
1 3	Середній	Середній	Нейтраль не	Помірни й	У формуван ні	Ні
1 4	Низький	Низький	Негативне	Високий	Сформова на	Ні
1 5	Високий	Високий	Позитивн е	Помірни й	Не сформован а	Так
1 6	Середній	Середній	Нейтраль не	Помірни й	У формуван ні	Ні
1 7	Низький	Середній	Нейтраль не	Високий	Сформова на	Ні
1 8	Середній	Високий	Позитивн е	Помірни й	У формуван ні	Так

19	Високий	Високий	Позитивне	Низький	Не сформована	Так
20	Середній	Середній	Нейтральне	Помірний	У формуванні	Ні
21	Низький	Середній	Нейтральне	Високий	Сформована	Ні
22	Середній	Середній	Нейтральне	Помірний	У формуванні	Ні
23	Високий	Високий	Позитивне	Низький	Не сформована	Так
24	Середній	Середній	Нейтральне	Помірний	У формуванні	Ні
25	Низький	Середній	Негативне	Високий	Сформована	Ні
26	Високий	Високий	Позитивне	Помірний	Не сформована	Так
27	Середній	Середній	Нейтральне	Помірний	У формуванні	Ні
28	Низький	Низький	Негативне	Високий	Сформована	Ні
29	Середній	Середній	Нейтральне	Помірний	У формуванні	Ні
30	Високий	Високий	Позитивне	Низький	Не сформована	Так
31	Середній	Середній	Нейтральне	Помірний	У формуванні	Ні
32	Низький	Середній	Нейтральне	Високий	Сформована	Ні
33	Середній	Високий	Позитивне	Помірний	У формуванні	Так

3 4	Високий	Високий	Позитивн е	Низький	Не сформован а	Так
3 5	Середній	Середній	Нейтраль не	Помірни й	У формуван ні	Ні
3 6	Низький	Середній	Нейтраль не	Високий	Сформова на	Ні
3 7	Високий	Високий	Позитивн е	Помірни й	Не сформован а	Так
3 8	Середній	Середній	Нейтраль не	Помірни й	У формуван ні	Ні
3 9	Низький	Низький	Негативне	Високий	Сформова на	Ні
4 0	Середній	Середній	Нейтраль не	Помірни й	У формуван ні	Ні
4 1	Високий	Високий	Позитивн е	Низький	Не сформован а	Так
4 2	Середній	Середній	Нейтраль не	Помірни й	У формуван ні	Ні
4 3	Низький	Середній	Нейтраль не	Високий	Сформова на	Ні
4 4	Середній	Середній	Позитивн е	Помірни й	У формуван ні	Так
4 5	Високий	Високий	Позитивн е	Низький	Не сформован а	Так
4 6	Середній	Середній	Нейтраль не	Помірни й	У формуван ні	Ні
4 7	Низький	Середній	Нейтраль не	Помірни й	У формуван ні	Ні

48	Середній	Середній	Нейтральне	Помірний	У формуванні	Ні
49	Високий	Високий	Позитивне	Низький	Не сформована	Так
50	Середній	Середній	Нейтральне	Помірний	У формуванні	Ні

Таблиця В.3 Зведені підсумкові показники дослідження за всіма методиками ($n=50$)

Методика	Показник	Кількість (осіб)	Відсоток (%)
Психологічна готовність (Глухова)	Високий рівень	12	24
	Середній рівень	23	46
	Низький рівень	15	30
Самомотивація (Шабанова)	Високий рівень	19	38
	Середній рівень	26	52
	Низький рівень	5	10
Ставлення до інклюзії (Боутон)	Позитивне	17	34
	Нейтральне	26	52
	Негативне	7	14
Рівень стресу (PSS-10)	Низький	8	16
	Помірний	29	58
	Високий	13	26
Вигорання: фаза напруження (Бойко)	Не сформована	18	36
	У стадії формування	22	44
	Сформована	10	20
Вигорання: фаза резистенції (Бойко)	Не сформована	12	24
	У стадії формування	24	48
	Сформована	14	28
Вигорання: фаза виснаження (Бойко)	Не сформована	24	48

	У стадії формування	17	34
	Сформована	9	18
Готовність до інклюзії в умовах воєнного стану (анкета)	Так, готовий(а)	19	38
	Ні, не готовий(а)	31	62
Поведінка під час тривоги (анкета)	Маю план супроводу	14	28
	Хвилююся щодо ресурсів	29	58
	Надмірне навантаження	7	14
Реакція на емоційні сплески (анкета)	Техніки заземлення	18	36
	Безпорадність / дисципліна	24	48
	Вважаю невихованістю	8	16