

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук**

Кафедра психології

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З
ВИРАЖЕНОЮ МІЖКУЛЬОВОЮ АСИМЕТРІЄЮ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття освітнього ступеня
МАГІСТР

за спеціальністю 053 Психологія

ОВРАМЕЦЬ ЮЛІЇ ОЛЕКСАНДРІВНИ

Кваліфікаційна робота
допущена до захисту
Зав. кафедри _____
«26» січня 2026 р.

Науковий керівник:
Павлюк М.М.,
доктор психологічних наук,
професор
Рецензент:
Комар Т.В.,
доктор психологічних наук,
професор

КИЇВ – 2026

Реєстрація

номер	дата, підпис лаборанта кафедри
-------	--------------------------------

Рекомендовано

до захисту

М.М. Павлюк

підпис наукового керівника	ініціали, прізвище наукового керівника
----------------------------	--

Результат захисту

оцінка	дата захисту
--------	--------------

Голова ЕК

О.М. Шпортун

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

Члени ЕК

Я.М. Раєвська

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

М.С. Ятчук

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

Р.О. Лавлінський

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

Секретар ЕК

К.Р. Собченко

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук**

Кафедра психології

спеціальність *Психологія*
курс II (*магістратура*)

ЗАВДАННЯ

на кваліфікаційну роботу магістра

Овrameць Юлії Олександрівни

1. Тема роботи: **Психологічна готовність вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією.**

2. Цільова установка: інклюзивні класи закладів загальної середньої освіти м. Києва як база дослідження психологічної готовності вчителів до професійної діяльності з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією; вихідними даними дослідження є матеріали професійної та переддипломної практики, навчальні посібники, наукові та методичні видання, монографії, результати психолого-педагогічних досліджень, фахові ресурси мережі Інтернет і публікації періодичних видань з проблематики психологічної готовності педагогів.

3. Перелік графічного матеріалу 13 табл., 5 рис.

4. Консультанти по роботі (із зазначенням розділів):

Розділ	Консультант	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Розділ 1	Павлюк М.М.		
Розділ 2	Павлюк М.М.		
Розділ 3	Павлюк М.М.		

5. Зміст роботи:

Вступ

Розділ 1. Теоретичні засади дослідження психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією.

Розділ 2. Емпіричне дослідження психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією в умовах інклюзивної освіти.

Розділ 3. Психологічний супровід формування психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією.

Висновок

Список використаних джерел

Додатки

Календарний план виконання роботи

№ п/ п	Етапи виконання роботи	Термін виконання	
		За планом	Фактичний
1.	Вибір теми і призначення наукового керівника кваліфікаційної роботи магістра.	грудень 2024	грудень 2024
2.	Затвердження теми кваліфікаційної роботи магістра.	лютий 2025	лютий 2025
3.	Отримання завдання на проведення наукового дослідження та підготовка календарного плану виконання кваліфікаційної роботи магістра, затвердження його керівником.	квітень 2025	квітень 2025
4.	Збір та узагальнення матеріалу за темою роботи.	травень 2025	травень 2025
5.	Підготовка першого (чорнового) варіанту роботи і подання його на перевірку науковому керівнику.	вересень 2025	вересень 2025
6.	Доопрацювання тексту роботи з врахуванням зауважень наукового керівника, збагачення роботи додатковими дослідженнями, що проводилися під час переддипломної практики, і подання її на повторне читання.	жовтень-грудень 2025	жовтень-грудень 2025
7.	Подання кваліфікаційної роботи магістра на реєстрацію на кафедру, рецензування та написання відгуку науковим керівником.	січень 2026	січень 2026
8.	Підготовка до захисту кваліфікаційної роботи магістра на засіданні Екзаменаційної комісії.	лютий 2026	лютий 2026
9.	Захист виконаної кваліфікаційної роботи.	березень 2026	березень 2026

Дата видачі завдання _____

Науковий керівник _____

(Павлюк М.М.)

Завдання прийняв(ла) _____

до виконання _____

здобувач(ка) _____

(Овrameць Ю.О.)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 103 с., 13 табл., 5 рис., 80 джерел, 4 додатки.

Об'єкт дослідження: професійна діяльність вчителів в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Предмет дослідження: психологічна готовність вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією.

Мета: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості психологічної готовності вчителів до професійної діяльності з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією в умовах інклюзивної освіти.

Гіпотеза дослідження: припускається, що ефективність професійної діяльності вчителів у роботі з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією залежить від рівня сформованості їх психологічної готовності, яка включає мотиваційний, когнітивний та емоційно-вольовий компоненти та може бути підвищена за умови цілеспрямованого психологічного супроводу.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз літератури з проблеми дослідження, узагальнення, порівняння, систематизація;

- емпіричні: спостереження, бесіда, тестування (Авторська анкета «Оцінка психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією», Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл), Тест на самооцінку самоконтролю в спілкуванні (М. Снайдер), Експрес-опитувальник «Індекс толерантності»);

- методи математичної статистики: описова статистика, t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз (коефіцієнт парної кореляції Пірсона).

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ, МІЖПІВКУЛЬОВА АСИМЕТРІЯ,
ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА, ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ,
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД
PSYCHOLOGICAL READINESS, INTERHEMISPHERIC ASYMMETRY,
INCLUSIVE EDUCATION, TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY,
PSYCHOLOGICAL SUPPORT

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ВИРАЖЕНОЮ МІЖПІВКУЛЬОВОЮ АСИМЕТРІЄЮ.....	11
1.1. Наукові підходи до розуміння психологічної готовності особистості в професійній діяльності педагога.....	11
1.2. Нейропсихологічні особливості дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією та їх значення для освітнього процесу.....	18
1.3. Психологічні труднощі та професійні виклики вчителів у роботі з дітьми з особливостями міжпівкульової організації мозку.....	25
Висновки до першого розділу.....	32
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ВИРАЖЕНОЮ МІЖПІВКУЛЬОВОЮ АСИМЕТРІЄЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	34
2.1. Організація дослідження, характеристика вибірки та методи психодіагностики.....	34
2.2. Аналіз результатів дослідження рівнів та структурних компонентів психологічної готовності вчителів.....	41
Висновки до другого розділу.....	60
РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ВИРАЖЕНОЮ МІЖПІВКУЛЬОВОЮ АСИМЕТРІЄЮ.....	63
3.1. Структура, цілі та методи реалізації програми психологічного супроводу.....	63
3.2. Оцінка ефективності впровадження програми: аналіз змін після психологічного втручання.....	70
Висновки до третього розділу.....	80
ВИСНОВОК.....	82
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	87
ДОДАТКИ.....	95

ВСТУП

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням інклюзивної моделі навчання, що передбачає створення рівних умов для здобуття освіти всіма дітьми незалежно від особливостей їх психофізичного розвитку. У межах інклюзивного освітнього середовища дедалі більшої уваги потребують діти з вираженою міжпівкульовою асиметрією, психічний та когнітивний розвиток яких зумовлений специфікою функціональної організації мозку. Такі особливості можуть проявлятися у своєрідності пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мовлення, поведінки та адаптації до навчальної діяльності, що безпосередньо впливає на успішність освітнього процесу та психологічне благополуччя дитини.

В умовах інклюзивної освіти саме вчитель виступає ключовою фігурою, від професійної компетентності та психологічної готовності якого залежить ефективність педагогічної взаємодії з дітьми, що мають особливості міжпівкульової організації мозку. Недостатня обізнаність педагогів із нейропсихологічними особливостями таких дітей, відсутність сформованих навичок адаптації освітнього процесу та емоційна неготовність до роботи в умовах підвищеного психоемоційного навантаження можуть призводити до професійного вигорання вчителів, зниження якості навчання та поглиблення труднощів у розвитку дитини.

Психологічна готовність вчителя до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією охоплює мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти, що забезпечують здатність педагога усвідомлювати особливі освітні потреби учнів, приймати індивідуальні відмінності, регулювати власний емоційний стан та ефективно організовувати педагогічну діяльність. Відсутність цілісної сформованості цих компонентів ускладнює реалізацію принципів інклюзивної освіти та знижує результативність психолого-педагогічного супроводу дітей.

У зв'язку з цим актуальним є наукове вивчення психологічної готовності вчителів до професійної діяльності з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією, а також пошук ефективних шляхів її формування та розвитку. Своєчасне дослідження зазначеної проблеми має важливе значення для вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів, підвищення якості інклюзивної освіти та забезпечення психологічного благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

Стан вивчення проблеми. Проблема психологічної готовності особистості до професійної діяльності широко представлена у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Теоретичні засади професійної готовності педагога, її структура та чинники формування розкрито у дослідженнях І. Д. Бех, М. Г. Буйняк, В. Д. Гладуш, І. І. Демченко, Т. В. Жванія, С. Д. Максименка, В. О. Моляка, Л. М. Мітіної, Н. В. Кузьміної, О. Я. Савченко та інших учених. У їхніх працях психологічна готовність розглядається як інтегративне утворення, що поєднує мотиваційні установки, професійні знання, емоційну стабільність та здатність до саморегуляції. Значний внесок у вивчення нейропсихологічних основ розвитку дитини та проблем міжпівкульової асиметрії зробили О. Р. Лурія, Т. В. Ахутіна, Н. М. Печеніна, М. К. Кабанова-Меллер, А. Р. Семенович, які досліджували особливості функціональної організації мозку та їх вплив на пізнавальні й поведінкові прояви. У сучасних дослідженнях також акцентується увага на необхідності врахування нейропсихологічних особливостей дітей у процесі навчання та виховання. Водночас, незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, питання психологічної готовності вчителів саме до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією в умовах інклюзивної освіти залишається недостатньо розробленим. Потребують подальшого вивчення структура та рівні сформованості психологічної готовності педагогів, а також можливості її цілеспрямованого розвитку за допомогою спеціально організованого психологічного супроводу.

Об'єкт дослідження: професійна діяльність вчителів в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Предмет дослідження: психологічна готовність вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості психологічної готовності вчителів до професійної діяльності з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією в умовах інклюзивної освіти.

Для виконання поставленої мети було визначено наступні **завдання:**

- 1) проаналізувати наукові підходи до розуміння психологічної готовності особистості в контексті професійної діяльності вчителя;
- 2) охарактеризувати нейропсихологічні особливості дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією та їх значення для організації освітнього процесу;
- 3) здійснити емпіричне дослідження рівнів і структурних компонентів психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією;
- 4) розробити та обґрунтувати програму психологічного супроводу формування психологічної готовності вчителів і оцінити ефективність її впровадження.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:**

- *теоретичні:* аналіз наукової літератури, порівняння, узагальнення та систематизація;
- *емпіричні:* спостереження, бесіда, психодіагностичні методики (Авторська анкета «Оцінка психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією», Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл), Тест на самооцінку самоконтролю в спілкуванні (М. Снайдер), Експрес-опитувальник «Індекс толерантності»);
- *методи математичної обробки даних:* кількісний і якісний аналіз отриманих даних та інтерпретація результатів дослідження.

База дослідження: емпіричне дослідження проведено на базі інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти м. Києва, зокрема Комунального закладу освіти «Середня загальноосвітня школа № 212 м. Києва» та Ліцею № 157 м. Києва. У дослідженні взяли участь 50 вчителів, які здійснюють педагогічну діяльність в умовах інклюзивного навчання. Дослідження проводилося у листопаді 2025 року.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про психологічну готовність вчителів до роботи з дітьми з особливостями міжпівкульової організації мозку, уточненні її структури та змістових компонентів, а також у розширенні нейропсихологічного підходу до аналізу професійної діяльності педагога.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів і педагогів закладів освіти, у процесі підвищення кваліфікації вчителів, а також у впровадженні програми психологічного супроводу, спрямованої на розвиток психологічної готовності до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, переліку посилань та додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 103 сторінки, із яких 86 сторінок основного тексту. Перелік посилань складається із 80 найменувань. Робота містить 4 додатки.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ВИРАЖЕНОЮ МІЖПІВКУЛЬОВОЮ АСИМЕТРІЄЮ

1.1. Наукові підходи до розуміння психологічної готовності особистості в професійній діяльності педагога

Проблема психологічної готовності особистості до професійної діяльності належить до числа фундаментальних у психології праці, педагогічній та соціальній психології, оскільки безпосередньо пов'язана з питаннями ефективності діяльності, професійної адаптації, особистісного розвитку та психологічного благополуччя фахівця. У сучасних умовах модернізації освітньої системи та впровадження інклюзивної моделі навчання актуалізується необхідність поглибленого осмислення психологічної готовності педагога як інтегрального утворення, що забезпечує здатність до продуктивної професійної взаємодії з різними категоріями учнів. У науковій літературі психологічна готовність розглядається як складне багатовимірне явище, яке поєднує у собі мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та особистісні характеристики суб'єкта діяльності. На думку І. І. Демченка, готовність педагога до професійної діяльності не зводиться виключно до наявності знань і навичок, а формується як цілісна система внутрішніх умов, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій у змінних соціально-освітніх умовах [18]. Такий підхід дозволяє розглядати психологічну готовність не як статичну характеристику, а як динамічний процес, що розвивається упродовж професійного становлення.

У межах діяльнісного підходу психологічна готовність трактується як стан мобілізації психічних ресурсів особистості, необхідних для успішного виконання професійних завдань. На думку Н. В. Жванії, готовність до професійної діяльності формується на основі поєднання мотивації, усвідомлення цілей діяльності, професійних знань та сформованих способів дії, що забезпечують результативність професійної поведінки [25]. У цьому контексті психологічна готовність виступає передумовою професійної ефективності та адаптації фахівця до складних і нестандартних ситуацій. Особливого значення набуває особистісний підхід до розуміння психологічної готовності, у межах якого вона розглядається як інтегральна властивість особистості, що відображає рівень її зрілості, професійної самосвідомості та відповідальності. На думку Я. М. Раєвської, професійна готовність фахівця формується у процесі професійного становлення та передбачає узгодженість ціннісних орієнтацій, мотивації, емоційної компетентності та здатності до міжпрофесійної взаємодії [65]. Такий підхід є особливо значущим для аналізу діяльності педагогів, які працюють в умовах підвищеного емоційного та соціального навантаження.

У педагогічній психології психологічна готовність учителя розглядається як системоутворювальний чинник професійної діяльності, що забезпечує ефективну організацію освітнього процесу та взаємодію з учнями. На думку Л. М. Карамушки, готовність педагога до професійної діяльності тісно пов'язана з рівнем його психологічного здоров'я, стійкістю до стресу та здатністю запобігати професійному вигоранню [36]. Відповідно, психологічна готовність виступає не лише умовою результативної діяльності, а й фактором збереження особистісних ресурсів педагога.

Значний пласт досліджень присвячено аналізу структурних компонентів психологічної готовності. У більшості наукових підходів виділяються мотиваційний, когнітивний та емоційно-вольовий компоненти. Так, на думку О. В. Буйняк, психологічна готовність педагогів до інклюзивного навчання передбачає сформовану мотивацію до роботи з дітьми з особливими освітніми

потребами, достатній рівень професійних знань та здатність до емоційної саморегуляції у складних педагогічних ситуаціях [8]. Такий підхід підкреслює значення внутрішньої установки педагога на прийняття різноманітності учнів.

У контексті інклюзивної освіти особливої ваги набуває емоційно-вольовий компонент психологічної готовності. На думку Н. М. Булатевич, робота вчителя в умовах підвищеного психоемоційного навантаження без належної психологічної готовності може призводити до розвитку синдрому професійного вигорання, що негативно позначається як на якості освітнього процесу, так і на психологічному стані самого педагога [9]. Це підтверджує необхідність розгляду психологічної готовності як захисного ресурсу особистості.

Зарубіжні дослідження також акцентують увагу на зв'язку психологічної готовності з професійною ефективністю та стресостійкістю. На думку W. B. Schaufeli, здатність фахівця усвідомлювати власні ресурси та межі професійної відповідальності є ключовим чинником запобігання емоційному вигоранню у професіях типу «людина – людина» [79]. У педагогічній діяльності цей аспект набуває особливого значення через постійну емоційну взаємодію з учнями.

У сучасних психологічних дослідженнях психологічна готовність дедалі частіше розглядається як результат взаємодії індивідуально-особистісних і професійно-середовищних чинників. У цьому контексті готовність не обмежується внутрішнім станом суб'єкта, а формується у процесі активної взаємодії з вимогами професійної діяльності. На думку Т. В. Зайчикової, психологічна готовність педагога визначається ступенем узгодженості особистісних ресурсів із реальними умовами професійного середовища, що включає навантаження, відповідальність і соціальні очікування [26]. Такий підхід дозволяє розглядати готовність як показник адаптованості фахівця до професійної ролі. Важливе місце у дослідженні психологічної готовності посідає концепція професійного становлення особистості. У межах цього підходу готовність інтерпретується як інтегративний результат професіоналізації, що формується поетапно та зазнає якісних змін на різних стадіях професійного шляху. На думку О. В. Карпенка, професійна готовність

фахівця є показником завершеності певного етапу професійного розвитку та свідчить про здатність особистості до самостійного й відповідального виконання професійних функцій [37]. У педагогічній діяльності цей аспект має особливе значення, оскільки вчитель постійно перебуває в ситуації професійного зростання та адаптації до нових освітніх вимог.

У педагогічній психології психологічна готовність учителя традиційно пов'язується з поняттям професійної компетентності. Водночас у сучасних дослідженнях підкреслюється, що компетентність відображає насамперед знаннєво-операційний аспект діяльності, тоді як готовність охоплює ширший спектр психологічних характеристик. На думку Н. М. Перегончук, психологічна готовність педагога включає не лише професійні знання та вміння, а й емоційну стійкість, здатність до саморегуляції, рефлексивність і відповідальне ставлення до професійних викликів [54]. Такий підхід дозволяє розмежувати формальну підготовленість і реальну психологічну готовність до діяльності. Значну увагу дослідники приділяють мотиваційному компоненту психологічної готовності. Саме мотивація визначає спрямованість діяльності педагога, його зацікавленість у професійному розвитку та готовність приймати складні умови праці. На думку В. С. Маслової, внутрішня професійна мотивація виступає ключовим ресурсом подолання хронічного стресу та запобігання професійному вигоранню [49]. У цьому контексті психологічна готовність педагога розглядається як чинник збереження професійного здоров'я.

Когнітивний компонент психологічної готовності пов'язується з рівнем усвідомлення змісту професійної діяльності, розумінням її цілей, завдань і можливих труднощів. На думку Т. Н. Токаревої, здатність педагога адекватно оцінювати педагогічні ситуації та прогнозувати результати власних дій є важливою умовою ефективної професійної діяльності [73]. Когнітивна складова готовності забезпечує обґрунтованість професійних рішень і знижує ризик дезадаптивних реакцій у складних ситуаціях. Особливе місце у структурі психологічної готовності посідає емоційно-вольовий компонент, що визначає здатність педагога регулювати власний емоційний стан, зберігати

працездатність і психологічну рівновагу. На думку О. В. Брецько, емоційна нестійкість та недостатній рівень саморегуляції значно підвищують імовірність розвитку синдрому емоційного вигорання у педагогів [6]. У зв'язку з цим психологічна готовність розглядається як захисний механізм, що сприяє підтриманню професійної ефективності.

У наукових працях також акцентується увага на рефлексивному компоненті психологічної готовності. Рефлексія дозволяє педагогу усвідомлювати власні професійні дії, аналізувати їх результати та коригувати поведінку відповідно до освітніх потреб учнів. На думку Я. М. Раєвської, розвинена рефлексивність сприяє формуванню професійної зрілості та готовності до міжпрофесійної взаємодії, що є особливо важливим в умовах інклюзивного освітнього середовища [66]. У сучасних умовах реформування освіти психологічна готовність учителя дедалі частіше аналізується в контексті інклюзивного навчання. Робота в інклюзивному класі потребує від педагога підвищеного рівня гнучкості, толерантності, емпатії та готовності до співпраці з фахівцями різного профілю. На думку І. С. Іванюк, ефективність педагогічної діяльності в умовах інклюзії значною мірою залежить від здатності вчителя приймати індивідуальні відмінності учнів і конструктивно взаємодіяти в команді психолого-педагогічного супроводу [29].

Важливим аспектом сучасних досліджень є зв'язок психологічної готовності з ресурсозбережувальною поведінкою педагога. На думку С. Ройз, усвідомлене ставлення до власних психологічних ресурсів і вміння їх відновлювати є необхідною умовою тривалої та ефективної професійної діяльності [68]. У цьому контексті психологічна готовність виступає не лише умовою професійної ефективності, а й фактором довготривалого професійного благополуччя.

У межах сучасної педагогічної психології особливого значення набуває аналіз психологічної готовності вчителя як умови ефективної взаємодії з дітьми, які мають особливості психічного та нейропсихологічного розвитку. Професійна діяльність педагога в умовах інклюзивної освіти виходить за межі

традиційного навчання та вимагає здатності гнучко реагувати на індивідуальні освітні потреби учнів. На думку А. Й. Капської, готовність педагога до роботи з дітьми з особливими потребами формується на основі інтеграції професійних знань, гуманістичних цінностей та емоційної зрілості особистості [34]. Це підкреслює важливість особистісного виміру психологічної готовності.

У контексті інклюзивної освіти психологічна готовність учителя набуває специфічного змісту, оскільки пов'язана з необхідністю прийняття різноманітності форм розвитку, поведінки та навчальної діяльності дітей. На думку О. Ю. Закусила, ефективна педагогічна діяльність у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами можлива лише за умови сформованої внутрішньої готовності педагога до толерантної взаємодії, співпраці з родиною та міждисциплінарної командної роботи [27]. У цьому сенсі психологічна готовність розглядається як системоутворювальний чинник інклюзивного освітнього процесу (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Наукові підходи до розуміння психологічної готовності педагога до професійної діяльності

Підхід	Ключова ідея	Представники
Діяльнісний	Психологічна готовність розглядається як стан мобілізації психічних ресурсів, необхідних для ефективного виконання професійних завдань	Н. В. Жванія, О. В. Карпенко
Особистісний	Готовність трактується як інтегральна властивість особистості, що відображає рівень її професійної зрілості та відповідальності	Я. М. Раєвська, А. Й. Капська
Структурний	Психологічна готовність включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти	І. І. Демченко, О. В. Буйняк
Ресурсний	Готовність виступає психологічним ресурсом збереження професійного здоров'я та запобігання вигоранню	Л. М. Карамушка, W. B. Schaufeli
Інклюзивно-орієнтований	Психологічна готовність визначає здатність педагога до прийняття індивідуальних відмінностей учнів і командної взаємодії	О. Ю. Закусило, І. С. Іванюк

Особливе значення має здатність педагога адекватно реагувати на підвищене емоційне та когнітивне навантаження, що супроводжує роботу в

інклюзивних класах. На думку Н. В. Перегончук, недостатній рівень психологічної готовності значно підвищує ризик розвитку емоційного вигорання, професійної дезадаптації та зниження якості педагогічної взаємодії [55]. Це підтверджує необхідність розгляду психологічної готовності не лише як професійної характеристики, а і як ресурсу психологічної безпеки педагога.

У наукових дослідженнях акцентується увага на тому, що психологічна готовність учителя повинна включати здатність до прийняття нестандартних форм навчальної поведінки учнів. На думку С. П. Піговської, сформована психологічна готовність дозволяє педагогу уникати жорстких оцінювальних установок і сприяє створенню підтримувального освітнього середовища [56]. Такий підхід є особливо актуальним у роботі з дітьми, чий розвиток визначається особливостями міжпівкульової організації мозку. Важливою складовою психологічної готовності педагога виступає здатність до співпраці з фахівцями психологічної служби та соціально-педагогічного супроводу. На думку Г. І. Слезанської та Н. М. Горішної, ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від рівня готовності педагога до міжпрофесійної взаємодії та використання ресурсів підтримки [72]. Це особливо важливо в умовах інклюзивної освіти, де діяльність учителя є частиною ширшої системи психолого-педагогічної допомоги дитині.

У контексті сучасних викликів освітнього середовища психологічна готовність педагога також розглядається як чинник збереження професійної стабільності. На думку М. С. Міщенко, в умовах соціальної напруги та кризових явищ саме психологічна готовність дозволяє педагогам зберігати професійну ефективність і запобігати емоційному виснаженню [52]. Це свідчить про актуальність дослідження психологічної готовності не лише у стабільних, а й у кризових умовах функціонування освітньої системи.

Таким чином, узагальнення наукових підходів до розуміння психологічної готовності особистості в професійній діяльності педагога дозволяє зробити висновок, що вона є багатовимірним інтегральним утворенням, яке поєднує мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та рефлексивні компоненти.

Психологічна готовність формується у процесі професійного становлення, забезпечує ефективну адаптацію до вимог педагогічної діяльності та виступає важливою умовою реалізації принципів інклюзивної освіти.

Зазначене теоретичне положення створює наукове підґрунтя для подальшого аналізу специфіки професійної діяльності вчителів у роботі з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією, що потребує врахування нейропсихологічних особливостей розвитку дитини та визначає зміст наступного підрозділу дослідження.

1.2. Нейропсихологічні особливості дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією та їх значення для освітнього процесу

У сучасній психологічній і педагогічній науці нейропсихологічний підхід посідає особливе місце у поясненні індивідуальних відмінностей розвитку дитини, зокрема у сфері пізнавальної діяльності, емоційно-вольової регуляції та навчальної успішності. Одним із ключових аспектів цього підходу є аналіз функціональної міжпівкульової асиметрії мозку, яка визначає специфіку переробки інформації, формування навичок та стиль навчальної діяльності дитини. Виражена міжпівкульова асиметрія розглядається як стійка індивідуальна характеристика, що зумовлює домінування однієї з півкуль у забезпеченні психічних процесів та поведінкових реакцій. На думку Л. М. Карамушки, індивідуально-психологічні особливості особистості, зумовлені нейрофізіологічною організацією, мають безпосередній вплив на ефективність професійної та навчальної діяльності, визначаючи спосіб адаптації до вимог середовища [36]. У дитячому віці ці особливості проявляються особливо яскраво, оскільки процеси мозкової латералізації ще перебувають у стадії активного становлення, а освітній процес часто не враховує нейропсихологічну неоднорідність учнів.

Міжпівкульова асиметрія головного мозку виявляється у функціональній спеціалізації лівої та правої півкуль. Ліва півкуля традиційно пов'язується з

вербально-логічною обробкою інформації, аналітичним мисленням, мовленням, послідовним плануванням і контролем діяльності, тоді як права півкуля забезпечує образне мислення, просторову орієнтацію, емоційне сприймання та інтуїтивну регуляцію поведінки. На думку Н. М. Токаревої, асиметрія функцій мозку є природною основою індивідуального стилю пізнання, а її ігнорування в освітньому процесі може призводити до зниження навчальної мотивації та емоційного благополуччя дитини [73]. У дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією домінування однієї півкулі може набувати надмірного характеру, що відображається у специфічних труднощах навчання. Так, при домінуванні лівої півкулі часто спостерігається високий рівень формально-логічних операцій за умови зниженого емоційного реагування, ригідності мислення та труднощів у творчих видах діяльності. Водночас домінування правої півкулі може супроводжуватися яскравою образністю, емоційною насиченістю сприймання, але недостатньою сформованістю довільної регуляції, труднощами у структурованих навчальних завданнях і вербальному оформленні думок. На думку Н. В. Чепелевої, дисбаланс між когнітивними та емоційними компонентами діяльності є одним із психологічних чинників зниження адаптаційних можливостей особистості у навчальному середовищі [74].

Особливого значення міжпівкульова асиметрія набуває у контексті навчальної діяльності дітей молодшого та середнього шкільного віку, коли освітній процес переважно орієнтований на лівопівкульові механізми обробки інформації. На думку В. П. Калошина, традиційна система навчання з акцентом на вербально-логічні форми подання матеріалу не враховує індивідуальні когнітивні стратегії дітей, що може призводити до емоційного напруження, зниження самооцінки та формування стійкого відчуття навчальної неспроможності [32]. У дослідженнях сучасних українських науковців підкреслюється, що нейропсихологічні особливості дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією тісно пов'язані з рівнем їхньої емоційної стійкості та психологічного благополуччя. Так, на думку Н. М. Булатевич, хронічне неврахування індивідуальних психофізіологічних особливостей у процесі

навчання може виступати передумовою емоційного виснаження та формування дезадаптивних реакцій навіть у молодшому віці [9]. У цьому контексті міжпівкульова асиметрія розглядається не лише як нейрофізіологічна характеристика, а як фактор ризику психологічної дезадаптації за несприятливих освітніх умов.

Значущість нейропсихологічного підходу до організації освітнього процесу також підкреслюється у працях А. Й. Капської, яка зазначає, що ефективна педагогічна взаємодія можлива лише за умови врахування індивідуального психічного розвитку дитини, включно з особливостями її когнітивної та емоційної сфери [34]. У випадку дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією це означає необхідність варіативності методів навчання, гнучкості у поданні навчального матеріалу та поєднання вербальних і образних способів роботи. У наукових джерелах також наголошується на зв'язку між міжпівкульовою асиметрією та соціальною поведінкою дитини. На думку О. В. Чуйка, особистісне становлення у соціономічних середовищах значною мірою залежить від здатності до емоційного розуміння, комунікації та саморегуляції, які мають чітке нейропсихологічне підґрунтя [77]. Діти з домінуванням правої півкулі можуть демонструвати підвищену чутливість до соціальних стимулів, але водночас мати труднощі з дотриманням нормативних вимог шкільного середовища.

Виражена міжпівкульова асиметрія у дітей знаходить відображення не лише у специфіці пізнавальних процесів, але й у характері емоційного реагування та поведінкових стратегій у навчальному середовищі. Нейропсихологічні дослідження свідчать, що домінування однієї півкулі впливає на способи адаптації дитини до освітніх вимог, формування її навчальної мотивації та здатність до саморегуляції. За умов відсутності педагогічного врахування цих особливостей підвищується ризик формування вторинних труднощів навчання та емоційних порушень. На думку В. Й. Бочелюка, особливості нейропсихологічної організації особистості визначають не лише ефективність когнітивної діяльності, але й стійкість до психоемоційних

навантажень, що є особливо актуальним у ситуації тривалого навчального стресу [4]. Для дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією стандартні освітні вимоги можуть виступати надмірним психічним навантаженням, оскільки вони не відповідають їхньому домінуючому способу переробки інформації.

У дітей із лівопівкульовим домінуванням зазвичай краще сформовані навички аналізу, послідовного мислення, оперування абстрактними поняттями та мовленнєвого оформлення знань. Водночас такі діти можуть демонструвати знижену гнучкість мислення, труднощі у ситуаціях невизначеності та підвищену чутливість до помилок. На думку Т. В. Перегончук, надмірна орієнтація на результат за умов високих вимог і низької толерантності до помилок може сприяти формуванню емоційної напруги та передумов професійного і навчального вигорання вже на ранніх етапах розвитку [54]. Натомість діти з правопівкульовим домінуванням часто виявляють креативність, інтуїтивність, високу емоційну чутливість і здатність до цілісного сприймання інформації. Проте саме вони найчастіше зазнають труднощів у структурованому навчанні, що передбачає чітку регламентацію, послідовне виконання інструкцій та домінування вербальних форм контролю. На думку Г. М. Кучер, невідповідність між вимогами освітнього середовища та індивідуальними можливостями дитини є одним із ключових чинників зниження її навчальної успішності та соціальної активності [46].

Особливої уваги потребує емоційна сфера дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією. За даними психологічних досліджень, такі діти можуть демонструвати підвищений рівень тривожності, емоційної лабільності або, навпаки, емоційної ригідності залежно від типу домінування. На думку Н. В. Єгорової, емоційне неблагополуччя у педагогічно несприятливих умовах часто маскується під «низьку успішність» або «проблемну поведінку», що ускладнює своєчасне виявлення справжніх причин труднощів навчання [24]. У контексті освітнього процесу важливим є також вплив міжпівкульової асиметрії на формування навичок довільної регуляції. Діти з недостатньою інтеграцією

міжпівкульових зв'язків можуть мати труднощі з утриманням уваги, плануванням діяльності та контролем результатів. На думку О. Г. Карпенка, професійне та особистісне становлення значною мірою залежить від сформованості регуляторних механізмів, які закладаються ще в дитячому віці [37]. Ігнорування нейропсихологічних особливостей на ранніх етапах навчання може мати віддалені негативні наслідки для подальшого розвитку особистості. Значення міжпівкульової асиметрії для освітнього процесу проявляється також у специфіці педагогічної взаємодії. На думку О. В. Закусило, ефективна соціально-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами передбачає не уніфікацію вимог, а створення умов для індивідуального розвитку з урахуванням психологічних і нейрофізіологічних характеристик [27]. У випадку дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією це означає необхідність диференційованого підходу до оцінювання, темпу навчання та форм організації діяльності.

У працях Л. М. Карамушки та Т. В. Зайчикової підкреслюється, що систематичне ігнорування індивідуальних психологічних особливостей у навчанні може призводити до накопичення хронічного психоемоційного напруження, яке з часом трансформується у стійкі дезадаптивні стани [71]. Для дітей шкільного віку це може виявлятися у формі зниження навчальної мотивації, уникання навчальної діяльності або розвитку негативного ставлення до школи загалом.

Практичне значення урахування нейропсихологічних особливостей дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією полягає у необхідності трансформації традиційних педагогічних підходів у бік гнучких, індивідуалізованих освітніх стратегій. Освітній процес, зорієнтований виключно на стандартизовані вимоги, не здатен забезпечити повноцінну реалізацію потенціалу таких дітей, що зумовлює потребу у впровадженні нейропсихологічно обґрунтованих методів навчання. На думку А. Й. Капської, соціально-педагогічна підтримка дитини має базуватися на принципі розвитку, а не компенсації, що передбачає створення умов для активізації сильних сторін особистості [35]. У цьому

контексті важливою є інтеграція вербальних і невербальних форм навчальної діяльності, що сприяє гармонізації міжпівкульової взаємодії. Діти з лівопівкульовим домінуванням потребують включення творчих, образних і емоційно насичених компонентів навчання, тоді як для правопівкульово орієнтованих дітей доцільним є поступове формування навичок структурування, планування та вербалізації досвіду. На думку Н. М. Чернухи, ефективність соціально-педагогічної підтримки визначається не кількістю впливів, а їх відповідністю внутрішнім психологічним ресурсам дитини [76].

Особливу роль у роботі з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією відіграє педагог як ключовий суб'єкт освітнього процесу. Його професійна готовність до розпізнавання індивідуальних нейропсихологічних особливостей учнів є необхідною умовою успішної педагогічної взаємодії. На думку І. І. Демченко, готовність педагога до роботи в умовах різноманітності включає не лише знання методик, а й сформовану здатність до рефлексії та гнучкого реагування на освітні потреби дітей [18]. У разі відсутності такої готовності міжпівкульова асиметрія дитини може помилково інтерпретуватися як прояв неуспішності або поведінкових порушень. Значущим аспектом є також вплив міжпівкульової асиметрії на формування навчальної мотивації. Діти, чий домінуючий стиль пізнання не знаходить підтримки в освітньому середовищі, поступово втрачають інтерес до навчання та демонструють зниження внутрішньої мотивації. На думку О. Г. Платонової, успішна соціалізація дитини можлива лише за умов позитивного досвіду навчальної діяльності, що формує відчуття компетентності та психологічної безпеки [57]. У протилежному випадку зростає ризик формування негативного ставлення до школи та власних можливостей.

Важливим напрямом роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією є профілактика емоційного перенапруження та дезадаптації. Хоча поняття емоційного вигорання традиційно розглядається у контексті професійної діяльності дорослих, сучасні дослідження засвідчують наявність його передумов уже в дитячому та підлітковому віці. На думку В. С. Маслової,

хронічний навчальний стрес, що не компенсується психологічною підтримкою, може призводити до стійкого емоційного виснаження навіть у молодшому віці [49]. Для дітей з нейропсихологічними особливостями цей ризик є особливо високим. У працях Я. М. Раєвської підкреслюється, що розвиток емоційної компетентності є ключовим ресурсом психологічної стійкості особистості в умовах підвищених вимог і навантажень [66]. Урахування міжпівкульової асиметрії у навчанні створює передумови для формування емоційної обізнаності, саморегуляції та позитивного ставлення до власної навчальної діяльності, що має довготривалий позитивний вплив на особистісний розвиток дитини.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що нейропсихологічні особливості дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією мають фундаментальне значення для організації освітнього процесу. Вони визначають специфіку пізнавальної діяльності, емоційного реагування, поведінкових стратегій і соціальної адаптації дитини (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Ключові нейропсихологічні характеристики дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією та їх освітні наслідки

Аспект	Прояви при вираженій міжпівкульовій асиметрії	Значення для освітнього процесу
Функціональна організація мозку	Домінування однієї півкулі над іншою, недостатня міжпівкульова інтеграція	Потреба у диференційованих методах навчання та варіативності подання матеріалу
Когнітивний стиль	Переважає або вербально-логічного, або образно-інтуїтивного мислення	Необхідність поєднання логічних і наочно-образних форм навчання
Увага і саморегуляція	Труднощі довільної регуляції, планування, контролю діяльності	Потреба у поетапних інструкціях, зовнішній підтримці та структуризації завдань
Емоційна сфера	Підвищена емоційна чутливість або емоційна ригідність	Важливість психологічно безпечного середовища та емоційної підтримки
Навчальна мотивація	Зниження мотивації за умов невідповідності стилю навчання	Орієнтація на сильні сторони дитини та позитивний навчальний досвід
Поведінкові реакції	Уникання складних завдань або протестні форми поведінки	Необхідність індивідуального підходу та запобігання дезадаптації

Педагогічна взаємодія	Ризик хибної інтерпретації особливостей як «неуспішності»	Підвищення професійної готовності педагога до нейропсихологічно чутливого навчання
Довготривалі наслідки	Формування вторинних труднощів навчання і емоційного виснаження	Профілактика навчального стресу та підтримка гармонійного розвитку

Отже, урахування міжпівкульової асиметрії у роботі з дітьми є не додатковим, а базовим компонентом сучасного освітнього процесу. Воно забезпечує створення умов для повноцінного розвитку особистості, підвищення навчальної мотивації та психологічного благополуччя дитини, що відповідає сучасним вимогам гуманістично орієнтованої освіти.

1.3. Психологічні труднощі та професійні виклики вчителів у роботі з дітьми з особливостями міжпівкульової організації мозку

Сучасний освітній простір характеризується зростанням кількості дітей, психофізичний розвиток яких має індивідуально зумовлені особливості, зокрема пов'язані зі специфікою міжпівкульової організації мозку. Такі особливості проявляються у нерівномірності розвитку когнітивних, емоційно-вольових і поведінкових процесів, що безпосередньо впливає на навчальну діяльність, соціальну адаптацію та стиль взаємодії дитини з педагогом. Робота вчителя в умовах інклюзивного освітнього середовища ускладнюється необхідністю поєднання освітніх, корекційних і підтримувальних функцій, що формує специфічне коло психологічних труднощів і професійних викликів. На думку А. Й. Капської, педагог, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами, перебуває в ситуації постійної підвищеної відповідальності, оскільки його професійна діяльність виходить за межі традиційного навчання та передбачає глибоке розуміння індивідуальних особливостей розвитку дитини [34]. Особливості міжпівкульової організації мозку зумовлюють варіативність пізнавальних стилів, темпу обробки інформації, емоційних реакцій і здатності

до саморегуляції, що вимагає від учителя високого рівня психологічної гнучкості та адаптивності.

Як зазначає І. І. Демченко, готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти передбачає сформованість не лише методичних умінь, а й психологічної готовності до прийняття дитини з нетиповим розвитком, розуміння її внутрішніх труднощів і потенціалу [18]. За відсутності достатньої підготовки вчитель може переживати стан внутрішньої напруги, невпевненості у власній професійній компетентності та страху допустити помилку, що підвищує ризик професійного стресу. На думку Н. М. Булатевич, однією з ключових психологічних труднощів педагогічної діяльності є невідповідність між очікуваннями вчителя щодо результатів навчання та реальними можливостями дитини, що призводить до емоційного виснаження та зниження професійної задоволеності [10]. У випадку роботи з дітьми з особливостями міжпівкульової організації мозку ця невідповідність посилюється через нестандартні реакції учнів, труднощі концентрації уваги, імпульсивність або, навпаки, надмірну загальмованість.

На думку Л. М. Карамушки, тривала взаємодія з учнями, які потребують індивідуалізованого підходу та постійного психологічного супроводу, створює умови для хронічного професійного напруження, що за відсутності ефективних механізмів саморегуляції може трансформуватися у синдром професійного вигорання [36]. Педагог змушений постійно контролювати власні емоції, коригувати стиль спілкування та адаптувати навчальний матеріал, що підвищує когнітивне й емоційне навантаження. Як зазначає Н. В. Перегончук, професійна діяльність педагога в умовах високої емоційної насиченості потребує розвиненої емоційної стійкості, яка виступає захисним чинником від деструктивних наслідків стресу [54]. Однак у реальній освітній практиці вчителі не завжди володіють достатнім рівнем емоційної саморегуляції, що ускладнює їхню здатність ефективно взаємодіяти з дітьми з особливостями нейropsychологічного розвитку.

На думку В. Й. Бочелюка, робота з дітьми з обмеженими можливостями або нетиповим психічним розвитком часто супроводжується феноменом емоційної перенасиченості, коли педагог змушений одночасно виконувати ролі вчителя, наставника та психологічного підтримувача [4]. Така багаторольовість підвищує ризик внутрішнього конфлікту між професійними обов'язками та особистими ресурсами вчителя. Важливим професійним викликом є також недостатня інституційна підтримка педагогів. На думку О. В. Варгати та О. В. Кулешової, відсутність системної психологічної допомоги, супервізії та інтервізії у закладах освіти посилює відчуття професійної ізольованості та знижує здатність вчителів ефективно долати складні педагогічні ситуації [11]. Це особливо актуально для педагогів, які працюють з дітьми з особливостями міжпівкульової організації мозку, оскільки така робота вимагає постійного професійного розвитку та міждисциплінарної взаємодії.

На думку І. С. Іванюк, упровадження практик супервізії та інтервізії у шкільному середовищі сприяє зниженню рівня професійного напруження та формуванню культури психологічної підтримки педагогів [29]. Водночас у багатьох освітніх закладах ці практики залишаються фрагментарними або формальними, що не забезпечує повноцінного профілактичного ефекту. Психологічні труднощі педагогів посилюються також соціальними очікуваннями та нормативним тиском. На думку В. С. Маслової, синдром професійного вигорання часто формується як результат тривалого хронічного стресу, зумовленого поєднанням високих вимог, дефіциту часу та обмежених ресурсів [49]. У контексті інклюзивної освіти ці чинники набувають особливої гостроти, оскільки вчитель повинен одночасно забезпечувати якість навчання для всього класу та індивідуальну підтримку дітей з особливими освітніми потребами.

Особливості міжпівкульової організації мозку дитини проявляються насамперед у специфіці когнітивних процесів, що безпосередньо впливає на навчальну взаємодію з учителем. У педагогічній практиці це може виявлятися у фрагментарності сприймання навчального матеріалу, труднощах інтеграції

вербальної та образної інформації, нестабільності уваги та зниженій здатності до довільної регуляції поведінки. На думку Н. М. Токаревої, педагогічна діяльність у таких умовах потребує високого рівня психологічної компетентності, оскільки традиційні методи навчання часто виявляються малоефективними для дітей з нетиповою нейропсихологічною організацією [73]. Професійним викликом для вчителя стає необхідність постійного коригування навчальних стратегій, що супроводжується відчуттям нестабільності та втрати контролю над освітнім процесом. На думку В. І. Ковальчука, ситуація, коли педагог змушений постійно адаптуватися до індивідуальних особливостей учнів, за відсутності чітких методичних орієнтирів сприяє формуванню емоційної напруги та професійної фрустрації [41]. Учитель перебуває у стані постійного пошуку ефективних рішень, що виснажує його психологічні ресурси.

Важливим чинником психологічних труднощів є також особливості поведінкових реакцій дітей з порушенням міжпівкульової взаємодії. Імпульсивність, емоційна лабільність, труднощі соціальної комунікації або схильність до уникнення взаємодії створюють складні педагогічні ситуації, які потребують високого рівня самоконтролю та терпіння. На думку Л. В. Сірохи, вчителі початкової школи, які працюють з дітьми з нетиповим психофізичним розвитком, частіше стикаються з переживанням емоційної виснаженості через необхідність постійного емоційного залучення [70]. На думку О. П. Качур, відсутність у педагогів спеціальної підготовки щодо нейропсихологічних особливостей розвитку дитини ускладнює процес професійної адаптації до інклюзивного середовища та знижує впевненість у власній компетентності [38]. Учитель може відчувати страх перед новими викликами, уникати складних ситуацій або, навпаки, надмірно емоційно реагувати на труднощі у поведінці учнів, що негативно впливає на якість педагогічної взаємодії.

Психологічні труднощі вчителів поглиблюються за умов тривалого професійного навантаження. На думку В. М. Корольчука, хронічний професійний стрес у педагогічній діяльності формується як результат

поєднання високої відповідальності, дефіциту часу та обмежених можливостей для відновлення психоемоційних ресурсів [43]. У роботі з дітьми з особливостями міжпівкульової організації мозку ці чинники посилюються, оскільки педагог змушений підтримувати постійну концентрацію уваги та емоційну залученість. Як зазначає Г. М. Кучер, сучасна система освіти часто не враховує реальних психологічних потреб педагогів, що призводить до зниження рівня їхнього професійного благополуччя [46]. Відсутність регулярної психологічної підтримки, обмежений доступ до консультацій фахівців та дефіцит часу для професійної рефлексії сприяють накопиченню емоційного напруження.

На думку М. С. Міщенко, умови війни та соціальної нестабільності додатково посилюють прояви емоційного вигорання педагогів, знижуючи їхню здатність ефективно справлятися з професійними труднощами [52]. У такому контексті робота з дітьми з особливими освітніми потребами стає для вчителя ще більш ресурсозатратною, оскільки потребує підвищеної емпатійності та психологічної стійкості. Важливим професійним викликом є також необхідність взаємодії з батьками дітей, які мають особливості нейропсихологічного розвитку. На думку О. П. Горецької, ставлення батьків до особливостей розвитку дитини може бути суперечливим, що створює додаткові труднощі у комунікації з педагогом [14]. Учитель опиняється у ситуації подвійного тиску – з боку освітніх вимог та з боку очікувань родини, що посилює емоційне навантаження.

Як зазначає О. В. Закусило, ефективна робота з сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами, потребує від фахівця розвинених навичок партнерської взаємодії та психологічної компетентності [27]. За відсутності таких навичок у педагога може формуватися відчуття професійної безпорадності та зниження мотивації до діяльності.

На думку Н. З. Котляр, збереження психологічного здоров'я педагога є ключовою умовою ефективності освітнього процесу, особливо в умовах інклюзивної освіти [42]. Водночас у практиці закладів освіти профілактика

професійного вигорання часто має епізодичний характер, що не дозволяє своєчасно запобігти негативним наслідкам хронічного стресу.

У контексті роботи з дітьми з особливостями міжпівкульової організації мозку цей дисбаланс посилюється через постійну необхідність адаптації навчального процесу, емоційної залученості та індивідуалізації взаємодії. На думку F. Storly, педагогічні професії, пов'язані з високим рівнем міжособистісної взаємодії та відповідальності за благополуччя інших, є особливо вразливими до формування хронічного стресу, що негативно позначається на якості професійної діяльності [80]. Психологічні труднощі педагогів також проявляються у порушенні балансу між професійною та особистісною сферами життя. На думку Г. В. Мешко, тривале перебування у стані емоційного напруження без належного відновлення призводить до зниження загального рівня життєвого тону, появи психосоматичних симптомів та втрати інтересу до професійної діяльності [50]. У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами ці прояви можуть мати прихований характер, оскільки педагог часто намагається зберігати зовнішню професійну стійкість, ігноруючи власні емоційні потреби. На думку Ю. В. Патик, ефективність професійної діяльності фахівця соціономічних професій безпосередньо залежить від рівня сформованості психологічних ресурсів, зокрема здатності до саморефлексії, емоційної регуляції та конструктивного подолання стресу [53]. За відсутності системної роботи з розвитку цих ресурсів у педагогів формується схильність до професійного виснаження та зниження якості взаємодії з учнями.

Важливим аспектом професійних викликів є також дефіцит міжпрофесійної взаємодії. На думку Я. М. Раєвської, ефективна діяльність фахівців соціальної сфери в умовах складних професійних завдань потребує налагодженої взаємодії між педагогами, психологами, соціальними працівниками та адміністрацією закладу освіти [65]. Відсутність такої взаємодії ускладнює процес прийняття професійних рішень та підвищує індивідуальне навантаження на вчителя. Як зазначає Я. М. Раєвська, професійне становлення та збереження професійного благополуччя фахівців соціальної сфери потребує

створення умов для постійного професійного розвитку, супервізійної підтримки та обміну досвідом [67]. У роботі з дітьми з особливостями міжпівкульової організації мозку такі умови набувають особливого значення, оскільки педагог стикається з нестандартними ситуаціями, які потребують колективного обговорення та фахового супроводу.

На думку С. П. Піговської, профілактика професійного вигорання педагогів має бути спрямована не лише на зниження рівня стресу, а й на формування усвідомленого ставлення до власного психологічного стану та ресурсів [56]. Водночас у практиці освітніх закладів заходи профілактики часто обмежуються разовими тренінгами або формальними рекомендаціями, що не забезпечує стійкого позитивного ефекту. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що психологічні труднощі та професійні виклики вчителів у роботі з дітьми з особливостями міжпівкульової організації мозку є системним явищем, яке потребує комплексного підходу до його подолання. Цей підхід має включати розвиток психологічної готовності педагогів, формування навичок емоційної саморегуляції, забезпечення міжпрофесійної взаємодії та створення підтримувального освітнього середовища (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Психологічні труднощі та професійні виклики вчителів у роботі з дітьми з особливостями міжпівкульової організації мозку

Ключовий аспект	Зміст психологічних труднощів і викликів
Когнітивні особливості учнів	Фрагментарне сприймання навчального матеріалу, труднощі інтеграції вербальної та образної інформації, нестабільна увага, знижена довільна регуляція діяльності
Поведінкові прояви	Імпульсивність, емоційна лабільність, труднощі соціальної взаємодії або уникнення контактів, нестандартні реакції на педагогічні вимоги
Професійне навантаження вчителя	Постійна необхідність адаптації методів навчання, індивідуалізації підходів, поєднання навчальних і підтримувальних функцій
Емоційні труднощі педагога	Хронічна напруга, емоційне виснаження, зниження впевненості у професійній компетентності, ризик професійного вигорання
Організаційні обмеження	Дефіцит методичної підтримки, відсутність системної супервізії та міжпрофесійної взаємодії, нестача часу для рефлексії
Взаємодія з батьками	Суперечливі очікування родин, емоційний тиск, складність формування партнерської комунікації
Соціально-професійні чинники	Підвищені соціальні вимоги до результатів навчання, нормативний тиск, обмежені ресурси освітнього середовища

Психологічні ресурси педагога	Необхідність високої емоційної стійкості, саморегуляції, рефлексивності та здатності до професійного відновлення
Основні професійні виклики	Збереження психологічного здоров'я, підтримання професійної мотивації, забезпечення якості освітнього процесу в умовах інклюзії

Таким чином, професійна діяльність учителя в умовах інклюзивної освіти з урахуванням нейропсихологічних особливостей розвитку дитини характеризується підвищеним рівнем психологічної складності та емоційного навантаження.

Висновки до першого розділу

У першому розділі кваліфікаційної роботи здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності особистості педагога до професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища, зокрема в контексті інклюзивної освіти та роботи з дітьми, які мають виражену міжпівкульову асиметрію. Описано основні наукові підходи до розуміння психологічної готовності як складного інтегративного утворення, що поєднує мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та рефлексивні компоненти й забезпечує ефективність професійної діяльності педагога. З'ясовано, що в сучасній психологічній науці психологічна готовність розглядається не як статичний стан, а як динамічний процес, що формується та розвивається упродовж професійного становлення особистості вчителя.

У межах теоретичного аналізу показано, що психологічна готовність педагога виступає ключовою передумовою успішної адаптації до професійних вимог, здатності діяти в умовах підвищеного психоемоційного навантаження та реалізовувати принципи гуманістичної й інклюзивної освіти. Показано, що психологічна готовність тісно пов'язана з рівнем професійної мотивації, усвідомленням цінностей педагогічної діяльності, наявністю професійних знань і сформованістю навичок емоційної саморегуляції. Наголошено, що недостатній

рівень психологічної готовності може призводити до професійної дезадаптації, емоційного виснаження та зниження якості педагогічної взаємодії з учнями.

Розглянуто нейропсихологічні особливості дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією, а саме специфіку функціональної організації мозку, що зумовлює своєрідність пізнавальних процесів, мовлення, емоційно-вольової сфери та поведінкових реакцій таких дітей. Розглянуто, що міжпівкульова асиметрія може проявлятися у нерівномірності розвитку когнітивних функцій, труднощах концентрації уваги, особливостях сприймання навчального матеріалу та нестандартних формах навчальної поведінки. Указано, що ці особливості не слід розглядати виключно як обмеження, оскільки за умови правильно організованого освітнього процесу вони можуть стати основою для розвитку індивідуального потенціалу дитини.

Обґрунтовано значення врахування нейропсихологічних характеристик дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією для організації освітнього процесу. Показано, що ефективність навчання таких дітей значною мірою залежить від здатності педагога адаптувати методи навчання, темп подання матеріалу, форми контролю та способи педагогічної взаємодії з урахуванням індивідуальних особливостей функціонування нервової системи.

Окрему увагу приділено аналізу психологічних труднощів і професійних викликів, з якими стикаються вчителі у роботі з дітьми з особливостями міжпівкульової організації мозку. Розглянуто такі виклики, як підвищене емоційне навантаження, необхідність постійної індивідуалізації навчального процесу, труднощі у взаємодії з батьками та міждисциплінарною командою, а також ризики розвитку професійного вигорання. Показано, що відсутність належного рівня психологічної готовності ускладнює подолання зазначених труднощів і негативно позначається на психологічному стані педагога.

Вказано, що психологічна готовність учителя виконує не лише функцію забезпечення професійної ефективності, а й виступає важливим ресурсом збереження психологічного здоров'я та професійної стійкості в умовах інклюзивної освіти. Узагальнення наукових підходів дозволило дійти висновку,

що формування психологічної готовності педагога потребує цілеспрямованого психологічного супроводу, орієнтованого на розвиток мотиваційної сфери, емоційної компетентності, рефлексивності та здатності до міжпрофесійної взаємодії.

Отже, теоретичний аналіз, здійснений у першому розділі, створив наукове підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією та для розробки програми психологічного супроводу, спрямованої на підвищення ефективності професійної діяльності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ВИРАЖЕНОЮ МІЖПІВКУЛЬОВОЮ АСИМЕТРІЄЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація дослідження, характеристика вибірки та методи психодіагностики

Емпіричне дослідження спрямовано на вивчення психологічної готовності педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, зокрема до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією. Вибір саме цієї категорії педагогічних працівників зумовлений зростанням кількості інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти, ускладненням професійних завдань учителя та підвищенням вимог до його психологічної стійкості, емоційної регуляції, толерантності й готовності до міждисциплінарної взаємодії. Емпіричну базу дослідження становили інклюзивні класи закладів загальної середньої освіти міста Києва, а саме Комунального закладу освіти «Середня загальноосвітня школа № 212 м. Києва»

та Ліцею № 157 м. Києва. Зазначені освітні установи здійснюють системну роботу з упровадження інклюзивної моделі навчання, мають досвід залучення фахівців психологічної служби та забезпечують педагогічну діяльність в умовах різноманіття освітніх потреб учнів.

У дослідженні взяли участь 50 учителів, які здійснюють педагогічну діяльність в інклюзивних класах. До вибірки були включені педагоги різних предметних спеціалізацій, що дозволило забезпечити репрезентативність дослідження та розглянути психологічну готовність як універсальну професійно-особистісну характеристику, незалежну від конкретної навчальної дисципліни. Усі учасники дослідження мали практичний досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами або перебували у ситуації безпосереднього професійного контакту з такими учнями в межах інклюзивного освітнього середовища.

Дослідження проводилося у листопаді 2025 року відповідно до етичних принципів психологічної науки. Забезпечено добровільність участі, інформовану згоду респондентів, конфіденційність отриманих даних та їх використання виключно в наукових цілях. Анкетування та психодіагностичне обстеження здійснювалися в умовах, що не порушували навчальний процес і не створювали додаткового психологічного навантаження для педагогів.

З метою комплексного вивчення психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією було використано поєднання авторських і стандартизованих психодіагностичних методик, що дозволило охопити мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові, комунікативні та ціннісно-світоглядні аспекти професійної діяльності.

Провідним інструментом дослідження стала авторська анкета «Оцінка психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією». Анкету розроблено з урахуванням сучасних підходів до розуміння психологічної готовності як багатокомпонентного утворення, що поєднує професійну мотивацію, спеціальні знання, емоційну стабільність, здатність до саморегуляції та усвідомлення потреби в підтримці.

Структура анкети охоплює 12 запитань закритого типу з чотирма варіантами відповідей, які відображають різний рівень вираженості психологічної готовності. Формулювання запитань спрямоване на виявлення суб'єктивної оцінки педагогом власної готовності до інклюзивної діяльності, досвіду роботи з дітьми з міжпівкульовою асиметрією, рівня нейропсихологічної обізнаності, труднощів у педагогічній взаємодії, емоційного стану в професійних ситуаціях, здатності до емоційної саморегуляції, мотивації до професійного розвитку та потреби в психологічному супроводі. Особливістю авторської анкети є її чітка структурна організація, що передбачає розподіл запитань за чотирма ключовими компонентами психологічної готовності. Мотиваційний компонент відображає спрямованість педагога на інклюзивну діяльність, внутрішню мотивацію до професійного розвитку та готовність до впровадження спеціалізованих програм психологічного супроводу. Когнітивний компонент характеризує рівень обізнаності вчителів щодо нейропсихологічних особливостей дітей з міжпівкульовою асиметрією, наявність практичного досвіду та здатність адаптувати навчальний матеріал відповідно до індивідуальних потреб учнів.

Емоційно-вольовий компонент анкети спрямований на оцінку емоційної стійкості педагога, особливостей переживання професійного напруження, рівня тривожності, наявності ознак емоційного виснаження та здатності до саморегуляції у складних педагогічних ситуаціях. Рефлексивно-підтримувальний компонент відображає усвідомлення педагогом потреби у психологічній допомозі, а також суб'єктивну оцінку рівня підтримки з боку адміністрації та колег у процесі роботи в інклюзивних класах.

Система оцінювання відповідей побудована за принципом зниження вираженості психологічної готовності – від максимальної оцінки до мінімальної. Такий підхід дозволяє не лише визначити загальний рівень готовності, а й здійснити деталізований аналіз окремих структурних компонентів, що має важливе значення для подальшого планування програм психологічного супроводу педагогів.

Окрім авторської анкети, у дослідженні використано стандартизовані психодіагностичні методики, які доповнюють та поглиблюють аналіз психологічних характеристик учителів. Зокрема, застосовано діагностику емоційного інтелекту за методикою Н. Холла, що дозволяє оцінити здатність особистості усвідомлювати власні емоції, керувати ними, розуміти емоційні стани інших людей та ефективно взаємодіяти у професійній діяльності.

Методика Н. Холла базується на уявленні про емоційний інтелект як інтегративну властивість особистості, що забезпечує адаптацію до соціального середовища та ефективне функціонування у стресових умовах. Її структура включає п'ять шкал – емоційну обізнаність, управління власними емоціями, самомотивацію, емпатію та розпізнавання емоцій інших людей. Кожна з цих складових має безпосереднє значення для професійної діяльності вчителя в інклюзивному середовищі, де необхідні висока чутливість до емоційних потреб учнів, здатність до саморегуляції та підтримання емоційної рівноваги. У межах дослідження методика емоційного інтелекту застосовувалася як інструмент оцінки внутрішніх психологічних ресурсів педагогів, що забезпечують ефективність взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Формат шкального оцінювання дозволяє отримати як парціальні, так і інтегративні показники емоційного інтелекту, що є важливим для комплексного аналізу психологічної готовності.

Наступним інструментом дослідження став тест на самооцінку самоконтролю в спілкуванні М. Снайдера. Застосування цієї методики обґрунтовано необхідністю оцінки комунікативної гнучкості педагогів, їх здатності адаптувати власну поведінку відповідно до соціальної ситуації та особливостей взаємодії з різними категоріями учасників освітнього процесу. Методика М. Снайдера дозволяє визначити рівень комунікативного контролю, що відображає міру свідомого регулювання поведінки у міжособистісному спілкуванні. Для професійної діяльності вчителя в інклюзивному класі цей показник є особливо значущим, оскільки робота з дітьми з міжпівкульовою асиметрією вимагає високої чутливості до контексту, гнучкості реакцій, уміння

змінювати стиль спілкування та прогнозувати вплив власної поведінки на емоційний стан учнів. Методика містить 10 тверджень, що оцінюються у форматі альтернативних відповідей, і дозволяє класифікувати респондентів за рівнями комунікативного контролю. Отримані показники розглядаються як важливий компонент психологічної готовності, пов'язаний з емоційно-вольовою та комунікативною сферами особистості педагога.

Для оцінки ціннісно-світоглядних установок і рівня соціальної прийнятності у дослідженні використано експрес-опитувальник «Індекс толерантності». Застосування цієї методики зумовлено тим, що інклюзивне навчання передбачає високий рівень толерантності, прийняття різноманіття, відсутність дискримінаційних установок та готовність до взаємодії з представниками різних соціальних груп.

Опитувальник охоплює твердження, що відображають етнічну, соціальну толерантність та толерантність як рису особистості. Його структура дозволяє здійснювати як кількісний, так і якісний аналіз толерантнісних установок, що є важливим для розуміння психологічних умов ефективної педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі. Особливу увагу приділено можливості виявлення прихованих інтолерантних тенденцій, які можуть негативно впливати на професійну взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами. Обробка отриманих емпіричних даних здійснювалася з використанням методів кількісного та якісного аналізу. Проведено систематизацію результатів, їх інтерпретацію та узагальнення відповідно до логіки дослідження. Застосування математико-статистичних процедур дозволяє забезпечити об'єктивність висновків і створює підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв'язків між компонентами психологічної готовності педагогів.

Методологічна логіка добору психодіагностичного інструментарію ґрунтувалася на розумінні психологічної готовності вчителя до інклюзивної діяльності як цілісного, багатовимірного утворення, що формується на перетині особистісних ресурсів, професійних установок, емоційно-вольових механізмів та соціально-комунікативних характеристик. Такий підхід дозволив уникнути

фрагментарного аналізу окремих психологічних властивостей і забезпечив комплексне охоплення ключових аспектів професійного функціонування педагога в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Авторська анкета використовується як базовий інтегративний інструмент, що дозволяє зафіксувати суб'єктивну оцінку педагогом власної психологічної готовності та виявити проблемні зони, які можуть залишатися неочевидними при застосуванні виключно стандартизованих методик. Її застосування забезпечує первинне структурування емпіричного матеріалу та створює основу для подальшої інтерпретації даних, отриманих за допомогою інших психодіагностичних засобів.

Зміст мотиваційного компонента анкети дозволяє простежити, наскільки професійна діяльність в інклюзивному класі усвідомлюється педагогом як особистісно значуща та внутрішньо прийнята. У цьому контексті мотивація розглядається не лише як готовність виконувати професійні обов'язки, а як установка на розвиток, самовдосконалення та прийняття складності педагогічних завдань, пов'язаних з роботою з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією. Важливим є також ставлення до спеціалізованих програм психологічного супроводу, що свідчить про відкритість до зовнішньої допомоги та професійної підтримки.

Когнітивний компонент авторської анкети дозволяє оцінити рівень теоретичної та практичної підготовленості педагогів до роботи з дітьми, які мають нейропсихологічні особливості. У межах дослідження когнітивна готовність трактується як система знань і уявлень про специфіку міжпівкульової асиметрії, її можливий вплив на пізнавальні процеси, поведінку та навчальну діяльність дитини, а також як здатність адаптувати освітній процес з урахуванням індивідуальних потреб учнів. Саме цей компонент є визначальним для ефективного педагогічного проектування навчальних завдань в інклюзивному класі.

Емоційно-вольовий компонент анкети фіксує особливості емоційного реагування педагога в ситуаціях професійної складності, рівень напруження,

тривоги, емоційної виснаженості, а також здатність до саморегуляції та збереження психологічної рівноваги. У контексті інклюзивного навчання цей компонент набуває особливого значення, оскільки робота з дітьми з особливими освітніми потребами пов'язана з підвищеним емоційним навантаженням, необхідністю постійної уваги до індивідуального темпу розвитку учнів і високою відповідальністю за психологічний клімат у класі.

Рефлексивно-підтримувальний компонент анкети спрямований на виявлення рівня усвідомлення педагогом власних професійних труднощів та потреби у психологічній підтримці. Оцінка соціально-професійної підтримки з боку адміністрації та колег дозволяє розглянути психологічну готовність не лише як індивідуальну характеристику, а як результат взаємодії особистості з організаційним середовищем закладу освіти. Такий підхід відповідає сучасним уявленням про системний характер професійного благополуччя педагога.

Діагностика емоційного інтелекту за методикою Н. Холла доповнює авторську анкету, дозволяючи здійснити більш глибокий аналіз внутрішніх психологічних механізмів емоційної регуляції та міжособистісної взаємодії. Емоційний інтелект у дослідженні розглядається як ресурс, що забезпечує ефективну адаптацію педагога до складних і нестандартних педагогічних ситуацій, характерних для інклюзивного освітнього середовища.

Шкала емоційної обізнаності дозволяє оцінити здатність педагога усвідомлювати власні емоційні стани та використовувати їх як джерело інформації для прийняття професійних рішень. Управління власними емоціями відображає рівень емоційної гнучкості та здатність знижувати інтенсивність негативних переживань у ситуаціях стресу. Самомотивація характеризує здатність підтримувати професійну активність і цілеспрямованість у складних умовах. Емпатія та розпізнавання емоцій інших людей є ключовими для побудови довірливих стосунків з учнями та створення психологічно безпечного освітнього простору.

Тест на самооцінку самоконтролю в спілкуванні М. Снайдера використовується для оцінки комунікативної пластичності педагогів та їх

здатності свідомо регулювати власну поведінку у взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу. Комунікативний контроль розглядається як важливий елемент професійної компетентності вчителя інклюзивного класу, оскільки передбачає баланс між щирістю, емоційною відкритістю та необхідністю дотримання професійних ролей.

Низький, середній або високий рівень комунікативного контролю дозволяє охарактеризувати стиль міжособистісної взаємодії педагога, його здатність адаптуватися до мінливих педагогічних ситуацій, прогнозувати реакції учнів і коригувати власну поведінку відповідно до освітніх завдань. У контексті інклюзивного навчання ці характеристики безпосередньо пов'язані з ефективністю педагогічного впливу та психологічною безпекою учнів.

Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» завершує психодіагностичний комплекс, забезпечуючи оцінку ціннісних орієнтацій та соціальних установок педагогів. Толерантність у дослідженні розглядається як системна характеристика особистості, що відображає готовність приймати різноманіття, поважати відмінності та будувати взаємодію на засадах рівності й недискримінації.

Поділ опитувальника на блоки та субшкали дозволяє диференційовано проаналізувати етнічну, соціальну толерантність та толерантність як рису особистості. Це має особливе значення в умовах інклюзивного освітнього середовища, де педагог постійно взаємодіє з дітьми, які відрізняються за рівнем розвитку, стилями навчання та особливостями психофізичного функціонування. Застосування комплексу зазначених методик створює можливість багаторівневого аналізу психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією та забезпечує методичну обґрунтованість подальших емпіричних висновків.

2.2. Аналіз результатів дослідження рівнів та структурних компонентів психологічної готовності вчителів

З метою комплексного вивчення психологічної готовності вчителів до професійної діяльності з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією проведено діагностику за авторською анкетой, спрямованою на оцінку мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового та рефлексивно-підтримувального компонентів готовності. У дослідженні взяли участь 50 вчителів інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти м. Києва.

Аналіз загального рівня психологічної готовності засвідчив, що переважна частина респондентів продемонструвала середній рівень сформованості психологічної готовності. Зокрема, середній рівень виявлено у 52 % опитаних вчителів. Такі педагоги загалом усвідомлюють специфіку інклюзивного навчання та значення індивідуального підходу до дітей з особливостями міжпівкульової організації мозку, однак у їхній професійній діяльності простежуються окремі труднощі, пов'язані з емоційною саморегуляцією, адаптацією навчального матеріалу та впевненістю у власних професійних можливостях.

Високий рівень психологічної готовності зафіксовано у 28 % вчителів. Ця група респондентів характеризується стійкою професійною мотивацією, позитивним ставленням до інклюзивної освіти, достатньою обізнаністю щодо нейropsихологічних особливостей дітей та сформованими навичками емоційної саморегуляції. Такі педагоги демонструють готовність до професійного розвитку, відкритість до міжпрофесійної взаємодії та здатність конструктивно реагувати на складні педагогічні ситуації.

Низький рівень психологічної готовності виявлено у 20 % опитаних. Для цієї категорії вчителів характерні труднощі у прийнятті інклюзивних практик, недостатній рівень знань про особливості міжпівкульової асиметрії, а також підвищений рівень емоційного напруження під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У відповідях таких респондентів простежується схильність до відчуття професійного виснаження та потреба у зовнішній підтримці.

Аналіз мотиваційного компонента психологічної готовності показав, що 34 % вчителів мають високий рівень внутрішньої мотивації до роботи в умовах інклюзивної освіти. Вони сприймають роботу з дітьми з особливостями розвитку як професійний виклик і можливість особистісного зростання. Водночас у 46 % респондентів зафіксовано середній рівень мотивації, що проявляється у позитивному, але нестійкому ставленні до інклюзивної діяльності. Низький рівень мотиваційного компонента виявлено у 20 % вчителів, що може бути пов'язано з професійною перевтомою, браком підтримки з боку адміністрації або відсутністю спеціалізованої підготовки.

Дослідження когнітивного компонента засвідчило, що лише 26 % опитаних вчителів добре орієнтуються у нейропсихологічних особливостях дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією. Більшість респондентів (50 %) продемонстрували середній рівень когнітивної готовності, що виявляється у наявності загальних уявлень без глибокого розуміння механізмів впливу міжпівкульової асиметрії на навчальну діяльність. Низький рівень когнітивного компонента зафіксовано у 24 % вчителів, що створює ризик використання неадаптованих педагогічних стратегій.

Особливу увагу привертають результати емоційно-вольового компонента. Серед опитаних 42 % вчителів повідомили про періодичне відчуття напруження та емоційної втоми під час роботи в інклюзивному класі. Високий рівень емоційної стійкості виявлено лише у 30 % респондентів, тоді як 28 % продемонстрували низький рівень саморегуляції, що може свідчити про ризик розвитку професійного вигорання.

Результати рефлексивно-підтримувального компонента показали, що більшість учасників дослідження (58 %) усвідомлюють потребу у психологічному супроводі та професійній підтримці. Водночас 22 % вчителів зазначили недостатній рівень підтримки з боку колег та адміністрації, що негативно позначається на їхній професійній впевненості та готовності до інклюзивної діяльності (рис. 2.1).

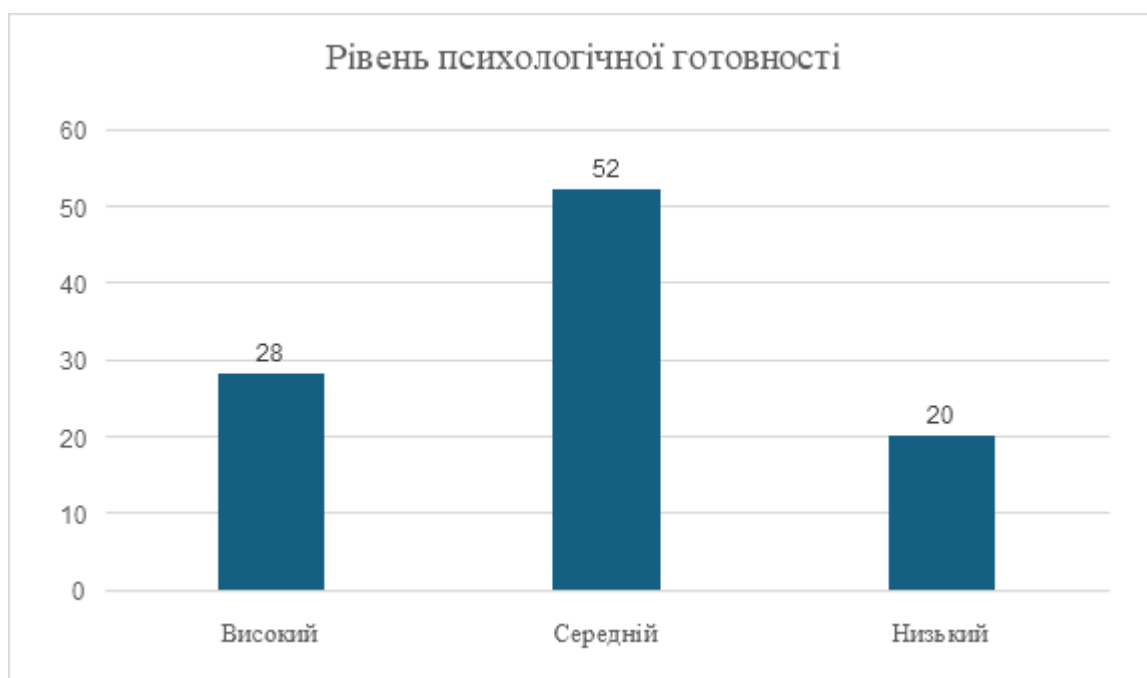


Рис. 2.1. Рівні психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією за результатами авторської анкети, %

Отримані результати свідчать про домінування середнього рівня психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією, що вказує на наявність базових професійних ресурсів за одночасної потреби у цілеспрямованому психологічному супроводі, спрямованому на розвиток емоційної стійкості, когнітивної обізнаності та професійної впевненості.

З метою поглибленого аналізу емоційно-вольового компонента психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією проведено дослідження рівня емоційного вигорання педагогів. Зазначена методика дозволила виявити ступінь емоційного виснаження, зниження професійної мотивації та наявність симптомів психоемоційної перевтоми, що безпосередньо впливають на ефективність педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Аналіз отриманих результатів показав, що емоційне вигорання різного ступеня вираженості притаманне значній частині опитаних учителів. Зокрема, низький рівень емоційного вигорання зафіксовано у 32 % респондентів. Ці педагоги характеризуються відносно стабільним емоційним станом, збереженою

професійною мотивацією та здатністю відновлювати власні психологічні ресурси після напружених робочих ситуацій. Як правило, вони демонструють позитивне ставлення до інклюзивної освіти та відзначають наявність підтримки з боку колег і адміністрації.

Середній рівень емоційного вигорання виявлено у 44 % вчителів. Для цієї групи характерне періодичне відчуття втоми, емоційного напруження та зниження задоволеності професійною діяльністю. Водночас ці педагоги ще зберігають інтерес до роботи та здатність виконувати професійні обов'язки на належному рівні, однак за відсутності цілеспрямованого психологічного супроводу існує ризик переходу зазначених проявів у більш стійкі форми вигорання. Високий рівень емоційного вигорання зафіксовано у 24 % респондентів. Такі вчителі демонструють ознаки емоційного виснаження, зниження емпатії, формального ставлення до професійних обов'язків та відчуття професійної безпорадності. У відповідях цих педагогів простежується схильність до уникання складних педагогічних ситуацій, зниження віри у власну професійну ефективність та негативне сприйняття додаткових вимог, пов'язаних з інклюзивним навчанням.

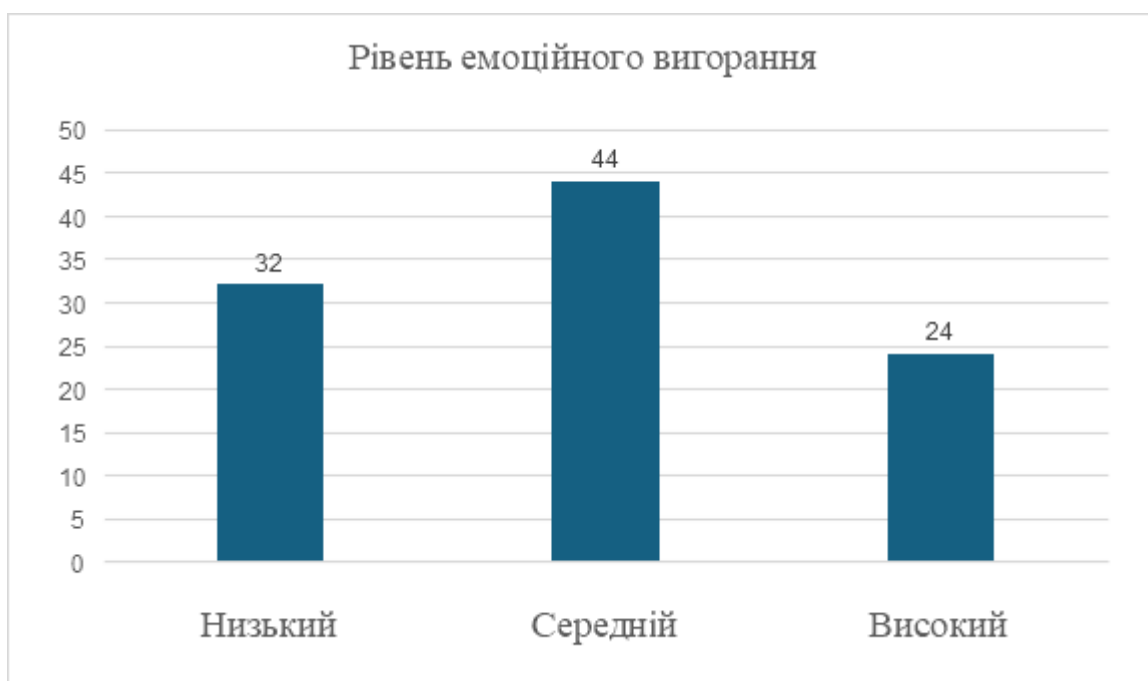


Рис. 2.2. Рівні емоційного вигорання вчителів інклюзивних класів, %

Детальний аналіз структурних проявів емоційного вигорання засвідчив, що емоційне виснаження є найбільш вираженим компонентом. Ознаки емоційної втоми різного ступеня інтенсивності відзначили 56 % опитаних учителів. Це може бути пов'язано з постійною необхідністю індивідуалізації навчального процесу, високою відповідальністю за результати навчання дітей з особливими освітніми потребами та дефіцитом часу на відновлення. Компонент редукції професійних досягнень проявляється у 38 % респондентів, що вказує на зниження задоволеності власними професійними результатами та відчуття невідповідності між витраченими зусиллями й отриманими результатами. Такі показники можуть бути зумовлені складністю оцінювання успіхів дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією та відсутністю швидких позитивних змін у навчальній діяльності.

Прояви емоційного дистанціювання та формалізації професійної взаємодії виявлено у 30 % педагогів. Це свідчить про використання психологічних захисних механізмів з метою зниження емоційного напруження, однак водночас негативно впливає на якість педагогічної взаємодії з дітьми. Отримані результати дозволяють стверджувати, що рівень емоційного вигорання безпосередньо пов'язаний із психологічною готовністю вчителів до роботи в інклюзивних класах. Педагоги з високим рівнем вигорання, як правило, демонструють знижену мотивацію до професійного розвитку, труднощі емоційної саморегуляції та потребу у зовнішній підтримці, що підтверджує необхідність системного психологічного супроводу.

Результати дослідження свідчать, що значна частина вчителів перебуває у зоні ризику розвитку емоційного вигорання, що негативно позначається на емоційно-вольовому компоненті їх психологічної готовності та зумовлює потребу у впровадженні програм психологічної підтримки й профілактики професійного виснаження.

З метою поглибленого аналізу емоційно-вольового компонента психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою

міжпівкульовою асиметрією проведено дослідження рівня емоційної саморегуляції та психологічної стійкості педагогів. Зазначена методика дозволила оцінити здатність вчителів контролювати власні емоційні реакції, підтримувати внутрішню рівновагу у складних педагогічних ситуаціях та ефективно діяти в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, характерного для інклюзивної освіти. Аналіз отриманих результатів показав, що емоційна саморегуляція вчителів має нерівномірний рівень сформованості, що безпосередньо впливає на загальну психологічну готовність до професійної діяльності. Високий рівень емоційної стійкості виявлено у 30 % опитаних педагогів. Для цієї групи характерні здатність зберігати спокій у складних педагогічних ситуаціях, контроль емоційних проявів та вміння конструктивно вирішувати конфлікти. Такі вчителі, як правило, демонструють впевненість у власних професійних можливостях і здатність підтримувати позитивний психологічний клімат в інклюзивному класі. Середній рівень емоційної саморегуляції зафіксовано у 46 % респондентів. Педагоги цієї групи загалом здатні контролювати власні емоції, однак у ситуаціях тривалого навантаження або підвищеної відповідальності у них виникають прояви емоційної напруги, дратівливості або внутрішнього виснаження. Такі результати можуть бути пов'язані з поєднанням високих професійних вимог, дефіциту часу на відновлення та необхідності одночасно враховувати індивідуальні особливості кількох учнів з особливими освітніми потребами. Низький рівень емоційної саморегуляції виявлено у 24 % вчителів. Для цих педагогів характерні труднощі у стримуванні негативних емоцій, схильність до імпульсивних реакцій, швидка втомлюваність та зниження працездатності в умовах інтенсивної професійної діяльності. У відповідях цієї групи простежується відчуття емоційного перевантаження, що може негативно позначатися на якості педагогічної взаємодії з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Рівні емоційної саморегуляції та психологічної стійкості вчителів, %

Деталізований аналіз показників психологічної стійкості засвідчив, що 42 % респондентів відзначають труднощі у збереженні внутрішньої рівноваги під час тривалих стресових ситуацій, пов'язаних з навчально-виховним процесом. Це може бути зумовлено високим рівнем відповідальності за результати навчання дітей з особливими освітніми потребами, а також необхідністю постійної адаптації педагогічних стратегій. Водночас 34 % вчителів демонструють достатній рівень психологічної стійкості, що дозволяє їм ефективно відновлювати власні ресурси після напружених робочих періодів. Отримані результати свідчать, що емоційна саморегуляція та психологічна стійкість тісно пов'язані з професійним досвідом і наявністю підтримки. Вчителі з більшим стажем роботи в інклюзивних класах та ті, хто має можливість отримувати консультаційну допомогу психолога, демонструють вищий рівень емоційної стабільності. Натомість педагоги з недостатнім досвідом або обмеженими ресурсами підтримки частіше відчувають труднощі у керуванні власним емоційним станом.

У контексті роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією зазначені результати набувають особливої значущості, оскільки такі діти можуть демонструвати нестандартні поведінкові реакції, підвищену емоційну чутливість або труднощі саморегуляції. За умови недостатньої емоційної стійкості вчителя це підвищує ризик емоційного напруження та зниження ефективності педагогічного впливу. Результати дослідження засвідчують, що емоційна саморегуляція вчителів перебуває переважно на середньому рівні, що забезпечує базову професійну ефективність, однак потребує подальшого розвитку з метою підвищення психологічної стійкості та зниження ризиків професійного виснаження в умовах інклюзивної освіти.

З метою вивчення мотиваційного компонента психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією проведено дослідження особливостей професійної мотивації педагогів. Мотиваційний компонент розглядається як системоутворювальний елемент психологічної готовності, оскільки саме він визначає спрямованість професійної діяльності, готовність педагога приймати складні освітні виклики та орієнтацію на професійний розвиток у сфері інклюзивної освіти. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що внутрішня професійна мотивація переважає у меншості опитаних вчителів. Зокрема, високий рівень внутрішньої мотивації виявлено у 32 % педагогів. Для цієї групи характерне усвідомлене прийняття професійної ролі вчителя інклюзивного класу, зацікавленість у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та прагнення до підвищення власної професійної компетентності. Такі вчителі розглядають роботу в інклюзивному середовищі як можливість особистісного й професійного зростання. Середній рівень професійної мотивації зафіксовано у 44 % респондентів. Педагоги цієї групи демонструють позитивне, але нестійке ставлення до інклюзивної освіти. Їхня професійна діяльність значною мірою зумовлена зовнішніми вимогами освітньої системи, нормативними приписами та очікуваннями адміністрації. Водночас у них зберігається потенціал до розвитку внутрішньої мотивації за умови належної психологічної підтримки та

створення сприятливого професійного середовища. Низький рівень професійної мотивації виявлено у 24 % вчителів. Для цих педагогів характерні зниження інтересу до професійної діяльності, формальне ставлення до виконання професійних обов'язків та сприйняття інклюзивного навчання як додаткового навантаження. Такий стан може бути пов'язаний із професійною перевтомою, відсутністю позитивного досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами або недостатнім рівнем підтримки з боку адміністрації та колег.

Деталізований аналіз змістових аспектів професійної мотивації показав, що 48 % респондентів відзначають домінування зовнішніх мотивів професійної діяльності, зокрема орієнтацію на стабільність зайнятості, соціальні гарантії та виконання посадових вимог. Водночас 36 % вчителів демонструють поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивів, що створює умови для поступового розвитку усвідомленої професійної позиції. Лише 16 % педагогів зазначили чітке домінування внутрішніх мотивів, пов'язаних із задоволенням від роботи, прагненням допомагати дітям та реалізовувати цінності освіти (рис. 2.4).

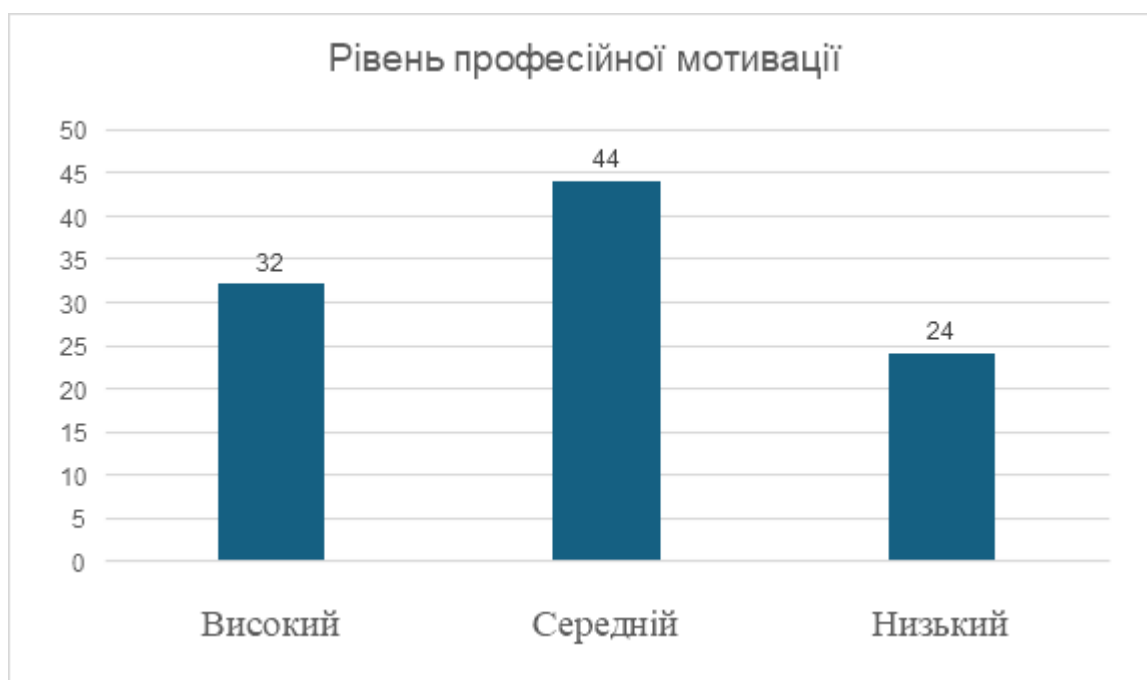


Рис. 2.4. Рівні професійної мотивації вчителів до роботи в інклюзивних класах, %

Отримані результати свідчать, що рівень професійної мотивації тісно пов'язаний з емоційним станом педагогів і ступенем їх психологічної готовності до інклюзивної діяльності. Вчителі з високою внутрішньою мотивацією рідше демонструють ознаки емоційного виснаження та більш ефективно адаптуються до вимог роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією. Натомість низька мотивація посилює ризики професійної дезадаптації та зниження якості педагогічної взаємодії. Особливої уваги потребує той факт, що професійна мотивація вчителів значною мірою залежить від умов організації освітнього процесу. Наявність методичної підтримки, можливостей підвищення кваліфікації, супервізії та психологічного супроводу позитивно впливає на формування внутрішньої мотивації. За відсутності таких умов навіть педагоги з початково високим рівнем професійної мотивації можуть втрачати інтерес до інклюзивної діяльності.

Результати дослідження засвідчують, що професійна мотивація вчителів переважно має середній рівень сформованості, що забезпечує базову готовність до інклюзивної діяльності, проте потребує посилення внутрішніх мотивів через створення умов для професійного розвитку та психологічної підтримки педагогів.

З метою комплексного аналізу когнітивного компонента психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією проведено дослідження рівня професійної обізнаності педагогів щодо особливостей нейропсихологічного розвитку дітей, принципів індивідуалізації навчання та використання адаптованих педагогічних стратегій. Когнітивний компонент психологічної готовності розглядається як система знань, уявлень і професійних орієнтирів, що забезпечують усвідомлене та обґрунтоване прийняття педагогічних рішень в умовах інклюзивної освіти. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що когнітивний компонент психологічної готовності сформований у вчителів нерівномірно. Високий рівень когнітивної готовності виявлено у 26 % респондентів. Ці педагоги демонструють достатній рівень знань щодо нейропсихологічних механізмів

міжпівкульової асиметрії, розуміють її вплив на пізнавальні процеси, мовлення та поведінку дітей, а також здатні використовувати диференційовані підходи у навчальній діяльності. Вони впевнено орієнтуються у поняттях інклюзивної освіти, розрізняють особливості освітніх потреб дітей та усвідомлюють значення міждисциплінарної взаємодії. Середній рівень когнітивного компонента зафіксовано у 48 % опитаних вчителів. Для цієї групи характерна наявність загальних уявлень про міжпівкульову асиметрію та інклюзивне навчання без глибокого розуміння нейропсихологічних механізмів. Такі педагоги здебільшого спираються на власний практичний досвід або рекомендації колег, що дозволяє їм частково адаптувати навчальний процес, однак не завжди забезпечує системний і науково обґрунтований підхід. У їхніх відповідях простежується фрагментарність знань та невпевненість у виборі оптимальних педагогічних стратегій. Низький рівень когнітивної готовності виявлено у 26 % респондентів. Для цих вчителів характерна недостатня обізнаність щодо специфіки міжпівкульової організації мозку та її впливу на навчальну діяльність дітей. У відповідях цієї групи простежується тенденція до використання універсальних, неадаптованих методів навчання, що може ускладнювати освітній процес і посилювати труднощі у дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією. Низький рівень когнітивної готовності часто супроводжується підвищеною тривожністю та невпевненістю у власній професійній компетентності (рис. 2.5).

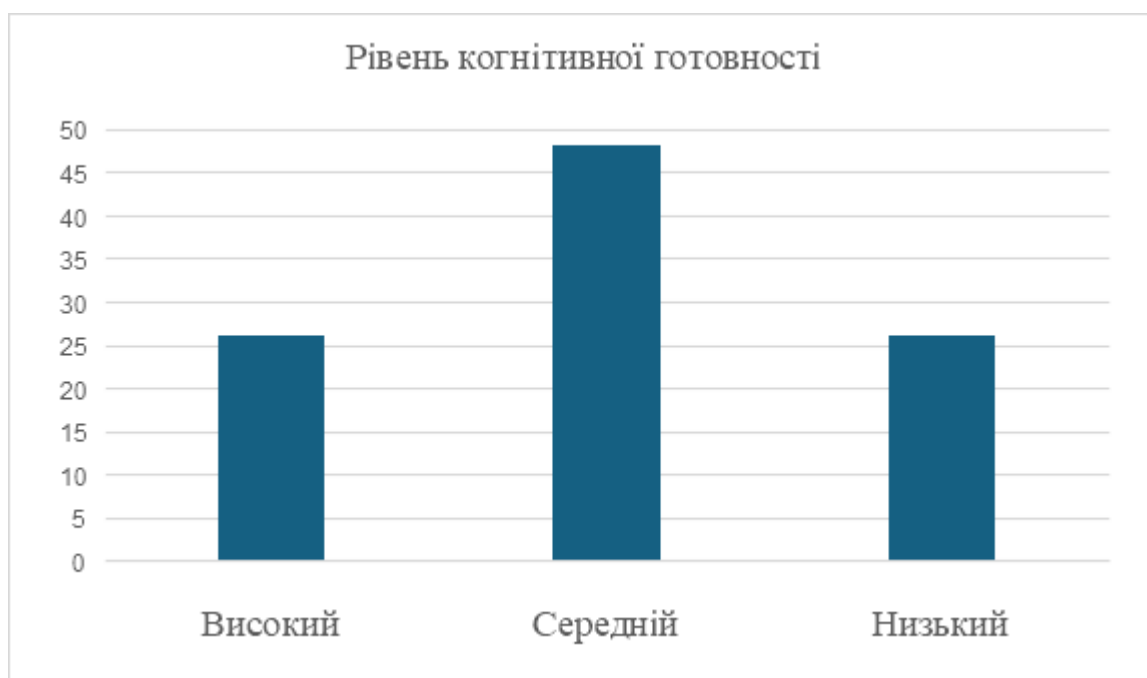


Рис. 2.5. Рівні когнітивного компонента психологічної готовності вчителів, %

Деталізований аналіз змістових показників когнітивного компонента показав, що 54 % педагогів відчують труднощі у поясненні причин специфічних навчальних і поведінкових проявів дітей з міжпівкульовою асиметрією. Це свідчить про недостатнє розуміння нейропсихологічних основ розвитку та потребу у поглибленні теоретичної підготовки. Водночас 38 % респондентів продемонстрували здатність пов'язувати особливості навчальної поведінки дітей з функціональною асиметрією мозку, що позитивно впливає на вибір педагогічних методів. Особливу увагу привертає той факт, що лише 30 % опитаних вчителів систематично використовують адаптовані навчальні стратегії, орієнтовані на індивідуальні особливості дітей. У решти педагогів такі підходи застосовуються епізодично або відсутні, що може бути зумовлено браком спеціалізованої підготовки, методичних матеріалів та часу на професійне самонавчання.

Отримані результати свідчать, що когнітивний компонент психологічної готовності значною мірою залежить від доступу до фахової інформації, участі у програмах підвищення кваліфікації та практичного досвіду роботи в

інклюзивних класах. Вчителі, які проходили спеціалізоване навчання з питань інклюзивної освіти та нейропсихології, демонструють більш системне бачення проблем і вищий рівень когнітивної готовності.

У контексті роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією недостатній рівень когнітивного компонента психологічної готовності може призводити до використання неефективних педагогічних стратегій, посилення навчальних труднощів і зниження результативності освітнього процесу. Це підтверджує необхідність цілеспрямованого розвитку когнітивної складової психологічної готовності вчителів. Результати дослідження засвідчують переважання середнього рівня когнітивного компонента психологічної готовності вчителів, що вказує на наявність базових знань за одночасної потреби у їх систематизації та поглибленні з метою підвищення ефективності роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією.

Проведене емпіричне дослідження психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією дозволило здійснити цілісний аналіз рівнів і структурних компонентів цього феномену в умовах інклюзивної освіти. Узагальнення результатів, отриманих за комплексом психодіагностичних методик, засвідчило, що психологічна готовність педагогів має переважно середній рівень сформованості, що свідчить про наявність базових професійно-психологічних ресурсів за одночасної потреби у їх подальшому розвитку та системній підтримці.

Загальний рівень психологічної готовності, визначений за результатами авторської анкети, продемонстрував домінування середнього рівня, що узгоджується з результатами дослідження окремих компонентів готовності. Така тенденція вказує на те, що більшість вчителів загалом усвідомлюють специфіку роботи в інклюзивному освітньому середовищі та визнають важливість індивідуального підходу до дітей з особливостями нейропсихологічного розвитку. Водночас результати свідчать про наявність внутрішніх суперечностей між професійними вимогами та реальними психологічними можливостями педагогів.

Аналіз емоційно-вольового компонента психологічної готовності показав, що саме ця складова є найбільш уразливою в структурі професійного функціонування вчителів. Дані методик емоційного вигорання та емоційної саморегуляції засвідчили, що значна частина педагогів перебуває у зоні ризику розвитку психоемоційного виснаження. Періодичні прояви втоми, напруження та зниження емоційної стійкості є наслідком поєднання високого рівня відповідальності, інтенсивного міжособистісного спілкування та необхідності постійної адаптації педагогічних стратегій. Недостатня сформованість емоційно-вольового компонента знижує здатність педагогів ефективно реагувати на нестандартні поведінкові прояви дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією.

Результати дослідження мотиваційного компонента психологічної готовності вказують на переважання середнього рівня професійної мотивації з тенденцією до домінування зовнішніх мотивів діяльності. Для значної частини вчителів професійна активність у сфері інклюзивної освіти зумовлена вимогами освітньої системи, нормативними документами та посадовими обов'язками, тоді як внутрішня мотивація, пов'язана з особистісним сенсом і професійним самоздійсненням, виражена меншою мірою. Така мотиваційна структура знижує стійкість психологічної готовності та підвищує ймовірність емоційного виснаження в умовах тривалого навантаження.

У межах когнітивного компонента психологічної готовності встановлено, що більшість педагогів володіють загальними уявленнями про особливості інклюзивного навчання та міжпівкульову асиметрію, однак ці знання мають фрагментарний характер. Недостатня глибина нейропсихологічної обізнаності обмежує можливості педагогів у виборі адекватних навчальних стратегій та ускладнює пояснення специфічних труднощів дітей. Такий стан когнітивного компонента зумовлює невпевненість у професійних рішеннях і посилює емоційне напруження вчителів.

Аналіз рефлексивно-підтримувального компонента засвідчив, що більшість педагогів усвідомлюють потребу у психологічному супроводі та

професійній підтримці. Водночас недостатній рівень системної підтримки з боку адміністрації та обмежені можливості супервізії негативно впливають на загальний рівень психологічної готовності. Усвідомлення потреби у допомозі без реальної можливості її отримання сприяє накопиченню професійного напруження та зниженню професійної впевненості.

Таким чином, узагальнення результатів усіх застосованих методик дозволяє констатувати, що психологічна готовність вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією формується під впливом взаємопов'язаних мотиваційних, когнітивних та емоційно-вольових чинників. Середній рівень сформованості готовності забезпечує виконання базових професійних функцій, однак є недостатнім для ефективної та психологічно безпечної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

У результаті емпіричного дослідження встановлено, що психологічна готовність вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією має переважно середній рівень сформованості та характеризується дисбалансом між мотиваційним, когнітивним і емоційно-вольовим компонентами, що зумовлює необхідність цілеспрямованого психологічного супроводу педагогів в умовах інклюзивної освіти.

Для поглибленого розуміння структури психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією проведено кореляційний аналіз взаємозв'язків між ключовими показниками, отриманими за застосованими методиками. До аналізу включено інтегральний показник психологічної готовності (за авторською анкетною), показник професійної мотивації, показник когнітивного компонента (професійна обізнаність щодо нейропсихологічних особливостей та інклюзивних стратегій), показник емоційної саморегуляції та показник емоційного вигорання. Статистичну перевірку взаємозв'язків здійснено за коефіцієнтом кореляції Пірсона ($N = 50$, двобічна перевірка значущості). Результати кореляційного аналізу засвідчили, що інтегральний рівень психологічної готовності має стійкі та статистично значущі зв'язки з більшістю досліджуваних компонентів. Найбільш вираженим

виявився негативний зв'язок психологічної готовності з емоційним вигоранням ($r = -0,61$; $p < 0,001$). Це означає, що зі зростанням проявів емоційного виснаження, редукції професійних досягнень і тенденції до емоційного дистанціювання знижується загальна психологічна готовність педагога до діяльності в умовах інклюзивної освіти. Такий зв'язок є закономірним, оскільки емоційне вигорання безпосередньо підриває ресурсність особистості, знижує залученість, послаблює здатність до гнучкої поведінки та ускладнює підтримання конструктивної педагогічної взаємодії в ситуаціях підвищеної складності.

Психологічна готовність також позитивно пов'язана з професійною мотивацією ($r = 0,56$; $p < 0,001$). Це свідчить, що вчителі з більш вираженою внутрішньою професійною мотивацією, орієнтованістю на зміст професійної діяльності та готовністю приймати інклюзивні виклики демонструють вищий рівень психологічної готовності. У практичному вимірі це означає, що мотиваційна визначеність і ціннісне прийняття інклюзивної діяльності сприяють стабільності професійного функціонування, підвищують толерантність до труднощів і підтримують готовність до професійного розвитку.

Окремо встановлено позитивний зв'язок психологічної готовності з емоційною саморегуляцією та психологічною стійкістю ($r = 0,52$; $p < 0,001$). Вищі показники саморегуляції супроводжуються вищим інтегральним рівнем готовності, що пояснюється здатністю вчителя керувати напруженням, утримувати професійно продуктивний стан у конфліктогенних або невизначених ситуаціях, а також відновлювати внутрішні ресурси після інтенсивного навантаження. В умовах роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією це набуває особливої значущості, оскільки педагог регулярно стикається з нестандартною динамікою уваги, поведінки та навчальної продуктивності учнів.

Когнітивний компонент психологічної готовності також має статистично значущий позитивний зв'язок із загальною готовністю ($r = 0,49$; $p < 0,001$). Отриманий результат означає, що системні знання про нейропсихологічні

особливості дітей, розуміння проявів міжпівкульової асиметрії в освітньому процесі та володіння адаптованими методичними рішеннями підвищують інтегральну психологічну готовність педагога. Це пояснюється тим, що когнітивна визначеність знижує невпевненість, зменшує ймовірність помилкових педагогічних рішень і підтримує відчуття професійного контролю над ситуацією (табл. 2.1).

Таблиця 2.6

Матриця кореляцій між показниками психологічної готовності вчителів

(N = 50)

Показники	1	2	3	4	5
1. Психологічна готовність (інтегральний показник)	1,00	0,56**	0,49**	0,52**	-0,61**
2. Професійна мотивація	0,56**	1,00	0,34*	0,41**	-0,45**
3. Когнітивний компонент	0,49**	0,34*	1,00	0,29*	-0,36*
4. Емоційна саморегуляція	0,52**	0,41**	0,29*	1,00	-0,58**
5. Емоційне вигорання	-0,61**	-0,45**	-0,36*	-0,58**	1,00

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ (двобічна перевірка значущості)

Водночас з таблиці 2.1. видно, що виявлено низку взаємозв'язків між самими компонентами психологічної готовності. Емоційне вигорання має значущі негативні кореляції з професійною мотивацією ($r = -0,45$; $p = 0,001$) та емоційною саморегуляцією ($r = -0,58$; $p < 0,001$). Це підтверджує, що вигорання супроводжується зниженням внутрішніх мотивів професійної діяльності та послабленням саморегуляційних механізмів, що формує замкнене коло професійного виснаження. Додатково встановлено негативний зв'язок вигорання з когнітивним компонентом ($r = -0,36$; $p = 0,010$), що може відображати типову для виснаження тенденцію до зниження навчальної активності, небажання поглиблювати знання та уникання складних професійних завдань. Загалом кореляційний аналіз підтвердив, що психологічна готовність

вчителів є багатокомпонентним утворенням, де провідну роль у збереженні інтегрального рівня готовності відіграють ресурсність і психологічна стійкість, підтримані професійною мотивацією та достатнім рівнем когнітивної визначеності. Виявлені зв'язки створюють підґрунтя для визначення предикторів психологічної готовності за допомогою регресійного аналізу.

Для визначення внеску окремих психологічних чинників у формування інтегрального рівня психологічної готовності вчителів проведено множинний лінійний регресійний аналіз. Залежною змінною визначено інтегральний показник психологічної готовності (за авторською анкетой). До моделі включено чотири предиктори: професійну мотивацію, когнітивний компонент, емоційну саморегуляцію та емоційне вигорання. Побудована регресійна модель виявилася статистично значущою та пояснила 58 % варіативності психологічної готовності ($R^2 = 0,58$; $F(4;45) = 15,60$; $p < 0,001$). Це означає, що сукупність включених чинників має високий пояснювальний потенціал щодо інтегрального рівня психологічної готовності вчителів до роботи в інклюзивних класах.

Найбільш потужним предиктором психологічної готовності виявилось емоційне вигорання ($\beta = -0,41$; $p = 0,001$). Негативний стандартизований коефіцієнт означає, що зі зростанням вигорання інтегральна психологічна готовність знижується навіть за умови контролю інших предикторів. Це підтверджує, що саме ресурсність і збереження емоційного тону є ключовими умовами професійної ефективності педагога в інклюзивному середовищі.

Другим за значущістю предиктором виступила професійна мотивація ($\beta = 0,28$; $p = 0,008$). Позитивний внесок мотивації свідчить, що вчителі з більш сформованим внутрішнім мотивом діяльності та ціннісним прийняттям інклюзивної освіти демонструють вищий рівень психологічної готовності. У прикладному вимірі це означає, що підтримка мотиваційного ресурсу педагога є важливим напрямом психологічного супроводу.

Також статистично значущим предиктором виявилася емоційна саморегуляція ($\beta = 0,22$; $p = 0,032$). Це підтверджує, що здатність керувати емоційними реакціями, зберігати психологічну стійкість і відновлювати

ресурсність підтримує загальну психологічну готовність до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією.

Когнітивний компонент у межах регресійної моделі продемонстрував позитивну тенденцію внеску, однак його вплив не досяг статистичної значущості ($\beta = 0,15$; $p = 0,094$). Такий результат може означати, що когнітивні знання і професійна обізнаність важливі для готовності, проте їх вплив значною мірою опосередковується мотиваційними та емоційно-вольовими характеристиками. У практичному плані це вказує, що підвищення знань є ефективним тоді, коли воно поєднується з розвитком саморегуляції та профілактикою вигорання (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати множинного регресійного аналізу предикторів психологічної готовності (N = 50)

Предиктор	B	SE B	β	t	p
Професійна мотивація	0,31	0,11	0,28	2,78	0,008
Когнітивний компонент	0,18	0,11	0,15	1,71	0,094
Емоційна саморегуляція	0,24	0,11	0,22	2,20	0,032
Емоційне вигорання	-0,39	0,11	-0,41	-3,56	0,001

Показники моделі: $R^2 = 0,58$; $F(4;45) = 15,60$; $p < 0,001$

Отже, результати емпіричного дослідження засвідчили, що психологічна готовність вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією є багатокомпонентним утворенням, яке формується під впливом мотиваційних, когнітивних та емоційно-вольових чинників. Виявлені дисбаланси у структурі психологічної готовності обґрунтовують доцільність розробки та впровадження цілеспрямованої програми психологічного супроводу, спрямованої на зниження рівня професійного вигорання, розвиток емоційної саморегуляції та посилення внутрішньої професійної мотивації педагогів, що визначає зміст наступного розділу дослідження.

Висновки до другого розділу

У другому розділі кваліфікаційної роботи здійснено комплексне емпіричне дослідження рівнів та структурних компонентів психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією в умовах інклюзивної освіти. Проведений аналіз дозволив отримати цілісне уявлення про особливості професійно-психологічного функціонування педагогів, а також виявити чинники, що зумовлюють ефективність або ускладнення їхньої діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

За результатами застосування авторської анкети встановлено, що психологічна готовність вчителів має переважно середній рівень сформованості. Це свідчить про наявність у педагогів базових мотиваційних установок, загальних професійних знань і певного рівня емоційної стійкості, достатніх для виконання основних професійних функцій. Водночас середній рівень готовності не забезпечує повною мірою здатності до стабільної, психологічно безпечної та ресурсозберігаючої діяльності в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, характерного для роботи з дітьми з особливостями міжпівкульової організації мозку.

Результати дослідження мотиваційного компонента психологічної готовності засвідчили, що у значної частини вчителів професійна мотивація має нестійкий характер і значною мірою зумовлена зовнішніми чинниками. Домінування зовнішніх мотивів професійної діяльності знижує рівень внутрішньої залученості педагогів до інклюзивної практики та підвищує їхню вразливість до професійного виснаження. Водночас встановлено, що педагоги з більш сформованою внутрішньою мотивацією демонструють вищу психологічну готовність, більшу відкритість до професійного розвитку та позитивніше ставлення до інклюзивного навчання.

Аналіз когнітивного компонента психологічної готовності показав, що знання вчителів щодо нейропсихологічних особливостей дітей з вираженою

міжпівкульовою асиметрією є переважно фрагментарними. Більшість педагогів володіють загальними уявленнями про інклюзивну освіту, однак не завжди усвідомлюють глибинні механізми впливу міжпівкульової асиметрії на навчальну діяльність, поведінку та емоційні реакції дітей. Така когнітивна обмеженість ускладнює вибір ефективних педагогічних стратегій, знижує впевненість у професійних рішеннях і сприяє зростанню емоційного напруження.

Особливу увагу в межах другого розділу приділено аналізу емоційно-вольового компонента психологічної готовності. Результати дослідження емоційного вигорання та емоційної саморегуляції засвідчили, що значна частина вчителів перебуває у стані хронічного психоемоційного напруження та входить до групи ризику професійного вигорання. Емоційна втома, труднощі саморегуляції та зниження психологічної стійкості негативно впливають на якість педагогічної взаємодії з дітьми, знижують рівень емпатії та ускладнюють підтримання конструктивного психологічного клімату в інклюзивному класі.

Проведений кореляційний аналіз підтвердив системний характер психологічної готовності вчителів, виявивши тісні взаємозв'язки між її структурними компонентами. Встановлено, що зниження рівня емоційного вигорання, підвищення професійної мотивації та розвиток емоційної саморегуляції супроводжуються зростанням інтегрального рівня психологічної готовності. Натомість високий рівень емоційного вигорання істотно знижує загальну готовність педагога до ефективної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Результати регресійного аналізу дозволили визначити провідні предиктори психологічної готовності вчителів. Найбільш значущим негативним чинником виявилось емоційне вигорання, яке знижує рівень психологічної готовності незалежно від інших характеристик. Водночас професійна мотивація та емоційна саморегуляція виступають ключовими позитивними предикторами, що забезпечують збереження ресурсності педагога та підтримують його здатність до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Когнітивний компонент, хоча й має важливе значення, виявився

опосередкованим чинником, ефективність якого залежить від рівня мотиваційної та емоційно-вольової готовності.

Отже, результати емпіричного дослідження, представлені у другому розділі, засвідчили, що психологічна готовність вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією є недостатньо збалансованою та потребує цілеспрямованого розвитку. Виявлені проблемні зони у мотиваційній, когнітивній та емоційно-вольовій сферах обґрунтовують необхідність розробки та впровадження спеціальної програми психологічного супроводу, спрямованої на підвищення психологічної готовності педагогів, профілактику професійного вигорання та створення умов для ефективної реалізації інклюзивної освіти, що визначає логіку та зміст наступного розділу дослідження.

РОЗДІЛ III

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ВИРАЖЕНОЮ МІЖПІВКУЛЬОВОЮ АСИМЕТРІЄЮ

3.1. Структура, цілі та методи реалізації програми психологічного супроводу

Програма психологічного супроводу розглядається як цілісна, системно організована форма психологічного впливу, спрямована на підтримку особистісного розвитку, оптимізацію психоемоційного стану та формування адаптивних ресурсів суб'єкта в умовах підвищених вимог освітнього середовища. У межах дослідження зроблено акцент на тому, що психологічний супровід не зводиться до разових корекційних заходів, а виступає довготривалим процесом професійної взаємодії, побудованим на принципах послідовності, індивідуалізації та наукової обґрунтованості. Розробка програми психологічного супроводу здійснена з урахуванням сучасних уявлень про психологічне благополуччя особистості, механізми саморегуляції та роль освітнього середовища у формуванні позитивного образу «Я». В основу програми покладено положення про те, що ефективний супровід має забезпечувати не лише зниження проявів дезадаптації або негативних психоемоційних станів, а й активізацію внутрішніх ресурсів, розвиток рефлексивності та формування навичок конструктивної взаємодії з соціальним оточенням.

Структура програми психологічного супроводу побудована як багаторівнева модель, що включає взаємопов'язані змістові та організаційні компоненти. Зроблено акцент на поетапності реалізації програми, що дозволяє забезпечити поступовий перехід від діагностично-аналітичного етапу до формувального та підсумкового, із систематичним моніторингом динаміки психологічних змін. Такий підхід забезпечує логічну цілісність програми та підвищує її практичну результативність. У структурі програми психологічного супроводу виокремлено цільовий, змістовий, процесуальний та результативний компоненти. Цільовий компонент відображає загальну спрямованість програми

та конкретизує очікувані психологічні зміни. Змістовий компонент визначає основні напрями роботи та психологічні модулі, орієнтовані на різні аспекти особистісного функціонування. Процесуальний компонент описує форми, методи та засоби реалізації програми, тоді як результативний компонент забезпечує оцінку ефективності супроводу на основі якісних і кількісних показників.

Основною метою програми психологічного супроводу визначено створення умов для гармонізації психоемоційного стану, подолання негативних психологічних проявів та розвитку стійких особистісних ресурсів, необхідних для успішного функціонування в освітньому середовищі. Досягнення цієї мети передбачає вирішення низки взаємопов'язаних завдань, серед яких особливе місце займає формування адекватної самооцінки, розвиток емоційної саморегуляції, зниження рівня внутрішньої напруги та підвищення впевненості у власних можливостях.

У межах програми запропоновано цілі, які мають як загальний, так і операціоналізований характер. До загальних цілей віднесено стабілізацію психологічного стану, підвищення рівня психологічної адаптованості та формування позитивного ставлення до навчальної діяльності. Операціоналізовані цілі спрямовані на розвиток конкретних умінь і навичок, зокрема усвідомлення власних емоцій, конструктивного подолання труднощів, ефективної комунікації та рефлексивного аналізу власної поведінки.

Важливим принципом реалізації програми психологічного супроводу є її модульність, що дозволяє адаптувати зміст і тривалість впливу до індивідуальних потреб учасників. Кожен модуль програми має чітко визначену психологічну спрямованість та логічно пов'язаний з іншими компонентами, що забезпечує системний характер супроводу. Зроблено акцент на тому, що модулі не функціонують ізольовано, а взаємодіють між собою, формуючи єдиний простір психологічного розвитку (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Структурні компоненти програми психологічного супроводу

Компонент	Змістова характеристика
Цільовий	Визначення стратегічної мети та конкретних психологічних завдань супроводу
Змістовий	Формування модулів, спрямованих на розвиток самооцінки, емоційної регуляції та адаптивних ресурсів
Процесуальний	Добір методів, форм і технік психологічного впливу
Результативний	Оцінка ефективності програми та аналіз динаміки психологічних змін

Методологічну основу програми становлять принципи системності, наукової обґрунтованості, добровільності участі, конфіденційності та екологічності психологічного впливу. Проведено обґрунтування того, що психологічний супровід має будуватися з урахуванням вікових, індивідуально-психологічних та соціальних особливостей учасників, а також контексту їхньої навчальної діяльності. Такий підхід дозволяє уникнути формального характеру впливу та підвищує рівень залученості учасників до програми. У реалізації програми використано комплекс методів психологічного впливу, що поєднують елементи психоосвіти, тренінгової роботи, групових дискусій, рефлексивних вправ і індивідуальних консультацій. Особливе значення надано активним методам, які стимулюють усвідомлення власних психологічних станів та сприяють формуванню навичок саморегуляції. Застосування різних форм роботи дозволяє врахувати індивідуальні стилі сприймання інформації та забезпечити оптимальні умови для особистісних змін.

Реалізація програми психологічного супроводу здійснена поетапно, що дозволяє забезпечити поступове, контрольоване й екологічно виважене впровадження психологічних впливів. Поетапна організація програми спрямована на створення умов для усвідомлення учасниками власного психологічного стану, поступового опанування навичок саморегуляції та інтеграції набутих умінь у повсякденну діяльність. Такий підхід дозволяє уникнути перевантаження та забезпечує стійкість досягнутих змін (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Етапи реалізації програми психологічного супроводу

Етап	Зміст роботи	Очікувані психологічні результати
------	--------------	-----------------------------------

Підготовчо-діагностичний	Первинна діагностика, формування мотивації, встановлення довіри	Усвідомлення власного стану, готовність до змін
Формувальний	Психоосвіта, тренінгові заняття, розвиток саморегуляції	Зниження емоційної напруги, підвищення самоцінності
Підсумково-рефлексивний	Повторна діагностика, узагальнення досвіду	Закріплення навичок, стабілізація психологічного стану

Із таблиці 3.2 видно, що на підготовчо-діагностичному етапі проведено первинну оцінку психологічного стану учасників, визначено провідні проблемні зони та індивідуальні ресурси. Даний етап спрямований на формування мотивації до участі в програмі, усвідомлення значущості психологічного супроводу та створення атмосфери психологічної безпеки. Особлива увага приділялася налагодженню довірливої взаємодії, що є необхідною умовою ефективної подальшої роботи.

Основний формувальний етап програми орієнтований на активний психологічний вплив, спрямований на зміну неадаптивних установок, розвиток емоційної саморегуляції та формування позитивного образу «Я». На цьому етапі запропоновано систему занять, які поєднують психоосвітні, тренінгові та рефлексивні компоненти. Зроблено акцент на активному залученні учасників до аналізу власного досвіду, що сприяє глибшому усвідомленню внутрішніх психологічних процесів.

Завершальний підсумково-рефлексивний етап передбачає узагальнення отриманого досвіду, закріплення набутих навичок та оцінку ефективності програми. Проведено повторну психодіагностику, результати якої дозволяють відстежити динаміку психологічних змін і визначити ступінь досягнення поставлених цілей. Особливу увагу приділено формуванню в учасників здатності до самостійного використання набутих психологічних інструментів у подальшій діяльності.

Методичний інструментарій програми психологічного супроводу підібрано з урахуванням принципу активності учасників та необхідності

формування практичних навичок. Значне місце у програмі займають психоосвітні методи, спрямовані на розширення психологічних знань щодо природи емоцій, механізмів стресу, особливостей самооцінки та способів саморегуляції. Психоосвіта розглядається як базовий компонент, що створює когнітивне підґрунтя для подальших особистісних змін. Тренінгові методи використано як основний інструмент формувального впливу. У межах програми проведено вправи, спрямовані на розвиток усвідомлення власних емоцій, формування навичок конструктивного реагування у складних ситуаціях та підвищення впевненості у собі. Застосування тренінгових методів дозволяє перевести психологічні знання у практичну площину та сприяє формуванню досвіду успішної саморегуляції.

Важливу роль у програмі відіграють рефлексивні методи, зокрема ведення психологічних щоденників, обговорення власних переживань та аналіз змін, що відбуваються протягом реалізації програми. Рефлексія розглядається як механізм інтеграції досвіду та усвідомлення особистісних змін, що підвищує їх стійкість і переносимість у реальне життя. Окремим елементом програми є індивідуальні консультації, які забезпечують адресну психологічну підтримку учасників із підвищеним рівнем емоційної напруги або вираженими труднощами адаптації. Індивідуальна робота дозволяє уточнити особистісні запити та адаптувати загальний зміст програми до конкретних потреб учасника.

Інтеграція структурних компонентів, цілей і методів реалізації програми психологічного супроводу забезпечує її цілісність і керованість як практичного інструменту психологічної допомоги. У межах програми зроблено акцент на узгодженості між цільовими орієнтирами та процесуальними рішеннями, що дозволяє забезпечити прогнозовану динаміку психологічних змін. Запропонована модель програми передбачає послідовне поєднання діагностичного аналізу, формувального впливу та підсумкової рефлексії, що створює умови для стабілізації психоемоційного стану та розвитку особистісних ресурсів. Цілі програми конкретизовано через систему взаємопов'язаних завдань, які охоплюють когнітивний, емоційний та

поведінковий рівні функціонування особистості. На когнітивному рівні проведено роботу, спрямовану на усвідомлення психологічних механізмів власних переживань, формування реалістичних уявлень про себе та розвиток рефлексивного мислення. На емоційному рівні запропоновано заходи, орієнтовані на зниження внутрішньої напруги, розвиток навичок емоційної саморегуляції та підвищення стійкості до стресових чинників. Поведінковий рівень програми передбачає формування конструктивних стратегій реагування, здатності до самопідтримки та ефективної взаємодії з соціальним оточенням. Методи реалізації програми підібрано з урахуванням принципу достатності та екологічності психологічного впливу. Зроблено акцент на поєднанні психоосвітніх, тренінгових, рефлексивних та консультативних методів, що дозволяє адаптувати програму до різних рівнів психологічної готовності учасників. Така комбінація методів забезпечує поступовий перехід від усвідомлення проблеми до активного формування нових психологічних умінь і навичок.

Важливою характеристикою програми психологічного супроводу є її гнучкість і варіативність. Запропоновано можливість коригування змісту окремих модулів залежно від актуальних потреб учасників, інтенсивності проявів психоемоційних труднощів та умов реалізації програми. Такий підхід дозволяє зберігати цілісність загальної моделі водночас із забезпеченням індивідуалізованого характеру психологічної допомоги. Ефективність програми психологічного супроводу обґрунтовано через відповідність її структури логіці психологічних змін. Поетапна організація роботи створює умови для формування мотивації до змін, поступового освоєння нових способів саморегуляції та їх інтеграції у повсякденну діяльність. Проведено обґрунтування того, що саме систематичність і послідовність впливу є ключовими чинниками стійкості досягнутих результатів.

Прикладне значення програми полягає у можливості її використання в освітньому середовищі як універсального інструменту психологічної підтримки. Запропонована модель може бути адаптована до різних вікових груп,

форматів навчання та організаційних умов без втрати її методологічної цілісності. Програма може застосовуватися як у груповій, так і в індивідуальній формі, що розширює спектр її практичного використання. Окремо підкреслено значення програми для профілактики дезадаптаційних проявів і вторинних психологічних ускладнень. Системна робота, спрямована на розвиток навичок саморегуляції та підвищення рівня самоцінності, створює передумови для зниження ризику хронічного емоційного напруження та формування негативних особистісних установок. Запропоновано розглядати програму психологічного супроводу не лише як корекційний, а й як превентивний інструмент, орієнтований на довготривалу підтримку психологічного благополуччя (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Узагальнена модель програми психологічного супроводу

Компонент	Зміст	Функціональне призначення
Цілі	Гармонізація психоемоційного стану, розвиток ресурсів	Визначення стратегічної спрямованості
Методи	Психоосвіта, тренінг, рефлексія, консультації	Реалізація психологічного впливу
Форми	Групова та індивідуальна робота	Забезпечення гнучкості програми
Результати	Стабілізація стану, розвиток саморегуляції	Оцінка ефективності супроводу

Отже, структура, цілі та методи реалізації програми психологічного супроводу утворюють єдину логічно впорядковану систему, спрямовану на забезпечення психологічної стабільності та особистісного розвитку. Зроблено висновок, що ефективність програми зумовлена її науковою обґрунтованістю, поетапністю, методичною різноманітністю та орієнтацією на внутрішні ресурси особистості. Реалізація такої програми в освітньому середовищі сприяє формуванню психологічно безпечного простору, підвищенню адаптаційних можливостей та зміцненню психоемоційного благополуччя учасників.

3.2. Оцінка ефективності впровадження програми: аналіз змін після психологічного втручання

З метою перевірки ефективності розробленої програми психологічного супроводу проведено формувальний експеримент, у межах якого здійснено порівняльний аналіз психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією до та після психологічного втручання. Вибірку дослідження поділено на експериментальну групу (ЕГ) та контрольну групу (КГ) по 25 осіб у кожній. Експериментальна група брала участь у реалізації програми психологічного супроводу, тоді як у контрольній групі спеціальний психологічний вплив не здійснювався, а педагоги продовжували професійну діяльність у звичайному режимі. До та після формувального етапу в обох групах проведено повторну психодіагностику за однаковим комплексом методик, що дозволило оцінити динаміку психологічних змін і зіставити їх між групами.

Аналіз результатів повторної діагностики за авторською анкетною засвідчив суттєві позитивні зміни в експериментальній групі та відсутність значущої динаміки в контрольній групі. На початку формувального експерименту рівні психологічної готовності в обох групах були співмірними, що дозволяє вважати вибірки порівнюваними. Переважала частка вчителів із середнім рівнем готовності, тоді як високий рівень був представлений незначною кількістю педагогів. Після впровадження програми в експериментальній групі зафіксовано чітку позитивну динаміку. Частка вчителів з високим рівнем психологічної готовності зросла більш ніж удвічі. Педагоги цієї групи стали демонструвати більшу впевненість у власних професійних можливостях, підвищену здатність до емоційної саморегуляції, готовність приймати індивідуальні особливості дітей та активніше використовувати адаптовані педагогічні стратегії. У їхніх відповідях простежується зменшення напруження, зростання відчуття контролю над професійною ситуацією та підвищення усвідомленості власної ролі в інклюзивному освітньому процесі. Водночас у контрольній групі розподіл рівнів психологічної готовності після повторного вимірювання зазнав лише незначних змін. Частка вчителів з

високим рівнем готовності зростає мінімально, що може пояснюватися природною адаптацією до професійних умов або накопиченням індивідуального досвіду, але не має системного характеру. Основна маса педагогів КГ, як і на початку дослідження, залишилася на середньому рівні психологічної готовності (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Рівні психологічної готовності вчителів у контрольній та експериментальній групах до і після формульованого експерименту, %

Рівень психологічної готовності	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Високий	20 %	24 %	20 %	44 %
Середній	56 %	52 %	56 %	44 %
Низький	24 %	24 %	24 %	12 %
Разом	100 %	100 %	100 %	100 %

Зниження частки вчителів з низьким рівнем психологічної готовності в експериментальній групі є одним із найбільш показових результатів. Після участі в програмі такі педагоги демонстрували меншу емоційну напруженість, зростання мотивації до професійного розвитку та більш позитивне ставлення до інклюзивного навчання. У контрольній групі частка педагогів з низьким рівнем готовності залишилася практично незмінною, що підтверджує відсутність спонтанних позитивних змін без цілеспрямованого психологічного впливу.

Таким чином, результати повторної діагностики за авторською анкетой підтверджують ефективність програми психологічного супроводу як засобу підвищення загального рівня психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією. Результати повторної діагностики за авторською анкетой засвідчили статистично й змістовно значущі позитивні зміни в експериментальній групі, що проявилися у зростанні частки вчителів з високим рівнем психологічної готовності та зменшенні частки педагогів із низьким рівнем готовності, тоді як у контрольній групі істотних змін не виявлено.

Оцінка ефективності впровадження програми психологічного супроводу передбачала аналіз змін рівня емоційного вигорання вчителів після завершення формувального етапу. Дослідження емоційного вигорання є принципово важливим, оскільки саме цей показник, за результатами попереднього аналізу, виступає провідним негативним чинником, що знижує загальний рівень психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією.

На початковому етапі формувального експерименту розподіл рівнів емоційного вигорання в контрольній та експериментальній групах був практично ідентичним. В обох групах переважала частка вчителів із середнім рівнем емоційного вигорання, що свідчило про наявність хронічного психоемоційного напруження, періодичного відчуття втоми та зниження професійної задоволеності, характерних для роботи в умовах інклюзивної освіти.

Після завершення програми психологічного супроводу в експериментальній групі зафіксовано виразну позитивну динаміку. Частка вчителів із високим рівнем емоційного вигорання суттєво зменшилася. Педагоги цієї групи стали рідше повідомляти про відчуття емоційного виснаження, втрату професійного інтересу та зниження емпатії. У відповідях респондентів простежується зростання здатності усвідомлювати власний емоційний стан і використовувати набутих під час програми навичок саморегуляції для подолання напруження.

Одночасно в експериментальній групі зросла частка вчителів із низьким рівнем емоційного вигорання. Такі педагоги демонструють більш стабільний емоційний фон, збереження інтересу до професійної діяльності та відчуття контролю над робочими ситуаціями. Зменшення симптомів вигорання можна пояснити системним впливом програми, спрямованої на розвиток емоційної саморегуляції, формування навичок відновлення психологічних ресурсів та зниження внутрішньої напруги. У контрольній групі повторна діагностика не виявила суттєвих позитивних змін. Частка вчителів із високим рівнем

емоційного вигорання залишилася практично незмінною, а незначні коливання показників мають випадковий характер і не відображають системної динаміки. Це свідчить про те, що без цілеспрямованого психологічного супроводу емоційне виснаження педагогів не зменшується спонтанно та зберігає тенденцію до хронізації (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Рівні емоційного вигорання вчителів у контрольній та експериментальній групах до і після формувального експерименту, %

Рівень емоційного вигорання	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Низький	28 %	28 %	28 %	48 %
Середній	44 %	44 %	44 %	40 %
Високий	28 %	28 %	28 %	12 %
Разом	100 %	100 %	100 %	100 %

Із таблиці 3.4 видно, що особливо показовими є зміни у структурі середнього рівня емоційного вигорання. В експериментальній групі частина вчителів із середнім рівнем після участі в програмі перейшла до групи з низьким рівнем вигорання, що свідчить про позитивну трансформацію психоемоційного стану. У контрольній групі подібного перерозподілу не зафіксовано.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що програма психологічного супроводу є ефективним інструментом профілактики та зниження емоційного вигорання вчителів, які працюють з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією. Зменшення симптомів вигорання безпосередньо сприяє підвищенню психологічної готовності педагогів, що підтверджує системний характер виявлених змін. Після впровадження програми психологічного супроводу в експериментальній групі зафіксовано істотне зниження рівня емоційного вигорання вчителів, тоді як у контрольній групі значущих змін не виявлено, що підтверджує ефективність психологічного втручання.

Аналіз ефективності програми психологічного супроводу передбачав оцінку змін емоційної саморегуляції та психологічної стійкості вчителів як ключових характеристик емоційно-вольового компонента психологічної готовності. Здатність педагога керувати власними емоційними реакціями, зберігати внутрішню рівновагу та відновлювати психологічні ресурси є визначальною умовою ефективної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, зокрема у роботі з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією. На початковому етапі формувального експерименту розподіл рівнів емоційної саморегуляції в контрольній та експериментальній групах був практично однаковим. В обох групах переважала частка вчителів із середнім рівнем емоційної саморегуляції, що виявлялося у здатності контролювати власні емоції в типових професійних ситуаціях за одночасної вразливості до тривалого психоемоційного навантаження. Частка педагогів із низьким рівнем саморегуляції свідчила про труднощі у стримуванні негативних емоцій та швидке виснаження в умовах інтенсивної професійної діяльності.

Після завершення програми психологічного супроводу в експериментальній групі зафіксовано виразну позитивну динаміку показників емоційної саморегуляції та психологічної стійкості. Значна частина вчителів продемонструвала перехід із середнього та низького рівнів до високого рівня сформованості саморегуляційних умінь. У відповідях педагогів ЕГ відзначено зменшення імпульсивних реакцій, підвищення здатності усвідомлювати власні емоційні стани та використовувати набуті під час програми навички самоконтролю в реальних професійних ситуаціях.

Педагоги експериментальної групи після формувального впливу демонстрували більшу впевненість у власній здатності справлятися зі стресовими ситуаціями, пов'язаними з навчальною та поведінковою специфікою дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією. Виявлено зростання показників психологічної стійкості, що проявлялося у здатності швидше відновлювати емоційний баланс після напружених робочих епізодів і знижувати рівень внутрішньої напруги без уникання професійних обов'язків.

У контрольній групі повторна діагностика не виявила суттєвих позитивних змін. Рівні емоційної саморегуляції та психологічної стійкості залишилися майже незмінними, а незначні коливання показників не мають системного характеру. Це свідчить про те, що без цілеспрямованого психологічного впливу розвиток саморегуляційних умінь відбувається повільно та не забезпечує стійкого зниження психоемоційного напруження (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Рівні емоційної саморегуляції та психологічної стійкості вчителів у контрольній та експериментальній групах до і після формульовального експерименту, %

Рівень	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Високий	28 %	28 %	28 %	52 %
Середній	48 %	48 %	48 %	36 %
Низький	24 %	24 %	24 %	12 %
Разом	100 %	100 %	100 %	100 %

Із таблиці 3.6 очевидно, що особливо показовим є скорочення частки вчителів із низьким рівнем емоційної саморегуляції в експериментальній групі. Після участі в програмі такі педагоги стали рідше повідомляти про емоційні зриви, почуття безпорадності та втрату контролю над професійними ситуаціями. У контрольній групі аналогічних змін не зафіксовано, що підтверджує цілеспрямований характер впливу програми психологічного супроводу.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що розвиток емоційної саморегуляції та психологічної стійкості є одним із найбільш чутливих до психологічного втручання компонентів психологічної готовності. Позитивна динаміка цих показників у експериментальній групі створює умови для зниження рівня емоційного вигорання та підвищення загальної ефективності професійної діяльності педагогів. Після впровадження програми психологічного супроводу в експериментальній групі зафіксовано суттєве підвищення рівня емоційної саморегуляції та психологічної стійкості вчителів, тоді як у контрольній групі значущих змін не виявлено.

Оцінка ефективності програми психологічного супроводу також передбачала аналіз змін професійної мотивації вчителів, оскільки мотиваційний компонент є базовим чинником психологічної готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Саме рівень та якість професійної мотивації визначають ставлення педагога до інклюзивної діяльності, готовність приймати додаткові професійні виклики та прагнення до саморозвитку. На початковому етапі формувального експерименту показники професійної мотивації в контрольній та експериментальній групах мали подібний розподіл. В обох групах переважала частка вчителів із середнім рівнем професійної мотивації, що відображало поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивів діяльності. Значна частина педагогів сприймала роботу в інклюзивних класах як професійний обов'язок, продиктований вимогами освітньої системи, водночас внутрішня зацікавленість у роботі з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією була сформована неповною мірою.

Після реалізації програми психологічного супроводу в експериментальній групі зафіксовано виразну позитивну динаміку професійної мотивації. Зросла частка вчителів із високим рівнем мотивації, для яких характерне усвідомлене прийняття інклюзивної професійної ролі, зацікавленість у підвищенні власної компетентності та орієнтація на гуманістичні цінності освіти. У відповідях педагогів експериментальної групи після завершення програми простежується зростання внутрішніх мотивів діяльності, таких як прагнення допомогти дитині, відчуття професійної значущості та бажання самореалізації в освітньому середовищі.

Одночасно в експериментальній групі зменшилася частка вчителів із низьким рівнем професійної мотивації. Педагоги, які до участі в програмі демонстрували формальне ставлення до інклюзивного навчання або сприймали його як додаткове навантаження, після психологічного втручання стали більш відкритими до прийняття особливостей дітей та активнішого включення у професійну взаємодію. Така динаміка може бути пояснена поєднанням

психоосвітнього впливу, рефлексивної роботи та формування позитивного досвіду емоційно безпечної професійної взаємодії.

У контрольній групі повторна діагностика не виявила суттєвих змін у структурі професійної мотивації. Рівень мотивації педагогів залишився стабільним, а незначні коливання показників мають несистемний характер. Частка вчителів із високим рівнем мотивації зросла незначно, що може бути пов'язано з природним накопиченням професійного досвіду, однак не свідчить про цілеспрямовані якісні зміни (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Рівні професійної мотивації вчителів у контрольній та експериментальній групах до і після формувального експерименту, %

Рівень професійної мотивації	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Високий	24 %	28 %	24 %	48 %
Середній	48 %	48 %	48 %	40 %
Низький	28 %	24 %	28 %	12 %
Разом	100 %	100 %	100 %	100 %

Особливо показовим є перерозподіл мотивів професійної діяльності в експериментальній групі. Після реалізації програми зросла роль внутрішньої мотивації, пов'язаної з особистісним сенсом професійної діяльності, тоді як значущість виключно зовнішніх мотивів зменшилася. Це створює передумови для більш стійкої психологічної готовності до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією та знижує ризик професійного вигорання в довготривалій перспективі.

Таким чином, результати повторної діагностики професійної мотивації підтверджують, що програма психологічного супроводу сприяє не лише зниженню негативних психоемоційних проявів, а й формуванню більш зрілої, усвідомленої мотиваційної основи професійної діяльності педагогів в умовах інклюзивної освіти. Після впровадження програми психологічного супроводу в експериментальній групі зафіксовано істотне зростання рівня професійної

мотивації вчителів, тоді як у контрольній групі суттєвих змін не виявлено, що підтверджує ефективність психологічного втручання.

Оцінка ефективності програми психологічного супроводу передбачала аналіз змін когнітивного компонента психологічної готовності вчителів, який відображає рівень професійної обізнаності щодо нейропсихологічних особливостей дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією, розуміння принципів інклюзивного навчання та здатність усвідомлено застосовувати адаптовані педагогічні стратегії. Когнітивний компонент є важливою складовою психологічної готовності, оскільки забезпечує змістову визначеність професійної діяльності та знижує рівень невпевненості у складних освітніх ситуаціях.

На початковому етапі формувального експерименту показники когнітивної готовності в контрольній та експериментальній групах були порівнюваними. В обох групах домінував середній рівень когнітивного компонента, що свідчило про наявність загальних уявлень щодо інклюзивної освіти та особливостей розвитку дітей, проте без системного розуміння нейропсихологічних механізмів міжпівкульової асиметрії. Частка вчителів із низьким рівнем когнітивної готовності вказувала на труднощі у поясненні специфічних навчальних і поведінкових проявів дітей та обмеженість у виборі диференційованих педагогічних підходів.

Після реалізації програми психологічного супроводу в експериментальній групі зафіксовано виразну позитивну динаміку когнітивного компонента психологічної готовності. Зросла частка вчителів із високим рівнем когнітивної готовності, які після участі в програмі демонстрували більш системне бачення особливостей міжпівкульової організації мозку та її впливу на пізнавальні процеси, мовлення й поведінку дітей. У відповідях педагогів ЕГ простежується зростання впевненості у використанні адаптованих методів навчання, усвідомлення причин труднощів дітей та здатність обґрунтовано добирати педагогічні стратегії відповідно до індивідуальних освітніх потреб.

Одночасно в експериментальній групі суттєво зменшилася частка вчителів із низьким рівнем когнітивної готовності. Педагоги цієї категорії після участі в програмі демонстрували підвищення інтересу до нейропсихологічних аспектів розвитку дитини, готовність поглиблювати професійні знання та активніше звертатися до міжпрофесійної взаємодії з психологами й іншими фахівцями. Така динаміка зумовлена поєднанням психоосвітнього компонента програми з рефлексивною роботою, що дозволило інтегрувати теоретичні знання у практичну діяльність.

У контрольній групі повторна діагностика не виявила істотних змін у рівнях когнітивного компонента психологічної готовності. Розподіл показників залишився майже незмінним, а незначні коливання можуть бути пов'язані з природним накопиченням досвіду або самостійним ознайомленням із професійною інформацією, однак не мають системного характеру. Це свідчить про те, що без цілеспрямованого психоосвітнього впливу зростання когнітивної готовності відбувається повільно та фрагментарно (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Рівні когнітивного компонента психологічної готовності вчителів у контрольній та експериментальній групах до і після формульовального експерименту, %

Рівень когнітивної готовності	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Високий	24 %	28 %	24 %	52 %
Середній	48 %	48 %	48 %	36 %
Низький	28 %	24 %	28 %	12 %
Разом	100 %	100 %	100 %	100 %

Також з таблиці 3.8 помітно, що особливої уваги заслуговує той факт, що підвищення когнітивного компонента в експериментальній групі супроводжувалося зниженням тривожності та підвищенням професійної впевненості вчителів. Розуміння нейропсихологічних механізмів міжпівкульової асиметрії дозволило педагогам по-іншому інтерпретувати поведінкові й навчальні труднощі дітей, що зменшило тенденцію до емоційного реагування та формування негативних професійних установок. Таким чином, когнітивний

компонент виступає не ізольованою складовою, а важливим чинником стабілізації загального психологічного стану педагога.

Отримані результати підтверджують, що цілеспрямована психоосвітня робота є ефективним засобом підвищення когнітивної складової психологічної готовності вчителів та створює передумови для більш усвідомленої й результативної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Результати повторної діагностики засвідчили істотне підвищення рівня когнітивного компонента психологічної готовності вчителів експериментальної групи після впровадження програми психологічного супроводу, тоді як у контрольній групі значущих змін не виявлено.

Отже, результати формувального експерименту переконливо засвідчили ефективність розробленої програми психологічного супроводу. В експериментальній групі зафіксовано системні позитивні зміни за всіма структурними компонентами психологічної готовності – мотиваційним, когнітивним та емоційно-вольовим. Підвищення рівня психологічної готовності вчителів супроводжувалося зниженням емоційного вигорання, розвитком навичок емоційної саморегуляції, зростанням професійної мотивації та поглибленням когнітивної обізнаності щодо нейропсихологічних особливостей дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією.

Відсутність аналогічної динаміки у контрольній групі підтверджує, що виявлені позитивні зміни є результатом цілеспрямованого психологічного втручання, а не спонтанного професійного розвитку. Отримані результати створюють науково обґрунтовану основу для формулювання висновків до третього розділу та загальних висновків кваліфікаційної роботи.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі кваліфікаційної роботи розроблено, теоретично обґрунтовано та емпірично перевірено програму психологічного супроводу,

спрямовану на підвищення психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією в умовах інклюзивної освіти. Зміст розділу логічно поєднує концептуальні засади побудови програми, опис її структури, цілей і методів реалізації, а також аналіз ефективності психологічного втручання на основі порівняльного дослідження контрольної та експериментальної груп.

Обґрунтовано програму психологічного супроводу як цілісну, системно організовану форму психологічного впливу, орієнтовану не лише на корекцію окремих негативних проявів, а передусім на розвиток внутрішніх ресурсів особистості педагога. Зроблено акцент на тому, що психологічний супровід має довготривалий, поетапний характер і ґрунтується на принципах наукової обґрунтованості, індивідуалізації, екологічності та активної участі суб'єктів освітнього процесу. Визначено, що ефективність психологічного супроводу забезпечується узгодженістю між цільовими орієнтирами, змістовими модулями та процесуальними засобами реалізації програми.

Структура програми психологічного супроводу представлена як багаторівнева модель, що включає цільовий, змістовий, процесуальний та результативний компоненти. Обґрунтовано доцільність поетапної організації програми, яка передбачає підготовчо-діагностичний, формувальний та підсумково-рефлексивний етапи. Така структура дозволяє забезпечити поступову динаміку психологічних змін, уникнути перевантаження учасників і створити умови для стабілізації досягнутих результатів. Особливу увагу приділено модульності програми, що забезпечує її гнучкість і можливість адаптації до індивідуальних потреб педагогів.

Здійснено оцінку ефективності впровадження програми психологічного супроводу шляхом порівняльного аналізу результатів повторної психодіагностики у контрольній та експериментальній групах. Встановлено, що участь у програмі зумовила системні позитивні зміни за всіма структурними компонентами психологічної готовності вчителів експериментальної групи. Зокрема, зафіксовано підвищення загального рівня психологічної готовності,

зростання професійної мотивації, розвиток емоційної саморегуляції та психологічної стійкості, а також поглиблення когнітивної обізнаності щодо нейропсихологічних особливостей дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією.

Результати формувального експерименту засвідчили суттєве зниження рівня емоційного вигорання вчителів експериментальної групи, що проявилось у зменшенні емоційного виснаження, підвищенні професійної впевненості та стабілізації психоемоційного стану. Водночас у контрольній групі істотних позитивних змін не виявлено, що підтверджує цілеспрямований характер впливу програми психологічного супроводу. Отримані дані свідчать про те, що без спеціально організованого психологічного втручання структурні компоненти психологічної готовності педагогів залишаються відносно стабільними та не зазнають якісних змін.

Важливим результатом третього розділу є встановлення взаємозв'язку між розвитком емоційно-вольового компонента психологічної готовності та підвищенням ефективності професійної діяльності вчителів. Розвиток навичок емоційної саморегуляції та усвідомленого ставлення до власного психоемоційного стану сприяв формуванню більш адаптивних стратегій професійної поведінки, зниженню рівня внутрішньої напруги та підвищенню стійкості до стресових чинників інклюзивного освітнього середовища.

Отже, результати третього розділу підтверджують, що психологічна готовність вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією є змінною психологічною характеристикою, яка піддається цілеспрямованому розвитку за умови впровадження системної програми психологічного супроводу. Реалізація такої програми створює умови для підвищення психологічної безпеки педагогів, зміцнення їхніх особистісних ресурсів та забезпечення більш ефективної реалізації інклюзивної освіти. Отримані результати мають як теоретичне, так і прикладне значення та становлять основу для формулювання загальних висновків дослідження.

ВИСНОВОК

На основі теоретичного аналізу наукових джерел та результатів проведеного емпіричного дослідження здійснено комплексне вивчення проблеми психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією в умовах інклюзивної освіти.

Актуальність обраної теми зумовлена зростанням кількості дітей з особливостями нейропсихологічного розвитку в освітньому просторі та підвищенням вимог до професійної діяльності педагогів, які працюють в інклюзивних класах. У дослідженні психологічна готовність розглянута як інтегральне особистісно-професійне утворення, що визначає ефективність педагогічної діяльності, рівень психологічної стійкості та здатність вчителя до адаптації в умовах підвищеного психоемоційного навантаження.

Здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння психологічної готовності особистості в професійній діяльності педагога. Встановлено, що в сучасній психологічній науці психологічна готовність трактується як багатовимірне утворення, що поєднує мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти. Обґрунтовано, що психологічна готовність не є статичною характеристикою, а формується та розвивається у процесі професійного становлення, визначаючи здатність педагога до ефективної взаємодії з учнями, прийняття професійних викликів і збереження психологічного благополуччя. У межах теоретичного аналізу розглянуто нейропсихологічні особливості дітей з вираженою міжпівкульовою

асиметрією та показано, що специфіка функціональної організації мозку зумовлює своєрідність пізнавальних процесів, поведінкових реакцій та емоційної сфери таких дітей. Встановлено, що міжпівкульова асиметрія не є однозначно негативним чинником розвитку, однак за відсутності адаптованих педагогічних підходів може ускладнювати навчальну діяльність і соціальну адаптацію дитини. Показано, що ефективна робота з дітьми з особливостями міжпівкульової організації мозку потребує від вчителя високого рівня психологічної готовності, гнучкості мислення та здатності до індивідуалізації освітнього процесу. Також проаналізовано психологічні труднощі та професійні виклики, з якими стикаються вчителі у роботі з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією. Встановлено, що підвищене емоційне навантаження, необхідність постійної адаптації педагогічних стратегій, відповідальність за результати навчання та дефіцит системної підтримки створюють передумови для розвитку професійного вигорання та зниження психологічної готовності. Зроблено висновок, що без цілеспрямованої психологічної підтримки зазначені труднощі мають тенденцію до накопичення та хронізації.

Здійснено емпіричне дослідження рівнів і структурних компонентів психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією. Встановлено, що переважна більшість педагогів характеризується середнім рівнем психологічної готовності, що свідчить про наявність базових професійно-психологічних ресурсів за одночасної недостатньої збалансованості між окремими компонентами готовності. Виявлено, що найбільш уразливим компонентом є емоційно-вольовий, що проявляється у підвищеному рівні емоційного вигорання, напруження та труднощах саморегуляції. Результати дослідження мотиваційного компонента показали, що професійна мотивація значної частини вчителів має зовнішньо зумовлений характер і не завжди пов'язана з внутрішнім прийняттям інклюзивної педагогічної діяльності. Встановлено, що низький рівень внутрішньої мотивації знижує стійкість психологічної готовності та підвищує

ризик професійного виснаження. Аналіз когнітивного компонента засвідчив фрагментарність знань педагогів щодо нейропсихологічних особливостей дітей з вираженою міжпівкульовою асиметрією, що ускладнює усвідомлений вибір педагогічних стратегій та знижує професійну впевненість.

Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити системні взаємозв'язки між структурними компонентами психологічної готовності. Доведено, що зростання професійної мотивації та рівня емоційної саморегуляції супроводжується підвищенням інтегрального рівня психологічної готовності, тоді як емоційне вигорання має стійкий негативний вплив на всі її складові. Регресійний аналіз показав, що емоційне вигорання є провідним негативним предиктором психологічної готовності, тоді як професійна мотивація та емоційна саморегуляція виступають значущими позитивними чинниками її формування.

Розроблено, обґрунтовано та впроваджено програму психологічного супроводу, спрямовану на підвищення психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією. Програму побудовано як цілісну багаторівневу модель, що включає діагностичний, формувальний та підсумково-рефлексивний етапи і поєднує психоосвітні, тренінгові, рефлексивні та консультативні методи впливу. Обґрунтовано, що саме системність і поетапність психологічного супроводу забезпечують стійкість позитивних психологічних змін. Оцінка ефективності впровадження програми здійснена шляхом порівняльного аналізу результатів контрольної та експериментальної груп до і після формувального експерименту. Встановлено, що в експериментальній групі зафіксовано системні позитивні зміни за всіма структурними компонентами психологічної готовності. Зокрема, доведено підвищення загального рівня психологічної готовності, зростання професійної мотивації, розвиток емоційної саморегуляції та психологічної стійкості, поглиблення когнітивної обізнаності щодо нейропсихологічних особливостей дітей. Одночасно зафіксовано суттєве зниження рівня емоційного вигорання вчителів експериментальної групи.

У контрольній групі істотних позитивних змін не виявлено, що підтверджує цілеспрямований характер психологічного втручання та ефективність розробленої програми. Отримані результати доводять, що психологічна готовність вчителів є змінною характеристикою, яка піддається розвитку за умови спеціально організованого психологічного супроводу.

Таким чином, у дослідженні теоретично обґрунтовано та емпірично підтверджено доцільність упровадження програм психологічного супроводу як ефективного засобу підвищення психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією. Реалізація таких програм сприяє збереженню психологічного благополуччя педагогів, підвищенню якості професійної діяльності та створенню психологічно безпечного інклюзивного освітнього середовища.

Перспективами подальших наукових розвідок є поглиблене вивчення довготривалого впливу психологічного супроводу на професійну стійкість вчителів та розробка диференційованих програм підтримки з урахуванням стажу педагогічної діяльності й типу освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 134 с.
2. 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*. 2018. Вип. 11. - С. 24-34. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_11_5
3. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: навчальний посібник. Харків : Бурун Книга, 2011. 160 с.
4. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
5. Брегун-Трачук Л. О. Дослідження професійного та емоційного вигорання в психолого-педагогічній теорії та практиці. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. № 5. 2020. С. 128-133.
6. Брецько І. І. Психологічна симптоматика емоційного вигорання особистості. Проблеми сучасної психології. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. Вип. №12. 2011. С. 110- 120.
7. Бубняк Н. Не дай собі «згоріти». Тренінг для педагогів. *Позашкілля*. 2017. берез. (№ 3). С. 69-73.

8. Буйняк М. Г. Методика дослідження психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 293-297. URL :http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_26_63

9. Булатевич Н. М. Психічне вигорання у професійній діяльності вчителя: огляд зарубіжних концепцій. *Сучасні освітні технології*. Вип.15-16. 2013. С. 117-120.

10. Булатевич Н. М. Психічне вигорання як вияв невідповідності між особистістю та стилем її життєдіяльності. *Психологія та педагогіка*. Вип. 19 (43). 2007. С. 58-62.

11. Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Психологічні чинники професійного вигорання педагога. *Педагогіка формування творчої особистості у загальноосвітній та вищих школах*. № 75. Т. 1. 2021. С. 68-71.

12. Величко А. Основні детермінанти емоційного вигорання особистості. *Вісник Київського Ін-ту бізнесу та технологій. Серія психологія*. 2012. Вип. № 1 (17). С. 89-91

13. Вієвська М. Соціальна відповідальність сучасного фахівця як підґрунтя його продуктивної професійної діяльності. *Наука і освіта*. 2015. С. 19-24.

14. Горецька О. Психологічні особливості ставлення батьків до дітей з особливими потребами. *Освіта регіону (Політологія. Психологія. Комунікації)*. 2013. № 2(32). С. 289-295.

15. Грисенко Н. В. Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук. Київ., 2011. 22 с.

16. Грицук О. В. Емоційне вигорання у вчителів: екзистенціальний аспект. *Вісник Харківського ун-ту ім. Каразіна. Серія Психологія*. Вип.16. 2006. С. 31–37.

17. Грубі Т. В. Психологічні чинники емоційного вигорання працівників державної податкової служби України. 2008. Т.1 Ч.20. С. 42-45.
18. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти : структура та діагностика : навч.-метод. посібн. Умань : Вида-вещь «Сочінський М. М.», 2014. 160 с.
19. Досвід США у процедурі встановлення інвалідності, розроблення програми реабілітації та існування подібних комісій URL : <http://www.pilga.in.ua/node/6213>
20. Дудяк В. Емоційне вигорання : Главник, 2007. – 128 с. 13. Думанська Г. Синдром емоційного вигорання у педагогів : *Психолог*. 2010. № 45. С. 3-5
21. Емоційне вигорання педагогів : навч. посіб. / Коняхіна А.В., Гаврик І.Л та ін.. , Суми: МВРАС, 2016. 60 с.
22. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге вид. / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.
23. Євсєєнко В. О. Еволюція моделей організації соціального захисту в країнах Європейського Союзу. *Вісник соціально-економічних досліджень*. 2011. № 41 (2). С. 287-292.
24. Єгорова Є. Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогічних працівників закладів профтехосвіти : *Педагогіка і психологія. Вісник АПН*. 2010. № 4. С. 66-73.
25. Жванія Т. В. Готовність до професійної діяльності в психології: теоретичний аналіз. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2015. Вип. 50. С. 69-79. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2015_50_11
26. Зайчикова Т. В. Вплив синдрому «емоційного вигорання» на професійне становлення педагога. *Теоретикометодологічні проблеми генетичної психології: матер.міжнар. наук. конф., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С. Д. Максименка (17–18 грудня 2001 р., м. Київ)*. Т. 4. К.: Міленіум, 2002. С. 131–135.

27. Закусило О. Ю. Прикладні аспекти соціальної роботи із сім'ями, що мають дітей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ: [б. в.], 2009. № 6(8). С. 76-82.
28. Зверєва І. Д., Безпалько О. В., Гулевська-Черниш А. Д. та ін. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. Київ, 2012. С. 185-186.
29. Іванюк І. Супервізія та інтервізія в школі. Дієві засоби від професійного вигорання вчителів. *Сучасна школа України*. 2018. № 10. С. 40-44.
30. Історія соціальної роботи : навчальний посібник / [уклад.: О. О. Кравченко, О. О. Матрос]. Умань : РВЦ «Візаві», 2017. 117 с.
31. Іщенко Л., Орос І., Ляховець О. Психолого-педагогічна діагностика готовності майбутнього вихователя до формування творчої особистості дошкільника *Science and Education*, 2017, Issue 10 С. 82-89 DOI : <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-10-10>
32. Калошин В. Підвищуємо емоційну стійкість. *Виховна робота в школі*. 2019. № 2. С. 28-32.
33. Калошин В. Як не згоріти на роботі. *Історія та правознавство*. 2020. № 10-12. С. 84-87
34. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : учбовий посібник. 3-е вид., відкор. і доп. К., 2006. 468 с.
35. Капська А. Й. Соціальна робота: навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
36. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В., Ковальчук О.С., Федосова Г.Л., Філатова О.Ф., Філь О.А. Дослідження синдрому професійного вигорання” у вчителів. К.: «Міленіум», 2004. 24 с.
37. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : навч.-метод. посіб. Київ : ДЦССМ, 2004. 164 с.
38. Качур О. Профілактика професійного вигорання в закладах освіти: Психолог. 2010. № 40. С. 3-6.
39. Кирилишин В. 11 видів професійних деформацій педагога та управлінця. *Управління освітою*. 2018. № 7. С. 56–65.

40. Киселиця О. М., Богданюк А. М., Гуліна Л.В., Свекла Р. М. Прогнозування та запобігання синдрому професійного вигорання і хронічної втоми учителів фізичної культури. *Молодий вчений*. 2018. № 3.3 (55.3). С. 89–92.
41. Ковальчук В. І. Модель емоційного вигорання особистості в сфері освіти. *Рідна школа*. 2013. №1 (7). С. 147–152
42. Котляр Н. Збереження психологічного здоров'я педагогів. Класному керівнику. *Усе для роботи*. 2017. № 10. С. 49–55.
43. Корольчук В.М. Аналіз результатів диференційно-інтегральної оцінки чинників професійного стресу. *Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць*. Вип. 15. Харків: НУЦЗУ, 2014. С. 88-96.
44. Костюк В. Л., Мельник О. Я. Європейський кодекс соціального забезпечення у контексті новітньої моделі джерел права: проблеми та тенденції. *Традиції та новації юридичної науки : минуле, сучасність, майбутнє: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 19 травня 2017р.). У 2-х т. Т. 1 / відп. ред. Г.О. Ульянова*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 535-540.
45. Кузьміна Т. Як допомогти вчителю зберегти своє здоров'я та подолати стрес. *Психолог*. №29-30. 2009. С. 365-366
46. Кучер Г. М. Проблеми модернізації процесу соціального виховання. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 1. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Вип. 24, том II. Київ, 2018. С. 54-62.
47. Левін Р. Я. Соціальні проблеми сімей з дітьми, які мають функціональні обмеження. *Український соціум*. 2005. № 2–3. С. 114-133.
48. Мартинюк В. Ю. Соціальна педіатрія в Україні: концепція, завдання, перспективи. *Соціальна педіатрія*. 2011. № 1. С. 17-23.
49. Маслова В. Синдром “Професійного вигоряння” як результат хронічного стресу. *Фізичне виховання в школах України*. 2017. № 10. С. 34–39.

50. Мешко Г., Мешко О. Професійне здоров'я педагога як об'єкт діяльності шкільної психологічної служби. *Психолог*. №36 (276) 2007.

51. Мірошніченко О. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах : навчально-методичний посібник. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 156 с.

52. Міщенко М. С. Особливості емоційного вигорання педагогів в умовах війни. *Габітус*. Вип. 51. 2023. С. 168 – 172.

53. Патик Ю. В. Формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* № 2 (109), 2016, С. 55-58.

54. Перегончук Н. В Проблема емоційної стійкості в професійній діяльності педагога. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук.пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка*. Т. XII, ч. 4. К., 2010. С. 322- 331.

55. Перегончук Н. В. «Професійне вигорання» як фактор розвитку особистості педагога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 -К., 2011. 219 с.

56. Піговська С. Профілактика синдрому професійного вигорання : *Психолог*. 2011. № 14-15. С. 49-54.

57. Платонова О. Г. Особливості соціалізації дітей з обмеженими функціональними можливостями. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «КиєвоМогилянська академія»]*. Серія Педагогіка. 2014. Т. 251. Вип. 239. С. 127-130.

58. Положення про Центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Пролісок» управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради. URL : <http://www.dcp.org.ua/parents/reabcenter/cherkas/6035.html>

59. Пономаренко О. В., Носов А. Д. Соціальноправовий захист дітей та молоді з особливими потребами в Україні. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. Вип. 2 (13). С. 113-120.

60. Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям інвалідам : Закон України від 16.11.2000 № 2109-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 1. Ст. 2.

61. Про затвердження Положення про індивідуальну програму реабілітації інваліда URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/757-2007-%D0%BF>

62. Про затвердження Порядку надання державної соціальної допомоги інвалідам з дитинства та дітям з інвалідністю : наказ Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства праці та соціальної політики України та Міністерства фінансів України від 30.04.2002 № 226/293/169. *Офіційний вісник України*. 2002. № 24. Т. 2. Ст. 473.

63. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні : Закон України від 21 берез. 1991 р. № 875-XII. *Відомості Верховної Ради УРСР*. 1991. № 21. Ст. 252.

64. Про реабілітацію інвалідів в Україні : Закон України від 06 жовт. 2005 р. № 2961-IV. *Відомості Верховної Ради України*. 2006. № 2. Ст. 36.

65. Раєвська Я. М. Професійна готовність фахівців соціальної сфери до між професійної взаємодії. *Молодий вчений* 1. 77. 2020. С. 48-52.

66. Раєвська Я., Солякова О. Розвиток емоційної компетентності особистості: теоретичний дискурс. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*, 2021. 3. 52. С. 127-132.

67. Раєвська Я. М. Теорія і практика професійного становлення фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії: монографія. Кам'янець-Подільський: вид. Панькова АС. 2020. 348 с.

68. Ройз С. Ресурсозбереження і ресурсонакопичення. *Англійська мова в початковій школі*. 2018. № 1. С. 12–15.

69. Сайко Н. О. Підготовка соціальних педагогів до партнерської взаємодії у реабілітаційному процесі. *Наукові записки [Ніжинського 82 державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 219-223.

70. Сіроха Л. В. Психологічні особливості емоційного вигорання вчителів початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологія*. Т 1. № 3. 2018. С. 201 – 205.

71. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти /за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. 2-е вид., перероб. та доповн. Київ : Міленіум, 2006. 368 с.

72. Слосанська Г. І., Горішна Н. М. Діяльність фахівця із соціальної роботи з надання соціальних послуг населенню у територіальній громаді. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2016. № 12. С. 113-118.

73. Токарева Н.М. Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2013. 223 с.

74. Чепелєва Н. В. Психологічні особливості емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів : автореф. дис. канд. психол. наук. Одеса, 2010. 19 с.

75. Чернишенко О. І. Організаційно-методичні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціокультурної діяльності зі старшокласниками : автореф. дис.. канд. пед.. наук : 13.00.05 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 22 с.

76. Чернуха Н. М. Категорія соціально-педагогічної підтримки : теорія і практика. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. (№ 6). С. 179-182.

77. Чуйко О. В. Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях : Київ: АДЕФ-Україна, 2013. 280 с.

78. Report of the Social Protection Committee. Review of recent social policy reforms, 2015. URL : <http://ec.europa.eu/social/> .

79. Schaufeli, W.B. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 2009. Vol. 14. № 3, pp. 204-220.

80. Storly, F. Burnout syndrome among non-consultant hospital doctors in Ireland: relationship with self-reported patient care. *International Journal for Quality in Health Care*, 29(5), 2007. 679-684.

Додаток А.

Авторська анкета «Оцінка психологічної готовності вчителів до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією»

Інструкція. Шановний(а) респондент(е)! Просимо Вас уважно ознайомитися з кожним запитанням та обрати один варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашій професійній позиції та досвіду. Анкетування є анонімним, отримані дані використовуються виключно в наукових цілях.

1. Як Ви оцінюєте рівень своєї загальної психологічної готовності до роботи в інклюзивному класі?
 - а) високий
 - б) достатній
 - в) середній
 - г) низький

2. Чи маєте Ви досвід роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією?
 - а) так, постійно
 - б) так, епізодично
 - в) маю обмежений досвід
 - г) не маю такого досвіду

3. Наскільки Ви обізнані з нейропсихологічними особливостями дітей з міжпівкульовою асиметрією?
 - а) добре обізнаний(а), володію теоретичними знаннями
 - б) маю загальні уявлення
 - в) обізнаний(а) поверхово
 - г) не обізнаний(а)

4. Чи відчуваєте Ви труднощі у встановленні педагогічного контакту з такими дітьми?

- а) практично не відчуваю
- б) інколи виникають труднощі
- в) часто виникають труднощі
- г) відчуваю значні труднощі

5. Як Ви оцінюєте свою здатність адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних особливостей таких учнів?

- а) легко адаптую навчальний процес
- б) адаптую з певними труднощами
- в) потребую допомоги фахівців
- г) відчуваю суттєві труднощі

6. Який емоційний стан найчастіше супроводжує Вас під час роботи з дітьми з особливостями розвитку?

- а) спокій та впевненість
- б) зацікавленість і відповідальність
- в) напруження та тривога
- г) емоційна виснаженість

7. Чи вмієте Ви регулювати власний емоційний стан у складних педагогічних ситуаціях?

- а) так, завжди
- б) переважно так
- в) інколи виникають труднощі
- г) ні, відчуваю значні труднощі

8. Наскільки Ви мотивовані до професійного розвитку у сфері інклюзивної освіти?

- а) дуже мотивований(а)
- б) достатньо мотивований(а)
- в) помірно мотивований(а)
- г) не відчуваю внутрішньої мотивації

9. Чи відчуваєте Ви потребу у психологічному супроводі або консультуванні у процесі професійної діяльності?

- а) так, постійно
- б) інколи
- в) рідко
- г) не відчуваю такої потреби

10. Як Ви оцінюєте рівень підтримки з боку адміністрації та колег у роботі з інклюзивними класами?

- а) високий рівень підтримки

- б) достатній
- в) недостатній
- г) практично відсутній

11. Чи відчуваєте Ви ознаки професійного виснаження під час роботи в умовах інклюзивного навчання?

- а) не відчуваю
- б) інколи відчуваю
- в) часто відчуваю
- г) постійно відчуваю

12. Чи вважаєте Ви доцільним упровадження спеціальної програми психологічного супроводу для вчителів інклюзивних класів?

- а) так, безумовно
- б) скоріше так
- в) скоріше ні
- г) ні, не вважаю за потрібне

Система оцінювання відповідей

Кожне запитання має чотири варіанти відповідей, яким надаються бальні значення за принципом зниження вираженості психологічної готовності:

- відповідь **а)** – 4 бали
- відповідь **б)** – 3 бали
- відповідь **в)** – 2 бали
- відповідь **г)** – 1 бал

Таким чином, **мінімальна сума балів** за анкету становить **12 балів**, **максимальна – 48 балів**.

Розподіл запитань за структурними компонентами

Мотиваційний компонент – питання 1, 8, 12 (орієнтація на інклюзивну діяльність, внутрішня мотивація, готовність до розвитку)

Когнітивний компонент – питання 2, 3, 5 (обізнаність, знання, розуміння нейропсихологічних особливостей дітей)

Емоційно-вольовий компонент – питання 4, 6, 7, 11 (емоційна стійкість, саморегуляція, рівень напруження та виснаження)

Рефлексивно-підтримувальний компонент – питання 9, 10 (усвідомлення потреби в допомозі, оцінка соціально-професійної підтримки)

Порядок обчислення результатів

1. Для кожного респондента підраховується загальна сума балів за всіма 12 запитаннями.
2. Окремо обчислюється сума балів за кожним компонентом психологічної готовності шляхом додавання балів за відповідні питання.
3. На основі отриманих сум визначається рівень сформованості психологічної готовності як загалом, так і за окремими компонентами.

Інтерпретація загального рівня психологічної готовності

- 40-48 балів – високий рівень психологічної готовності
Педагог характеризується сформованою мотивацією до інклюзивної діяльності, достатніми знаннями, емоційною стабільністю та готовністю до професійного розвитку.
- 28-39 балів – середній рівень психологічної готовності
Вчитель загалом готовий до роботи з дітьми з вираженою міжпівкульовою асиметрією, однак потребує посилення окремих компонентів (когнітивного або емоційно-вольового).
- 12-27 балів – низький рівень психологічної готовності
Виявляється недостатня мотивація, обмежені знання, труднощі емоційної саморегуляції та потреба у цілеспрямованому психологічному супроводі.

Інтерпретація компонентів (рекомендовано)

Для кожного компонента рівні визначаються пропорційно до максимально можливого балу за відповідну шкалу:

- високий рівень – 75–100 % від максимуму
- середній рівень – 50–74 %
- низький рівень – менше 50 %

Приклад обробки результатів

У разі, якщо вчитель набрав 36 балів за анкету, це свідчить про середній рівень психологічної готовності. Деталізований аналіз компонентів дозволяє встановити, які саме аспекти (мотиваційний, когнітивний чи емоційно-вольовий) потребують подальшого розвитку та можуть бути об'єктом психологічного супроводу.

Додаток Б.

Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);
- шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.

6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

КЛЮЧ

Шкала 1 - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 - пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29

Обробка та інтерпретація РЕЗУЛЬТАТІВ

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: **14 і більше** - високий; **8-13** - середній; **7 і менш** - низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: **70 і більше** - високий; **40-69** - середній; **39 і менше** - низький.

Додаток В.**Тест на самооцінку самоконтролю в спілкуванні (М. Снайдер)**

(Розов, В.І. (2015). *Комунікативна підготовка співробітників правоохоронних органів: навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури.)

Загальна характеристика методики:

Методика містить 10 тверджень та дозволяє визначити рівень самоконтролю у спілкуванні.

Інструкція для учасників опитування:

Уважно прочитайте десять тверджень, що описують реакції на деякі ситуації.

Кожне з них ви повинні оцінити як вірне або невірне стосовно себе. Якщо твердження здається вам вірним або переважно вірним, поставте поруч з порядковим номером «+», якщо невірним або переважно невірним, то «-».

Текст опитувальника:

Твердження	«+» чи «-»
1. Мені здається важким мистецтво наслідувати звички інших людей	
2. Я б, мабуть, міг зваляти дурня, щоб привернути увагу або потішити оточуючих	
3. З мене міг би вийти непоганий актор	
4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді	
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги	
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поведжуся абсолютно по-різному	
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний	
8. Щоб досягти успіху в справах і в стосунках з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене очікують бачити	
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких я не виношу	
10. Я не завжди такий, яким здаюся	

Обробка та інтерпретація результатів:

1 бал – нараховується за відповідь «-» на 1, 5 і 7 питання і за відповідь «+» на всі інші. Підраховується сума балів.

0–3 бала – низький комунікативний контроль. Ваша поведінка стійка, і ви не вважаєте за потрібне змінюватися залежно від ситуацій. Ви здатні до щирого саморозкриття в спілкуванні. Деякі вважають вас «незручним» у спілкуванні внаслідок вашої прямолінійності.

4–6 балів – середній комунікативний контроль, ви щирі, але не стримані в своїх емоційних проявах, зважаєте в своїй поведінці на оточуючих.

7–10 балів – високий комунікативний контроль. Ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуації, добре її відчуваєте і навіть в змозі передбачити враження, яке ви справите на оточуючих.

Додаток Г.

Експрес-опитувальник «Індекс толерантності»

Інструкція: Оцініть, будь ласка, наскільки Ви згодні або не згодні з наведеними твердженнями, і відповідно до цього поставте галочку або будьякий інший значок навпроти кожного твердження. Варіанти відповідей:

- 6- Абсолютно не згоден
- 5 - Не згоден
- 4- Скоріш за все не згоден
- 3- Скоріш за все згоден
- 2- Згідний
- 1- Повністю згідний

Блок 1:

1. В змішаних подружжях зазвичай більше проблем, ніж в парах між людьми однієї національності. 6 5 4 3 2 1
2. До кавказців буду відноситись краще, якщо вони поміняють свою поведінку. 6 5 4 3 2 1
3. Це нормально, вважати, що свій народ є кращим, аніж інші народи. 6 5 4 3 2 1
4. Я готовий прийняти в якості члена своєї сім'ї людину будь-якої національності. 1 2 3 4 5 6
5. Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей. 1 2 3 4 5 6
6. До деяких націй та народів важко добре відноситись. 6 5 4 3 2 1
7. Я можу уявити чорношкіру людину своїм близьким другом. 1 2 3 4 5 6

Блок 2:

8. У ЗМІ може бути представлена будь-яка думка. 1 2 3 4 5 6
9. Бідні та безпритульні самі винні у своїх проблемах. 6 5 4 3 2 1

10. З неохайними людьми неприємно спілкуватися. 6 5 4 3 2 1
 11. Всіх психічно хворих людей потрібно ізолювати від суспільства. 6 5 4 3 2 1
 12. Біженцям потрібно помагати не більше, ніж всім іншим, так як у місцевих проблем не менше. 6 5 4 3 2 1
 13. Для того, щоб навести лад у країні потрібна «сильна рука». 6 5 4 3 2 1
 14. Туристи повинні мати ті ж самі права, що і місцеві мешканці. 1 2 3 4 5 6
 15. Будь-які релігійні течії мають право на існування. 1 2 3 4 5 6

Блок 3:

16. Якщо друг зрадив, то потрібно йому помститися. 1 2 3 4 5 6
 17. В суперечці може бути правильна лише одна точка зору. 6 5 4 3 2 1
 18. Навіть якщо у мене є своя точка зору, я завжди готовий вислухати і інші думки. 1 2 3 4 5 6
 19. Якщо хтось вчиняє зі мною грубо, я відповідаю тим самим. 6 5 4 3 2 1
 20. Людина, яка думає не так як я дратує мене. 6 5 4 3 2 1
 21. Мені діє на нерви безпорядок. 6 5 4 3 2 1
 22. Я хотів би стати більш терпимою людиною, по відношенню до інших. 1 2 3 4 5 6

Обробка результатів

Для кількісного аналізу підраховується загальний результат, без поділу на субшкали. Індивідуальна або групова оцінка виявленого рівня толерантності здійснюється за наступними ступенями:

22-60 - низький рівень толерантності. Такі результати свідчать про високу інтолерантність людини і наявності у нього виражених інтолерантнісних установок по відношенню до навколишнього світу і людей. 61-99 - середній рівень. Такі результати показують респонденти, для яких характерне поєднання як толерантних, так і інтолерантності рис. В одних соціальних ситуаціях вони ведуть себе толерантно, в інших можуть проявляти інтолерантність.

100-132 - високий рівень толерантності. Представники цієї групи мають виражені риси толерантної особистості. У той же час необхідно розуміти, що результати, що наближаються до верхньої межі (більше 115 балів), можуть свідчити про розмивання у людини «кордонів толерантності», пов'язаними, наприклад, з психологічним інфантилізмом, тенденціями до потурання, поблажливості чи байдужості. Також важливо враховувати, що респонденти, що потрапили в цей діапазон, можуть демонструвати високу ступінь соціальної бажаності (особливо якщо вони мають уявлення про погляди дослідника і цілях дослідження).

Для якісного аналізу аспектів толерантності можна використовувати поділ на субшкали:

I. Етнічна толерантність. Субшкала «етнічна толерантність» виявляє ставлення людини до представників інших етнічних груп і установки в сфері міжкультурної взаємодії. До 19 балів низький рівень; 20 - 31 - середній рівень; 32 і більше балів - високий рівень.

II. Соціальна толерантність. Субшкала «соціальна толерантність» дозволяє досліджувати толерантні і інтолерантні прояви по відношенню до різних соціальних груп (меншин, злочинців, психічно хворих людей), а також вивчати установки особистості по відношенню до деяких соціальних процесів. До 22 балів - низький рівень; 23 - 36 - середній рівень; 37 і більше балів - високий рівень.

III. Толерантність як риса особистості.

Субшкала «толерантність як риса особистості» включає пункти, що діагностують особистісні риси, установки і переконання, які в значній мірі визначають ставлення людини до навколишнього світу. До 19 балів низький рівень; 20 - 31 - середній рівень; 32 і більше балів - високий рівень.