

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2026-58-14>
УДК 376.011.3-051:159.9

Світлана Анатоліївна Тітаренко

кандидат педагогічних наук, доцент

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка,

Київська, 24, м. Глухів, Україна, 41400

<https://orcid.org/0000-0001-5544-3376> titarenko17.01@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті проведено комплексний аналіз проблеми психологічної готовності педагога до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Актуальність дослідження зумовлено глибокими трансформаціями національної системи освіти України, які спрямовано на інтеграцію у світовий освітній простір та реалізацію принципів безбар'єрності. Методологічну основу роботи становить якісний дизайн теоретичного дослідження з елементами огляду меж дослідницького поля. Для збору даних використано пошук у базах Google Scholar та інституційних репозиторіях за період 2010–2026 років. Аналіз здійснено за допомогою методів систематизації та структурно-функціонального моделювання. Схарактеризовано складники готовності педагога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий та рефлексивний. Визначено основні психологічні бар'єри педагога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, зокрема страх некомпетентності, емоційне виснаження та стійкі соціальні стереотипи. Сформульовано висновки про те, що інклюзивна готовність є не статичним набором знань, а динамічним процесом професійного зростання. Практичне значення роботи полягає у розробленні конкретних рекомендацій щодо саморегуляції педагога та налагодження партнерської взаємодії з батьками й асистентами.

Ключові слова: інклюзивна освіта; психологічна готовність; інклюзивна компетентність; психологічні бар'єри; супервізія; гуманізація освіти; професійне вигорання; емоційна стійкість; інклюзивна культура; саморегуляція педагога.

Як цитувати: Тітаренко С. А. Психологічна готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2026. № 58. С. 182–193. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2026-58-14>

In cites: Titarenko, S. (2026). Psychological readiness of a teacher for work in an inclusive educational environment. *Scientific notes of the pedagogical department*, 58, 182-193. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2026-58-14> [in Ukrainian].

Вступ. Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризують глибинні трансформації, спрямовані на інтеграцію в європейський та світовий освітній простір. Одним із важливих векторів цих змін є розбудова інклюзивного освітнього середовища, що постає не лише як організаційна форма навчання, а як фундаментальний принцип гуманізації суспільства. Інклюзія в освіті базується на визнанні безумовної цінності кожної особистості,

незалежно від її фізичних, інтелектуальних чи сенсорних особливостей. Це стратегічний крок від медичної моделі інвалідності, відповідно до якої дитину розглядають як об'єкт лікування, до соціальної моделі, за якої фокусується на усуненні бар'єрів у середовищі та забезпеченні рівного доступу до якісних знань.

Гуманізація освіти на основі інклюзії передбачає створення такої педагогічної системи, згідно з якою відмінності між дітьми

сприймаються не як проблема, а як ресурс для взаємного збагачення та розвитку соціальної емпатії. Водночас практичне втілення цієї місії значною мірою залежить від головного суб'єкта освітнього процесу – педагога. Саме педагог є тією ланкою, яка або перетворює задекларовані цінності на реальну практику, або постає мимовільним бар'єром на шляху дитини до соціалізації (Haug, 2017; Slee, 2018).

Проблема полягає в тому, що навіть досвідчені педагоги часто відчувають педагогічне безсилля при зіткненні з поведінковими розладами або складними порушеннями розвитку. Без належної психологічної підтримки це призводить до формування захисних механізмів: дистанціювання від дитини, формального виконання обов'язків або повної демотивації. Розуміючи складність цих процесів, держава вибудувала відповідне правове поле, яке не лише декларує права дітей, а й визначає алгоритми роботи педагогічних кадрів.

Правове поле України за останнє десятиліття зазнало суттєвих змін, створюючи міцний фундамент для інклюзивного навчання. Основним документом є Закон України «Про освіту», в якому в статті 19 чітко закріплено право осіб з особливими освітніми потребами на навчання в інклюзивному середовищі за місцем проживання. Закон впроваджує термін «особливі освітні потреби» (ООП) на заміну застарілим категоріям «дефектності» (On Education: Law of Ukraine, 2017).

Наступним кроком у деталізації цих норм є Постанова Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765, якою було внесено зміни до Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Цей документ деталізує механізми підтримки учнів на основі рівнів надання підтримки (від 1-го до 5-го), роботу команд психолого-педагогічного супроводу та створення індивідуальних програм розвитку (On making changes to some resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine regarding the organization of education for persons with special educational needs, 2021).

На рівні стратегічного планування інклюзію закріплено у Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (розпорядження КМУ від 14 квітня 2021 р. № 366-р). Стратегія визначає освітню безбар'єрність як одну з п'яти пріоритетних сфер, в якій психологічну готовність педагогічних кадрів розглядають як критичну умову реалізації державної політики (National strategy for creating a barrier-free space in Ukraine for the period up to 2030, 2021).

Сучасну нормативну базу України практично повністю гармонізовано з міжнародними стандартами (ООН, ЮНЕСКО) (UNESCO, 2020) та Саламанською декларацією, що підтверджує європейський вектор розвитку інклюзії (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994).

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування структури психологічної готовності педагога до роботи в умовах інклюзії, аналіз еволюції наукових поглядів на цю проблему, виявлення деструктивних психологічних бар'єрів учителя та визначення практичних стратегій їх подолання для забезпечення якісної гуманізації освітнього простору.

Методологія дослідження. Для забезпечення обґрунтованості результатів було проведено аналіз 26 наукових джерел, відібраних за критеріями релевантності темі та наукової рецензованості. Пошук здійснено за основними запитами «інклюзивна готовність», «психологічні бар'єри педагога» у відкритих наукових базах даних за останні 15 років. У дослідженні використано такий комплекс методів: теоретико-методологічний аналіз наукової літератури – для з'ясування сутності концепту «інклюзивна готовність»; нормативно-компаративний метод – для зіставлення вимог українського законодавства з міжнародними стандартами; ретроспективний метод – для виокремлення етапів еволюції поглядів на інклюзію; структурно-функціональний аналіз – для декомпозиції готовності на окремі компоненти; метод узагальнення – для формулювання практичних рекомендацій.

Виклад матеріалу дослідження і основні результати. Аналіз наукового дискурсу щодо впровадження інклюзивної моделі освіти дозволяє констатувати складну еволюцію поглядів: від медико-центристського підходу до соціально-психологічної парадигми, відповідно до якої центральною фігурою постає педагог із сформованою інклюзивною компетентністю.

Фундаментальним джерелом, що започаткувало світову ретроспективу інклюзії, є Саламанська декларація. Аналіз цього документа засвідчує зміну акцентів: освіта дітей з особливими освітніми потребами перестала бути справою лише спеціальних закладів і стала обов'язком масової школи. Декларація вперше на міжнародному рівні проголосила принцип «освіта для всіх», що потребувало від педагогів не лише нових методик, а й кардинальної психологічної перебудови – готовності працювати з різноманітністю як із нормою (The Salamanca

Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994).

Українська нормативна база пройшла шлях від формального визнання прав до детальної регламентації. Закон України «Про дошкільну освіту» (On Preschool Education: Law of Ukraine, 2024 та Закон України «Про вищу освіту» створюють вертикаль неперервної інклюзії. Аналіз останніх оновлень Закону «Про вищу освіту» засвідчує обов'язковість створення інклюзивного освітнього середовища як умови акредитації освітніх програм, що безпосередньо апелює до компетентності викладацького складу (On Higher Education: Law of Ukraine, 2014).

Концепція розвитку інклюзивної освіти стала переломним моментом у вітчизняній педагогіці. Вона визначила інклюзію як пріоритет гуманізації освіти, з огляду на що професійну підготовку педагога розглядають не лише як накопичення знань про нозології, а як формування здатності до психолого-педагогічного супроводу (The concept of development of inclusive education, 2010).

Особлива роль у ретроспективі поглядів проблеми впровадження інклюзивної освіти дітей належить працям А. Колупаєвої. Дослідниця здійснила глибокий історико-педагогічний аналіз становлення інклюзії (Колупаєва, 2009). А. Колупаєва, О. Таранченко обґрунтовують, що інклюзивна компетентність – це не додаткова функція педагога, а його нова професійна ідентичність. Вони наголошують на необхідності відходу від «дефектологічного» погляду на дитину, пропонуючи натомість модель «педагогічного оптимізму» (Колупаєва, Таранченко, (2023).

Розглядаючи питання практичної готовності, А. Колупаєва та Л. Савчук обстоюють значущість психологічної трансформації вчителя. Дослідниці виокремлюють психологічний компонент як домінуювальний: педагог має володіти навичками адаптації навчального матеріалу без втрати його змісту для інших дітей. А. Колупаєва та Л. Савчук стверджують, що психологічна готовність починається з подолання внутрішніх упереджень педагога щодо можливостей дитини з порушеннями психофізичного розвитку (Колупаєва, Савчук, 2010).

Аналіз праць М. Чайковського дає змогу розглядати інклюзивну компетентність як багатофакторне утворення. Дослідник вивчає інклюзивний простір як сучасний педагогічний феномен, згідно з яким викладач ЗВО постає не лише транслятором знань, а й соціальним медіатором. М. Чайковський виокремлює

інклюзивну компетентність як «критерій ефективності», що охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти (Чайковський, 2011).

Структуру інклюзивної компетентності конкретизує К. Бовкуш. Дослідниця наголошує, що формування компетентності має починатися ще на етапі підготовки в університеті на основі занурення майбутніх учителів у реальні інклюзивні ситуації. На думку К. Бовкуш, психологічна готовність – це стійка система особистісних настанов, які дозволяють вчителю сприймати дитину з ООП як повноправного суб'єкта взаємодії (Бовкуш, 2014).

Важливий внесок у розуміння особливостей дошкільної ланки зробила Г. Косарева. Аналізуючи основи формування компетентності майбутніх вихователів, вона вказує на нестачу психологічної захищеності педагогів щодо «непередбачуваної» поведінки дитини з ООП. Г. Косарева пропонує модель неперервної психологічної підтримки вихователів як умову запобігання професійному вигоранню (Косарева, 2014).

У дослідженнях І. Кузава детально проаналізовано інклюзивну освіту дошкільників, які потребують корекції. Науковиця обґрунтовує концепцію «гармонійного включення», відповідно до якої психологічну готовність педагога розглядають на основі його здатності до міждисциплінарної взаємодії з асистентами, логопедами та реабілітологами. І. Кузава наголошує, що без сформованої інклюзивної компетентності вихователя інклюзія в ЗДО може перетворитися на «ексклюзію» – фізичне перебування дитини в групі без соціального залучення (Кузава, 2013).

Практико-орієнтований підхід інклюзивної дошкільної освіти представлено у дослідженнях Г. Кравченко та Г. Сіліної. Дослідниці пропонують алгоритми роботи з батьками дітей як з ООП, так і з типовим розвитком. Вони доводять, що психологічна готовність педагога передбачає вміння працювати з «соціальним опором» батьківської громади, що є одним із найскладніших бар'єрів інклюзії (Кравченко, Сіліна, 2014).

Узагальнення описаних підходів представлено у дослідженні, в якому інклюзивну компетентність описано як комплексне утворення на основі цілісного бачення освітнього процесу. Аналіз джерела дає змогу виокремити такі етапи ретроспективи (Порошенко, 2019):

1. Етап заперечення/ігнорування (до 1990-х років) – фокусування на інтернатній системі.

2. Етап формальної інтеграції (1990-ті – 2000-ні) – спроби залучення без зміни компетентнісного профілю вчителя.
3. Етап системної інклюзії (з 2010-х) – вимога психологічної готовності та професійної підготовки кадрів як ключовий показник якості освіти.

Отже, ретроспективний аналіз джерел засвідчує, що інклюзивна компетентність набула змін, починаючи від вузькоспеціальних знань до вищого рівня психологічної зрілості педагога. Основна суперечність, яка прослідковується у працях А. Колупаєвої, М. Чайковського та К. Бовкуш, полягає в розриві між теоретичною обізнаністю педагогів та їхньою внутрішньою психологічною готовністю до прийняття інакшості (Колупаєва, 2009; Чайковський, 2011; Бовкуш, 2014).

Загальнопсихологічний підхід до проблеми вказує на те, що психологічна готовність є фундаментом, без якого інструментальні навички (методики, технології) не спрацюють. Вивчення праць Г. Кравченко, Г. Сіліної, І. Кузави підтверджує, що для подолання конфліктності та успішної соціалізації дітей потрібен педагог, який володіє емоційним інтелектом, високим рівнем емпатії та стресостійкістю (Кравченко, Сіліна, 2014; Кузава, 2013).

Отже, сучасна інклюзивна освіта в Україні базується на міцному нормативному підґрунті, проте її успішна реалізація залежить від розв'язання проблеми психологічної незахищеності педагога на основі системного формування інклюзивної компетентності. Адже законодавчі гарантії створюють лише форму, тоді як реальний зміст інклюзивного процесу визначається безпосередньою взаємодією між педагогом та вихованцем.

Необхідно зазначити, що сутність інклюзивної освіти полягає у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, стану здоров'я, соціального статусу чи рівня розвитку. У цьому контексті особливу роль відіграє педагог як центральна фігура освітнього процесу, від професійної компетентності, ціннісних орієнтацій і психологічної готовності якого значною мірою залежить ефективність реалізації інклюзії.

Психологічна готовність педагога до роботи в інклюзивному середовищі є складним, багатовимірним утворенням, що інтегрує в собі систему мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових і поведінкових компонентів. Вона відображає здатність педагога не лише

приймати ідеї інклюзії на рівні переконань, а й реалізовувати їх у практичній діяльності, адаптуючи освітній процес до потреб кожної дитини. Теоретичний аналіз цього феномену дозволяє глибше зрозуміти його структуру, механізми формування та чинники, що впливають на його розвиток.

Важливий науковий внесок у дослідження складної природи готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі зробили А. Цапко, В. Товстоган та І. Глущенко. Дослідники розглядають цей феномен не як суто технічну здатність викладати матеріал, а як глибоко інтегровану особистісну характеристику. У своїх розвідках вони наголошують, що одним із найбільших деструктивних чинників є саме психологічна неготовність. Вона виявляється не лише у нестачі методичних навичок, а й передусім у стійких страхах, неусвідомлених негативних установках та недостатній сформованості ціннісного ставлення до самої філософії інклюзії. Науковці доводять, що без фундаментальної зміни світоглядної позиції педагога (переходу від корекції недоліку до підтримки особистості) будь-які формальні знання залишаються малоефективними. Психологічний бар'єр у цьому контексті постає як захисний механізм психіки перед невідомими професійними викликами (Цапко, 2022).

Поряд із цим М. Глинська у своїх дослідженнях акцентує увагу на внутрішніх детермінантах професійного стресу педагогів. Вона стверджує, що впровадження інклюзивних практик у закладах освіти часто супроводжується глибокими сумнівами педагогів щодо доцільності такого формату навчання взагалі та власної педагогічної ефективності зокрема. М. Глинська наголошує, що ці страхи є токсичними для освітнього клімату, оскільки вони транслиуються дітям та батькам, створюючи напружену атмосферу відчуження замість інклюзивного прийняття (Глинська, 2020).

Фундаментальну теоретичну модель інклюзивної компетентності пропонує М. Чайковський. Його підхід вирізняється високим рівнем структурованості та системності. Дослідник детально розписує інклюзивну компетентність як динамічну систему, в якій психологічна готовність постає ядром мотиваційно-ціннісного блоку (Чайковський, 2011).

За М. Чайковським, структура цієї компетентності охоплює такі взаємозалежні рівні:

- мотиваційно-ціннісний – це фундамент, що містить гуманістичну спрямованість особистості, емпатію та безумовне прийняття

дитини. Саме тут формується внутрішня санкція педагога на роботу в інклюзії;

- когнітивний – система знань про психофізіологічні особливості дітей, нормативно-правову базу та принципи універсального дизайну в освіті;
- діяльнісно-практичний – вміння розробляти індивідуальні навчальні плани, адаптувати середовище та співпрацювати в команді супроводу (мультидисциплінарний підхід).

Дослідник М. Чайковський зауважує, що саме психологічний компонент є тим важелем, який активізує всі інші складові. Якщо педагог вмотивований і психологічно стійкий, він самостійно знайде необхідні знання та опанує нові методики. Навпаки, високий рівень знань за відсутності психологічної готовності часто призводить до формалізму та швидкого професійного вигорання (Чайковський, 2011).

Отже, синтез поглядів цих науковців дає змогу зробити висновок, що інклюзивна готовність – це передусім психологічне перефор-

мування педагога. Вона вимагає не лише зовнішнього навчання, а й глибокої внутрішньої роботи над подоланням стереотипів, розвитком професійної рефлексії та резильєнтності (стійкості) у складних педагогічних ситуаціях.

На основі аналізу праць К. Бовкуш (Бовкуш, 2014), М. Чайковського (Чайковський, 2011) та інших дослідників ми візували структуру психологічної готовності педагога до роботи в умовах інклюзії (рис. 1).

Аналізуючи структуру інклюзивної готовності педагога, передусім доцільно звернути увагу на мотиваційно-ціннісний її складник. Він охоплює систему професійних мотивів, установок, переконань і цінностей педагога щодо інклюзивної освіти. Важливим аспектом є внутрішня мотивація до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що базується на гуманістичних ідеалах, толерантності, повазі до різноманітності та визнанні права кожної дитини на освіту. Педагог, який має сформований мотиваційно-ціннісний компонент, сприймає інклюзію не як додаткове навантаження



Примітка: розроблено автором)

Note: compiled by the author)

Рисунок 1. Структура психологічної готовності педагога до роботи в умовах інклюзії

Figure 1. Structure of a teacher's psychological readiness to work in inclusion conditions

чи проблему, а як можливість професійного зростання і реалізації соціально значущої місії. Водночас відсутність позитивної мотивації може призводити до формального ставлення до інклюзії, професійного вигорання та зниження ефективності освітнього процесу.

Наступним важливим складником структури інклюзивної готовності педагога є когнітивний компонент, який містить знання про особливості психофізичного розвитку дітей з різними нозологіями, принципи інклюзивного навчання, методи диференціації та індивідуалізації освітнього процесу. Цей компонент також охоплює розуміння законодавчої бази інклюзивної освіти, сучасних педагогічних технологій і стратегій взаємодії з асистентами, батьками та іншими фахівцями. Когнітивна готовність є необхідною умовою професійної компетентності, адже без належних знань педагог не зможе ефективно адаптувати навчальний матеріал, організувати інклюзивне середовище чи забезпечити підтримку кожної дитини.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності характеризує здатність педагога регулювати власні емоції, зберігати психологічну стійкість у складних ситуаціях, виявляти емпатію, терпіння та емоційну підтримку. Робота в інклюзивному середовищі часто пов'язана з підвищеним рівнем стресу, необхідністю швидкого реагування на нестандартні ситуації, взаємодією з дітьми, які можуть мати поведінкові чи комунікативні труднощі. Тому важлива здатність педагога до саморегуляції, витримки та позитивного емоційного налаштування. Емпатія постає ключовою характеристикою цього компоненту, оскільки вона дозволяє вчителю краще розуміти потреби дітей, будувати довірливі стосунки та створювати сприятливий психологічний клімат у класі.

Поведінковий (операційно-діяльнісний) компонент відображає практичні вміння та навички педагога, необхідні для реалізації інклюзивного навчання. Йдеться про вміння адаптувати навчальні матеріали, використовувати різноманітні методи і форми роботи, організовувати співпрацю між дітьми, застосовувати індивідуальний підхід, а також взаємодіяти з міждисциплінарною командою. Цей компонент є своєрідним індикатором сформованості попередніх складових, адже саме в діяльності виявляється реальний рівень готовності педагога. Важливим аспектом також є здатність до рефлексії – аналізу власної діяльності, оцінювання її ефективності та готовності до змін і самовдосконалення.

Окрему увагу в структурі психологічної готовності варто приділити комунікативному компоненту, який тісно пов'язаний із поведінковим, але має певні особливості. Він передбачає здатність педагога ефективно спілкуватися з дітьми, батьками, колегами, асистентами вчителя, вихователя та іншими фахівцями. У контексті інклюзивної освіти комунікація набуває особливого значення, оскільки передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного учасника освітнього процесу, використання альтернативних засобів спілкування, підтримку партнерських відносин і уникнення дискримінаційних виявів.

Важливим структурним елементом також є рефлексивний компонент, який передбачає здатність педагога до самоаналізу, усвідомлення власних установок, сильних і слабких сторін, а також готовність до професійного розвитку. Рефлексія дозволяє педагогу адаптувати свою діяльність до змінних умов інклюзивного середовища, вдосконалювати методи роботи та підвищувати ефективність навчання. Вона є необхідною умовою неперервного професійного зростання і запобігання професійному вигоранню.

Варто зазначити, що всі компоненти психологічної готовності педагога до роботи в інклюзивному середовищі є взаємопов'язаними і взаємозалежними. Вони формують цілісну систему, в якій зміни в одному елементі впливають на інші. Наприклад, недостатній рівень знань (когнітивний компонент) може знижувати впевненість педагога і викликати емоційну напругу (емоційно-вольовий компонент), що своєю чергою позначається на ефективності його діяльності (поведінковий компонент).

Формування психологічної готовності педагога до інклюзивної діяльності є тривалим і складним процесом, який залежить від багатьох чинників, зокрема рівня професійної підготовки, особистісних якостей, досвіду роботи, підтримки адміністрації та колективу, а також наявності ресурсів і умов для реалізації інклюзії. Важливу роль у цьому процесі відіграє система педагогічної освіти, яка має забезпечувати не лише передачу знань, а й формування відповідних цінностей, установок і практичних навичок.

Отже, психологічна готовність педагога до роботи в інклюзивному середовищі є інтегративним утворенням, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий, поведінковий, комунікативний і рефлексивний компоненти. Її сформованість визначає здатність педагога ефективно реалізовувати принципи інклюзивної освіти, забезпечувати розви-

ток кожного вихованця та створювати сприятливе освітнє середовище. Водночас процес формування зазначених компонентів готовності нерідко гальмується специфічними внутрішніми перепонами, що постають у свідомості педагога під впливом нових професійних викликів.

Попри нормативну підтримку та гуманістичну спрямованість інклюзії, реальний освітній процес часто супроводжується внутрішнім опором педагогів, що зумовлений не лише зовнішніми умовами, а й глибинними психологічними чинниками. Ці бар'єри мають складну природу, охоплюють когнітивну, емоційну, мотиваційну та поведінкову сфери особистості й безпосередньо впливають на якість професійної діяльності педагога.

У сучасній українській психолого-педагогічній науці питання психологічної готовності педагогів і пов'язаних із нею бар'єрів досліджували такі науковці, як А. Педорич, М. Глинська, О. Варецька, О. Хаустова, З. Савчук, А. Цапко, В. Товстоган, І. Глущенко, Л. Прядко, С. Рашидова та ін.

Зокрема, у праці А. Педорича наголошується, що психологічна готовність педагога є важливим чинником ефективності інклюзії, а її недостатній рівень породжує внутрішній опір, невпевненість і професійні труднощі (Педорич, 2018).

У дослідженні О. Варецької та О. Хаустової вказується, що бар'єри педагогів мають системний характер і пов'язані з недостатнім розвитком компонентів готовності, зокрема емоційно-вольового та мотиваційного (Варецька, Хаустова, 2023).

Значну увагу психологічним аспектам підготовки педагогів приділяє З. Савчук, зазначаючи, що емоційна напруженість, тривожність і ризик професійного вигорання є типовими виявами психологічних бар'єрів у вчителів, які працюють в інклюзивному середовищі (Савчук, 2022).

У ширшому контексті підготовки сучасного педагога до інклюзії Н. Іванова, Н. Денисенко та інші наголошують на важливості розвитку емоційної стійкості та подолання внутрішніх бар'єрів як необхідної умови професійної ефективності (Іванова, 2025).

Одним із найпоширеніших психологічних бар'єрів є страх некомпетентності. Він виникає як наслідок недостатнього рівня знань і практичного досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Педагог може відчувати невпевненість у власних силах, сумніватися у здатності правильно організувати навчальний процес, адаптувати матеріал або ефективно

взаємодіяти з учнями, які мають складні порушення розвитку. Цей страх часто підсилюється високим рівнем відповідальності, адже помилки в роботі можуть впливати не лише на академічні досягнення, а й на психоемоційний стан дитини. У результаті педагог може уникати активної взаємодії, обирати формальні підходи або навіть демонструвати прихований опір інклюзивним практикам.

Тісно пов'язаний з цим страх за безпеку дітей, який особливо актуальний у роботі з дітьми, які мають поведінкові порушення, розлади спектра аутизму або труднощі саморегуляції. Педагог може переживати за неможливість контролювати ситуацію, запобігти конфліктам чи небезпечним виявам поведінки. Це породжує підвищену тривожність, напруження та прагнення уникати ситуацій, які потребують гнучкого реагування. У деяких випадках такий страх призводить до надмірної жорсткості або, навпаки, до пасивності в управлінні групою, що негативно впливає на загальний клімат у колективі.

Значним бар'єром є емоційне виснаження, яке формується внаслідок тривалого перебування в умовах підвищеного психоемоційного навантаження. Інклюзивне середовище потребує від педагога постійної концентрації, емпатії, гнучкості та готовності до вирішення нестандартних ситуацій. За відсутності належної підтримки та ресурсів це може призводити до розвитку професійного вигорання, яке виявляється у зниженні мотивації, емоційній відстороненості, дратівливості та втраті інтересу до роботи. Емоційне виснаження не лише знижує ефективність педагогічної діяльності, а й може формувати негативне ставлення до інклюзії в цілому.

Окрему групу бар'єрів становлять стереотипи та упередження щодо дітей з особливими освітніми потребами. Вони можуть базуватися на недостатній обізнаності, соціальних міфах або попередньому негативному досвіді. Педагог може несвідомо занижувати можливості таких дітей, очікувати від них менших результатів або уникати їх активного залучення до освітнього процесу. Такі установки перешкоджають формуванню справді інклюзивного середовища, оскільки суперечать принципам рівності та поваги до різноманітності.

Ще одним важливим психологічним бар'єром є внутрішній конфлікт між професійними вимогами та особистісними ресурсами. Інклюзивна освіта часто вимагає від педагога більше часу, енергії та емоційної залученості, ніж традиційне навчання. Якщо ці вимоги не відповідають можливостям або не компенсу-

ються відповідною підтримкою, виникає відчуття перевантаження та несправедливості. Це може спричиняти фрустрацію, зниження професійної самооцінки та навіть бажання залишити професію.

Суттєвим бар'єром є також недостатній рівень психологічної готовності до змін. Інклюзія передбачає відхід від традиційних педагогічних підходів, необхідність переосмислення ролі педагога та перебудови звичних моделей взаємодії. Для багатьох педагогів це є складним процесом, який супроводжується опором, тривогою та небажанням виходити за межі звичного. Такий бар'єр має когнітивно-емоційну природу і часто пов'язаний із низьким рівнем рефлексії та гнучкості мислення.

Комунікативні труднощі також можуть поставати як психологічний бар'єр. Взаємодія з батьками дітей з особливими освітніми потребами, асистентами вчителя, психологами та іншими фахівцями вимагає високого рівня комунікативної компетентності. Невпевненість у спілкуванні, страх конфліктів або нерозуміння ролей у команді можуть ускладнювати цю взаємодію та створювати додаткове напруження.

Варто наголосити, що зазначені психологічні бар'єри не існують ізольовано, а утворюють взаємопов'язану систему. Наприклад, страх некомпетентності може підсилювати емоційне виснаження, а стереотипи – знижувати мотивацію до професійного розвитку. Водночас подолання одного з бар'єрів часто сприяє зменшенню інших, що засвідчує системний характер цього явища.

Подолання психологічних бар'єрів педагогів до роботи в інклюзивному середовищі потребує комплексного підходу. Важливу роль відіграє підвищення кваліфікації, розвиток практичних навичок, психологічна підтримка, супервізія та створення сприятливого професійного середовища. Не менш значущим є формування позитивної мотивації, розвиток рефлексії та емоційної стійкості. Лише за умов цілеспрямованої роботи в цьому напрямі можна забезпечити ефективну реалізацію інклюзивної освіти та професійне благополуччя педагога.

Отже, психологічні бар'єри педагогів до роботи в інклюзивному середовищі є складним і багатовимірним явищем, що охоплює страх некомпетентності, страх за безпеку дітей, емоційне виснаження, стереотипи, внутрішні конфлікти та комунікативні труднощі. Їх глибоке розуміння та системне подолання є необхідною умовою успішної реалізації інклюзивної освіти та підвищення якості педагогічної діяльності.

Узагальнюючи наукові підходи, можна зробити висновок, що означені перепони мають комплексний характер і детально описані в сучасних дослідженнях. Зокрема, вони охоплюють страх некомпетентності, емоційне виснаження та тривожність, внутрішній опір і ціннісну неготовність, а також стереотипи й недостатній рівень інклюзивної культури. Науковці одностайно наголошують: подолання цих бар'єрів можливе лише за умови системної підготовки педагогів, розвитку їхньої психологічної готовності та створення підтримувального освітнього середовища.

Ефективним інструментом такої підтримки, що дозволяє трансформувати виявлені бар'єри у професійний ресурс, є супервізія. Супервізія в освіті – це форма професійного консультування та супроводу, спрямована на аналіз практичної діяльності педагога, пошук шляхів вирішення професійних труднощів та відновлення емоційних ресурсів. На відміну від контролю чи перевірки, вона базується на засадах рівності, довіри та конфіденційності.

Одним із найефективніших методів у цьому контексті є групова супервізія (або інтервізія), під час якої педагоги мають змогу ділитися досвідом. Це створює відчуття професійної спільноти – розуміння того, що «я не один у своїх труднощах». В інклюзивній освіті, в якій робота є командною (вчитель, асистент вчителя, корекційні педагоги, батьки), супервізія додатково допомагає налагодити внутрішню комунікацію.

Адже саме конфлікти між учителем та асистентом або між учителем та батьками часто стають причиною краху інклюзивного процесу. У такому разі супервізор допомагає розібрати міжособистісні «вузли», навчаючи педагога технікам ненасильницького спілкування та медіації.

Окрім комунікативної складової, супервізія відіграє вирішальну роль у розвитку самосвідомості педагога. Високий рівень готовності до інклюзії неможливий без розвиненої професійної рефлексії. Педагог має постійно запитувати себе: «Чому я дію саме так?», «Які мої переконання заважають мені знайти підхід до цієї дитини?». Супервізія стимулює цей процес, перетворюючи досвід (навіть негативний) на професійне знання.

Наприклад, якщо педагог відчуває роздратування на дитину з розладами аутичного спектра за її неслухняність, супервізія допоможе усвідомити, що це не виклик вчителю, а особливість сприйняття світу дитиною. Зміна внутрішньої установки педагога з позиції «він

мені заважає» на позицію «йому важко зараз» є результатом якісної психологічної підтримки та суттєво підвищує реальну готовність до роботи.

Отже, готовність педагога до інклюзії – це не статичний набір навичок, а динамічний стан, який потребує постійного підживлення. Супервізія постає тим фундаментом, на якому будується ця готовність, забезпечуючи: мінімізацію рівня тривожності та емоційного вигорання; зростання професійної впевненості та креативності; поліпшення психологічного клімату в інклюзивному колективі; гуманізацію взаємин між усіма учасниками освітнього процесу.

Без системного впровадження такої підтримки інклюзія ризикує залишитися лише декларативним гаслом. Тільки захищений, емоційно стабільний та рефлексивний педагог здатний створити середовище, в якому кожна дитина почуватиметься прийнятою. Отже, розвиток служби супровіду в системі освіти України є необхідною умовою для успішної реалізації інклюзивної реформи.

Водночас для практичного забезпечення психологічної готовності педагога недостатньо лише зовнішнього супроводу. Потрібен комплексний підхід, що поєднує саморефлексію, розвиток емоційного інтелекту та свідому зміну внутрішніх установок. Пропонуємо практичні рекомендації з формування психологічної готовності педагога до роботи в інклюзивному середовищі:

1. Проаналізуйте свої приховані страхи щодо дітей з ООП. Визнайте, що відчувати тривогу перед невідомим – це нормально. Переформулюйте установку «Я маю їх вилікувати» на «Я маю створити умови для їхнього розвитку».
2. Сприймайте особливості дитини не як нестачу, а як іншу форму функціонування. Це знімає з педагога тягар виправлення дитини й фокусує на її сильних сторонах.
3. Фіксуйте навіть найменші перемоги дитини. Ведення щоденника успіху інклюзивного класу допомагає бачити динаміку там, де вона здається непомітною.
4. Опануйте експрес-методи зняття стресу під час уроку (дихальні вправи «квадрат», м'язова релаксація за Джекобсоном).
5. Чітко розділяйте робочий і особистий простір. Не намагайтеся розв'язати всі проблеми родини дитини з ООП – вашу роль обмежено освітнім процесом.
6. Передбачте у вашому графіку час для відновлення так само суворо, як і заповнення журналів.

7. Розподіліть зони відповідальності так, щоб ви відчували підтримку, а не контроль. Довіра в парі «вчитель – асистент» знижує рівень тривожності обох.
8. Побудуйте діалог на засадах рівності. Замість того, щоб повідомляти лише про проблеми, починайте розмову з позитивних моментів. Це зменшує оборонну позицію батьків і ваш рівень стресу від спілкування з ними.
9. Регулярно обговорюйте складні ситуації з колегами у форматі «рівний-рівному». Можливість розділити складні почуття з тими, хто вас розуміє, є найкращою профілактикою вигорання.
10. Розробіть заздалегідь запасний план для кризових моментів (наприклад, що робити, якщо в дитини сталася сенсорна перевантаженість). Наявність готового протоколу дій дає відчуття контролю.
11. Не намагайтеся вивчити все про всі діагнози. Глибоко вивчайте лише те, що актуально для дитини, яка прийшла у ваш клас саме зараз.
12. Перед заняттям візуалізуйте не ідеальний урок, а свою спокійну і впевнену реакцію на можливі труднощі.

Необхідно пам'ятати, що спокійний вчитель – це головна реабілітаційна умова для дитини з особливими освітніми потребами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи результати дослідження проблеми психологічної готовності педагога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, можна констатувати, що цей феномен є важливим детермінантом успішності інклюзивної реформи в Україні. Проведений аналіз наукових досліджень довів, що інклюзивна готовність є не статичним набором методичних навичок, а складною, багатокомпонентною структурою особистості. Основу цієї структури становить мотиваційно-ціннісний складник, що передбачає безумовне прийняття дитини з особливими освітніми потребами як повноправного суб'єкта соціуму. Взаємозв'язок когнітивного, емоційно-вольового, поведінкового та рефлексивного компонентів забезпечує цілісну систему, в якій нестача одного елемента (наприклад, брак знань про нозології) неминуче породжує деструктивні стани в інших сферах, зокрема зростання тривожності та професійної невпевненості.

Встановлено, що попри міцне нормативно-правове підґрунтя реалізацію інклюзії на практиці часто гальмують специфічні психологічні бар'єри. Найбільш вираженими серед них є страх некомпетентності, емоційне висна-

ження, страх за безпеку учнів та вкорінені соціальні стереотипи. Ці бар'єри виконують роль захисних механізмів психіки вчителя, що за відсутності системної підтримки призводять до формалізації навчання або прихованої ексклюзії дитини. Як доводить досвід провідних науковців (А. Колупаєвої, М. Чайковського та ін.), подолання цих перешкод вимагає глибокого психологічного переформатування педагога, за якого перехід від моделі «виправлення дефіциту» до моделі «педагогічного оптимізму» стає критерієм професійної зрілості.

Вирішальним інструментом під час формування інклюзивної готовності та профілактики професійного вигорання визначено службу супервізії. Супервізійна підтримка дозволяє педагогу трансформувати складний практич-

ний досвід у професійний ресурс, розвиваючи здатність до рефлексії та емпатичної взаємодії. Отже, психологічна готовність постає як динамічний процес неперервного самовдосконалення, що потребує інтеграції зусиль держави, яка створює правові умови, та самого педагога, який свідомо змінює внутрішні установки.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробленні конкретних програм супервізійної підтримки для педагогів різних ланок освіти та дослідженні психологічних механізмів резильєнтності вчителів в умовах інклюзивної реформи. Лише на основі поєднання системної державної підтримки та індивідуального професійного розвитку можна створити середовище, в якому кожна дитина почуватиметься успішною.

REFERENCES

- Bovkush, K. P. (2014). Osnovni zasady formuvannia inkliuzyvnoi kompetentnosti pedahoha [Basic principles of forming the inclusive competence of a teacher]. *Molodyi vchenyi* [Young Scientist], 7(10), 158–160 [in Ukrainian].
- Varetska, O., & Khaustova, O. (2023). Varetska, O., & Khaustova, O. (2023). Rozvytok hotovnosti pedahohiv do roboty v inkliuzyvnomu seredovyshchi [Development of teachers' readiness for work in an inclusive environment]. *Molod i rynok* [Youth and the Market], 10(218), 37–44. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.292864> [in Ukrainian].
- Hlynska, M. (2020). Analiz hotovnosti pedahohiv do roboty v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Analysis of teachers' readiness to work in the conditions of inclusive education]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia* [Problems of Humanitarian Sciences. Psychology], 47, 22–41. doi: <https://doi.org/10.24919/23128437.47.229342>. [in Ukrainian].
- Ivanova, N. V., Denysenko, N. H., Falovska, I. D., Mytchuk, O. P., & Klish, I. S. (2025). Inkliuzyvna osvita v konteksti pidhotovka suchasnoho pedahoha: teoretyko-metodolohichniy aspekt [Inclusive education in the context of modern teacher training: theoretical and methodological aspect]. *Inkluziia i suspilstvo* [Inclusion and Society], 1, 22–31. DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-1-3> [in Ukrainian].
- Poroshenko, M. A. (2019). Inkliuzyvna osvita: navchalnyi posibnyk [Inclusive education: a study guide]. Kyiv: TOV «Ahenstvo Ukraina» [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A. A. (2009). Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: realities and prospects]. Kyiv: Sammit-Knyha [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A. A., & Savchuk, L. O. (2010). Dity z osoblyvymy potrebamy ta orhanizatsiia yikhnyoho navchannia [Children with special needs and organization of their education]. Kyiv: Naukovyi svit, 52–56 [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2023). Dity z osoblyvymy osvitynymi potrebamy: navchannia ta suprovit u period povoiennoi vidbudovy: navchalno-metodychnyi posibnyk (Seria «Inklyuzyvna osvita») [Children with special educational needs: education and support during the post-war reconstruction: a study guide (Series «Inclusive Education»)]. Kyiv. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739320/1/Kolupaeva.Taranchenko.Dity.z.OOP.vijna.pdf> [in Ukrainian].
- Kontseptsiiia rozvytku inkliuzyvnoi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01.10.2010 r. № 912 [The concept of development of inclusive education: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 01.10.2010 No. 912]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0912290-10#Text> [in Ukrainian].
- Kosarieva, H. M. (2014). Osnovy formuvannia inkliuzyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv [Fundamentals of forming inclusive competence of future preschool teachers]. P. 330–335. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2646> [in Ukrainian].
- Kravchenko, H. Yu., & Silina, H. O. (2014). Inkliuzyvna osvita v DNZ [Inclusive education in preschool educational institutions]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok» [in Ukrainian].
- Kuzava, I. B. (2013). Inkliuzyvna osvita doshkilnykiv, yaki potrebuiut korektsii psykhozofizychnoho rozvytku: monohrafiia [Inclusive education of preschoolers who need correction of psychophysical development: a monograph]. Lutsk: PP Ivaniuk V. P. [in Ukrainian].
- Natsionalna stratehiia zi stvorennia bezbar'ernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku: Rozporyadzhennia KМУ vid 14 kvitnia 2021 r. № 366-r [National strategy for creating a barrier-free space in Ukraine for the period up to 2030:]

- Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 14, 2021 No. 366-r]. URL: <https://mindev.gov.ua/diialnist/bezbaryernyi-prostir/natsionalna-stratehiia-zi-stvorennia-bezbaryerno-ho-prostoru-v-ukraini> [in Ukrainian].
- Pedorych, A. (2018). Do pytannia hotovnosti pedahohiv do inkliuzyvnoi osvity [On the issue of teachers' readiness for inclusive education]. *Osvitolohiia [Osvitology]*, 7, 101–107. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.101107> [in Ukrainian].
- Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05 veresnia 2017 r. № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine dated September 05, 2017 No. 2145-VIII]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].
- Pro vnesennia zmin do deiakikh postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy shchodo orhanizatsii navchannia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 lyp. 2021 r. № 765 [On making changes to some resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine regarding the organization of education for persons with special educational needs: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 21, 2021 No. 765]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 2001. № 49, st. 259 [On Preschool Education: Law of Ukraine from 2001. No. 49, Art. 259]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> [in Ukrainian].
- Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII (redaktsiia vid 01.01.2026. № 4681-IX) [On Higher Education: Law of Ukraine dated 01.07.2014 No. 1556-VII (edition of 01.01.2026 No. 4681-IX)]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
- Savchuk, Z. S. (2022). Deiaki aspekty rozvytku psykholohichnoi hotovnosti vchytelia do roboty v inkliuzyvnomu prostori [Some aspects of the development of psychological readiness of a teacher to work in an inclusive space]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv [Modern information technologies and innovative teaching methods in specialist training]*, 52, 11–116. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5274> [in Ukrainian].
- Salamanska deklaratsiia ta ramky dii shchodo osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education] (1994). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 [in Ukrainian].
- Tsapko, A., Tovstohan, V., & Hlushchenko, H. (2022). Vyznachennia zmistu ta struktury hotovnosti maibutnikh pedahohiv do roboty v inkliuzyvnomu osvitniomu seredovyshchi [Defining the content and structure of future teachers' readiness for work in an inclusive educational environment]. *Molod i rynek [Youth and the Market]*, 6(204), 66–71. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.265791> [in Ukrainian].
- Chaikovskiy, M. Ye. (2011). Inkliuzyvna kompetentnist vykladachiv VNZ yak kryterii efektyvnosti sotsialno-pedahohichnoi roboty [Inclusive competence of university teachers as a criterion for the effectiveness of social and pedagogical work]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu: Pedahohika i psykholohiia [Scientific Bulletin of Chernivtsi University: Pedagogy and Psychology]*, 589, 188–195 [in Ukrainian].
- Chaikovskiy, M. Ye. (2011). Inkliuzyvnyi osvitnii prostir yak suchasnyi pedahohichnyi fenomen [Inclusive educational space as a modern pedagogical phenomenon]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi [Theoretical and methodological problems of upbringing children and student youth]*, 15(1), 16–24 [in Ukrainian].
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. URL: <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Slee, R. (2018). *Defining the scope of inclusive education*. UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265773>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Декларація про використання інструментів штучного інтелекту. Автор використовував засоби штучного інтелекту для створення рисунку структури психологічної готовності педагога до роботи в умовах інклюзії ChatGPT.

Заява про доступність даних. Усі дані, що обґрунтовують результати цього дослідження, включені до тексту статті.

Подяки. Не застосовуються.

Фінансування. Дослідження не мало зовнішнього фінансування.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

Отримано: 05.03.2026

Переглянуто: 20.04.2026

Прийнято: 05.05.2026

Опубліковано: 30.06.2026

Svitlana Titarenko

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department, Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv National Pedagogical University,
24 Kyivska St., 41400, Hlukhiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-5544-3376> titarenko17.01@gmail.com

PSYCHOLOGICAL READINESS OF A TEACHER FOR WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article provides a comprehensive analysis of the problem of a teacher's psychological readiness for professional activity in an inclusive educational environment. The relevance of the study is determined by the profound transformations of the national education system of Ukraine aimed at integration into the global educational space and the implementation of the principles of accessibility and inclusion. The methodological basis of the research is a qualitative design of theoretical inquiry with elements of a scoping review of the research field. Data collection was carried out through searches in Google Scholar databases and institutional repositories covering the period from 2010 to 2026. The analysis was conducted using methods of systematization and structural-functional modeling. The components of teachers' readiness to work in an inclusive educational environment are characterized, including motivational-value, cognitive, emotional-volitional, and reflective components. The main psychological barriers to teachers' work in an inclusive educational environment are identified, in particular fear of incompetence, emotional exhaustion, and persistent social stereotypes. The conclusions emphasize that inclusive readiness is not a static set of knowledge but a dynamic process of professional growth. The practical significance of the study lies in the development of specific recommendations for teachers' self-regulation and the establishment of partnership interaction with parents and teaching assistants.

Keywords: *inclusive education; psychological readiness; inclusive competence; psychological barriers; supervision; humanization of education; professional burnout; emotional resilience; inclusive culture; teacher self-regulation.*

AI Use Declaration. *The author used artificial intelligence tools to create a picture of the structure of the teacher's psychological readiness to work in the conditions of inclusion ChatGPT.*

Statement on data availability. *All data substantiating the results of this study are included in the text of the article.*

Acknowledgements. *Not applicable.*

Funding. *The study had no external funding.*

Conflict of interest. *The author declares that there is no conflict of interest.*

Received: 05.03.2026

Reviewed: 20.04.2026

Accepted: 05.05.2026

Published: 30.06.2026