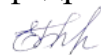


**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**  
**КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**


До захисту допустити  
Завідувач кафедри  
Олена СТУЛІКА   
«20» грудня 2022 р.

**«ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО  
ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ»**

Кваліфікаційна робота здобувача  
вищої освіти другого  
(магістерського) рівня вищої освіти  
освітньо-професійної програми  
«Практична психологія»  
**Фоменко Яни Вікторівни**

Науковий керівник:  
**Мойсеєнко Раїса Миколаївна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри практичної  
психології

Рецензент:  
**Грицук Оксана Вікторівна,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології та  
педагогіки Горлівського інституту  
іноземних мов Державного  
навчального закладу «Донбаський  
державний педагогічний  
університет»

Кваліфікаційна робота захищена  
з оцінкою ЄКТС 92 А  
Секретар ЕК Анастасія ВАГАБОВА   
«20» грудня 2022 р.

Київ – 2022

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА.....	7
1.1. Дослідження синдрому емоційного вигорання.....	7
1.2. Психологічна стійкість як важлива складова особистості педагога.....	14
1.3. Стресостійкість педагога в професійній діяльності та шляхи запобігання емоційному вигоранню .....	18
Висновки до розділу 1.....	29
РОЗДІЛ 2 ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	30
2.1. Профіль вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.....	30
2.2. Особливості соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами...	39
2.3. Готовність вчителя до роботи в умовах інклюзивного навчання.....	44
Висновки до розділу 2.....	50
РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ПЕДАГОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	51
3.1. Планування та обґрунтування методів дослідження.....	51
3.2. Аналіз результатів констатувального дослідження.....	55

3.3.Програма з розвитку стресостійкості педагогів задля роботи в інклюзивних класах.....	58
Висновки до розділу 3.....	64
ВИСНОВКИ.....	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	68
ДОДАТКИ.....	75

## ВСТУП

На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається зміна ціннісних орієнтирів у світі, а також визнання унікальності кожної особистості. Освіта не може залишатися осторонь таких процесів. У зв'язку з цим змінюється освітня парадигма та формується гуманістична модель: «освіта для всіх, заклад загальної середньої освіти для всіх». Основою цієї моделі є концепція цілісного підходу, що сприяє реалізації прав і можливостей кожної людини і передбачає рівний доступ дітей із особливими потребами до здобуття якісної освіти.

Проблема соціалізації дітей з особливими потребами привертає дедалі більшу увагу дослідників. Завданням виховання дитини з порушенням розвитку є її інтеграція в життя та створення умов для компенсації будь-яким іншим шляхом. Сьогодні майже в кожному закладі освіти навчаються діти з особливими освітніми потребами. Основним завданням учителя постає необхідність побудувати освітній процес так, щоб діти почувалися комфортно й упевнено. Учитель має не виправляти помилки, недоліки природної організації дитини, а максимально використовувати професійні можливості для знаходження форми, що відповідає рівню культури суспільства, природному та творчому потенціалу дитини.

Важливим аспектом у процесі підготовки педагогів до роботи в інклюзивних умовах є формування у них професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та компетенцій. Професійно-ціннісні орієнтації педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами – це спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності за дітей. До професійно-особистісних якостей вчителя належить: емпатія, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтролю. Професійно-особистісними вміннями педагога є: креативність, творчий підхід до вирішення проблем; вміння дотримуватися конфіденційності службової інформації та особистісних таємниць вихованця.

Специфіка роботи педагога полягає в тому, що кожного дня виникає багато різноманітних ситуацій із високою емоційною напругою, інтенсивністю міжособистісного спілкування, необхідністю розв'язання конфліктних ситуацій. Тому педагогічні працівники витрачають багато зусиль та енергії, щоб встановити довірливі стосунки з учнями, колегами по роботі, керівництвом закладу освіти, а також щоб зберігати спокій та управляти власними емоціями у діловому спілкуванні. Саме ці фактори можуть викликати «синдром емоційного вигорання», що знижує стресостійкість педагога.

Вважаємо, що педагог, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами, знаходиться в особливих ускладнених умовах, оскільки вагому роль відіграє підвищений рівень тривожності, обумовлений недостатньою професійною компетентністю, адже в умовах інклюзивного навчання вчителю доводиться працювати не лише з учнями з типовим розвитком, а й з дітьми з ООП, робота з якими потребує нових професійних знань, умінь і навичок. Все це обумовлює актуальність теми дослідження **«Психологічний супровід учнів середнього шкільного віку в умовах інклюзивного навчання»**.

**Мета** дослідження – розробити тренінгову програму з посилення та розвитку компонентів стресостійкості особистості педагога середньої ланки задля роботи в інклюзивних класах.

**Об'єкт** дослідження – психоемоційний стан педагога.

**Предмет** дослідження – психологічна готовність педагога до супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

**Гіпотеза** дослідження – особливості роботи педагога з учнями з особливими освітніми потребами викликає порушення в його психоемоційному стані.

Об'єкт, предмет, мета та гіпотеза обумовлюють постановку наступних **завдань** дослідження:

1. Дослідити особливості прояву психоемоційних станів педагога.

2. Визначити профіль вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.
3. Проаналізувати особливості соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами.
4. Охарактеризувати готовність вчителя до роботи в умовах інклюзивного навчання.
5. Провести емпіричне дослідження з визначення рівня психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП

Для розв'язання дослідницької проблеми був застосований комплекс **теоретичних та практичних методів**, вибір та поєднання яких зумовлені предметом, метою та завданнями дослідження. До комплексу увійшли такі методи: метод аналізу - для наукової літератури за проблемою дослідження; метод узагальнення - для узагальнення теоретичного та експериментального матеріалу та формування висновків; гіпотетичний метод – для розробки гіпотези та її підтвердження або спростування в ході дослідницької роботи; методики: методика суб'єктивної оцінки ситуаційної і особистісної тривожності (Ч.Д. Спілбергер, Ю.Л. Ханін); методика «Мотивація професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А.А. Реана); методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (Норман С., Ендлер Д.Ф., Джеймс Д.А., Паркер М.І. – адаптований варіант Т.А. Крюкової); опитувальник (М.Г. Буйняк).

**Теоретико-методологічні основи дослідження:** теоретичні положення про розвиток особистості та її формування в діяльності (А. Асмолов, В. Бондар, І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Смірнов, С. Рубінштейн та ін.); теоретичні засади підготовки вчителів до педагогічної діяльності (Г. Балл, А. Деркач, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Є. Ільїн, Л. Кандибович, В. Крутецький, А. Ліненко, С. Максименко, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.); концептуальні положення інклюзивної освіти (Т. Loreman, В. Бондар, А. Колупаєва, Дж. Лупарт, С. Миронова, В. Синьов та ін.); сучасні наукові погляди щодо підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми

потребами (Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Демченко, В. Коваленко, А. Колупаєва, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Синьов, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.)

В кваліфікаційній роботі узагальнено та проаналізовано теоретичні підходи щодо проблеми прояву психоемоційних станів педагога; визначено профіль вчителя в інклюзивному освітньому середовищі; проаналізовано особливості соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами; охарактеризовано готовність вчителя до роботи в умовах інклюзивного навчання; розроблено тренінгову програму з посилення та розвитку компонентів стресостійкості особистості педагога середньої ланки задля роботи в інклюзивних класах.

**Практична значущість:** розроблена тренінгова програма може бути використана практичними психологами при роботі із педагогами, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами для стабілізації їх психоемоційного стану.

**Апробація та впровадження** результатів кваліфікаційного дослідження. Матеріали дослідження надані в публікаціях:

Фоменко Я. Психологічна готовність педагога до супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Дебют: збірник тез доповідей студентів психолого-педагогічного факультету за результатами участі в Декаді студентської науки – 2023 / за заг. ред. к. політ. н., проф. М. В. Трофименка, д. е. н., проф. О.В. Булатової. Київ: Маріупольський державний університет, 2023.

Структура кваліфікаційної роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний зміст роботи викладено на 68 сторінках. У тексті вміщено 2 таблиці, 2 рисунки. Додатки викладено на 75 сторінці. У списку використаних джерел 63 найменувань, що охоплюють 6 сторінок.

Робота має емпіричний характер.





# РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

## 1.1. Дослідження синдрому емоційного вигорання

Довготривала реакція на стрес, яка виникає внаслідок впливу на людину в професії «людина-людина», трактується як «емоційне вигорання». Як результат, професіонали різного віку з різним досвідом раптово відчують розгубленість і втрачають інтерес до своєї роботи. Поясненням цієї проблеми може бути багато, але, на думку психологів, одним із них є «синдром емоційного вигорання», від якого не застрахована жодна людина, та яке може мати серйозні наслідки. Західні фахівці з психології відзначають, що історія дослідження вигорання в науці пройшла дві фази, і за минулі роки вивчення даного психічного стану вийшли на якісно новий рівень пізнання в науці.

Перший період - період «пошуків» (70 рр. ХХ століття, США). Задача, поставлена перед психологами, полягала в тому, щоб вивчити природу і оперувати поняттям «вигорання особистості». Об'єктом вивчення були представники «допомагаючих професій» (доктора, психологи, психіатри) [16].

У даний період феномен вигорання досліджувався двома паралельними напрямками - психіатричним і соціально-психологічним. Саме представник психіатричного (або клінічного) напрямку Х. Дж. Фрейденберг в 1974 р. запропонував поняття «burnout». Х. Дж. Фрейденберг досліджував властивості психологічного стану здорових людей, що перебувають в активній і близькій взаємодії з хворими, клієнтами і пацієнтами в емоційно навантаженої обстановці при наданні професійної допомоги. Таким чином, ознаки вигорання і сутність психічного здоров'я були предметами вивчення психіатричного напрямку [13, с. 76].

Слід відзначити, що в англійській психологічній літературі необхідно відрізнити термін «burnout» від психіатричного терміну «burn out». «burn out» пов'язане з остаточними проявами шизофренії, симптоматика чого виражається по-іншому [7, с. 147].

Другий аспект, з яким пов'язане вивчення вигорання в період «пошуків», був соціально-психологічний. Ідею «вигорання» як трьох симптомного комплексу сформулювала К. Маслач і її колеги [13]. Перша публікація щодо цього питання вийшла в 1978 р. К. Маслач в якості соціального психолога досліджувала взаємодію людей в ситуаційному контексті роботи. До ситуативних умов вигорання були віднесені: а) велика кількість клієнтів; б) переважно негативний зворотній зв'язок від клієнта; в) дефіцит ресурсів особистості для керування стресом [17].

Таким чином, у 70-х роках ХХ століття досліджувалася сутність і умови вигорання, що є якісною стороною явища. Способами вивчення були інтерв'ю, аналіз визначених ситуацій і моніторинг.

Практико-орієнтована спрямованість у вивченні вигорання обумовлювалася соціальними, економічними, історичними та культурними факторами 70-х років ХХ століття. Ці фактори пов'язані з розвитком сфер послуг у США.

В 80-х роках ХХ століття почалась методологічна фаза в дослідженні синдрому вигорання. Усі сили були орієнтовані на оцінку цього психічного явища. Були створені опитувальники і розроблялася методологія дослідження в рамках індустріально-організаційної психології. В 1981 р. К. Маслач опублікувала МВІ - інструмент для вимірювання вигорання [13, с. 79].

При цьому підвищення стало розумітися як форма трудового стресу, пов'язана з поняттями задоволеності роботою, організаційної культури і текучості кадрів [14]. Індустріально-організаційний підхід поєднав клінічні та психологічні напрямки дослідження вигорання.

У другій половині 90-х років дослідження синдрому вигорання в північноамериканській психології піднялося на якісно новий рівень - окрім умов предметом вивчення стали інші нюанси цього психологічного явища.

1. Вигорання стало досліджуватися не тільки в широкому колі громадських спеціальностей, але і у «конторських» співробітників, військових, керуючих спеціальностей. Крім того, в об'єкті дослідження розглядаються робочі професії з «несоціальної сфери» (розробники програмного забезпечення, пілоти і тощо).

2. Роботи по дослідженню вигорання спираються на вже розроблену методологію. К. Маслач визначала підвищення не тільки як форму, але і як результат тривалого стресу в праці. Це психічне явище формується під впливом 6-ти «сфер» організаційних факторів. К. Маслач вважає, що в професійній діяльності існує 6 груп стресових впливів: «робочі навантаження», «контроль і автономність працівника», «сприймання винагороди», «психологічна сумісність співробітника з діяльністю і колегами», «сприйняття справедливості» та «конгруентність цінностей працівника з декларованими/скритими цінностями організації» [5, с. 43].

3. Діагностичні інструменти стали різноманітнішими. На даному етапі іноземні спеціалісти вимірюють підвищення за допомогою декількох діагностичних інструментів: MBI, SBS і The Tedium Scale [5]. Найбільш популярною методикою вимірювання вигорання вважається MBI, всі інші конструюються на її подібі. Тем не менш тест MBI критикується багатьма експертами з-за того, що дана методика переважно вимірює риси особистості та установки, чим ситуаційні фактори підвищення.

4. Предметом вивчення зарубіжних вчених стала протилежність явища вигорання. В якості такого К. Маслач було запропоновано поняття «залученність», що характеризує спрямованість на роботу, емоційний підйом, позитивний погляд на власну працю[33].

5. Спостерігається «вихід» синдрому вигорання з узкого перекладу його в рамках трудової діяльності та отримання ним статусу

екзистенціального явища. «Вигораючий» або «той, що вигорів» індивід відчуває важку симптоматику душевних втрат із-за тривалого психічного напруження в емоційно або когнітивно складних ситуаціях професійної взаємодії з іншими людьми. Внаслідок чого з'являється психічне (суб'єктивне) і фізіологічне неблагополуччя, зменшується або втрачується трудова активність і працездатність, пропадає задоволеність якістю життя і виконанням сенсу життя.

У МВІ синдром психічного вигорання показаний як тримерна структура, що складається з: емоційного стану, деперсоналізації та зменшення особистих досягнень. У моделях німецьких дослідників Ензмана і Клейбера виділяються три види виснаження: деморалізація, виснаження і втрата мотивації.

Взаємодія факторів визначає динаміку формування процесу «вигорання». Автори динамічної фазової моделі «вигорання» описують три ступені і вісім фаз «вигорання», що мають відмінність взаємозв'язку показників по усім трьом факторам (під значеннями показників розуміється оцінка балів, обраних по субшкалам опитувальника «МВІ», відносно середньостатистичних величин). Дана модель дає можливість виділити середню ступінь «вигорання», при якій спостерігаються високі показники емоційного стану, і являє собою перехідний рівень. До цієї стадії «вигорання» емоційно-енергетичний «запас» протидіє зростаючій деперсоналізації та зниженню особистих досягнень.

Сучасні дослідники вважають, що для визначення вигорання до трьох факторної моделі Маслач слід додати четвертий фактор «Залученість» (залежність, захопленість), що характеризується головними болями, порушенням сну, роздратуванням і іншим, а крім того присутністю адиктивною поведінкою (пристрастям до алкоголю, куріння).

Існує також двох факторний підхід - Д.В. Дайрендонк, У.Б. Шефлі – згідно з яким до синдрому «вигорання» відносять [24]:

- емоційне виснаження - «афективний» фактор, відноситься до сфери скарг на погане фізичне самопочуття, нервова напруга;
- деперсоналізація - «установчий» фактор, проявляється в зміни відносин з пацієнтом або з собою.

Так, на даний період розвитку науки вивчення вигорання ведеться як у психології стресових станів, так і в рамках психології професійної діяльності та екзистенціальної психології. У людей, із синдромом професійного вигорання, зазвичай, проявляється поєднання психопатологічних, психосоматичних, соматичних симптомів і ознак соціальної дисфункції. Простежується затяжна втома, когнітивна дисфункція (патології пам'яті, зміни уваги), патології сну, особистості. Також вірогідне формування неспокійного, пригніченого стану, адиктивної поведінки, самогубства. Загальні соматичні симптоми: головні болі, гастроентерологічні проблеми та кардіологічні (тахікардія, аритмія, гіпертонія) патології [27].

Виділяють 5 ключових груп симптомів, характерних для синдрому професійного порушення:

1. фізіологічні симптоми (втома, фізична) втома; зміна ваги; порушення сну; погане загальне самопочуття, зокрема. за відчуттями; проблеми з диханням, астма; блювання, гіпергідроз, тремтіння; збільшення артеріального тиску; виразки та запальні захворювання шкіри; хвороби серцево-судинної системи);

2. емоційні симптоми (дефіцит почуттів та емоцій; песимізм, цинічність та холодність у роботі та особистому житті; байдужість, стомленість; безпорадність та почуття слабкості; ворожість, нервозність; схвильованість, занепокоєння, невміння сконцентруватися; пригніченість; істерики, душевні страждання; втрата ідеалів, віри чи професійного майбутнього; збільшення деперсоналізації своєї чи інших – люди знеособлюються, як ляльки; переважає почуття самотності);

3. поведінкові симптоми (робочий графік понад 45 годин на тиждень; під час професійної діяльності ознаки втоми та прагнення відпочити; байдужість до їжі; невелике фізичне навантаження; виправдання у зловживанні тютюнових засобів, спиртного, медичних препаратів; нещасні випадки - падіння, травми, аварії та ін.; імпульсивна емоційна поведінка);

4. інтелектуальний стан (зниження зацікавленості до нових теорій та ідей у роботі, до альтернативних підходів у вирішенні проблем; зневіра, туга, апатія, зниження інтересу до життя; переважання стандартних шаблонів у роботі, рутини, ніж творчого підходу; цинічність чи байдужість до нового; мала участь або відмова від участі в експериментах, що розвивають - тренінгах, освіті; формальне виконання роботи);

5. соціальні симптоми (невисока громадська активність); відсутність зацікавленості у дозвіллі, інтересах; соціальні контакти обмежуються робочими відносинами; скромні взаємини на роботі та вдома; почуття відокремленості, непорозуміння інших та іншими; відчуття нестачі підтримки з боку родичів, колег та товаришів) [7, с. 56].

Отже, синдром емоційного вигоряння характеризується вираженням поєднанням симптомів порушення в психічній, соматичної та соціальної сфер життя.

На даний момент є кілька теорій, що виділяють стадії професійного вигоряння

Дж. Грінберг пропонує розглядати емоційне вигоряння як п'яти ступінчастий прогресуючий процес [13, с. 119].

Перший етап емоційного вигоряння (медовий місяць) співробітник як правило задоволений професійною діяльністю та дорученнями, відноситься до них з натхненням. Разом з тим, у міру продовження стресу на роботі трудова діяльність починає приносити все менше задоволення і працівник стає менш зацікавленим.

Другий етап емоційного вигорання (нестача палива). Виникає відчуття втоми, байдужість, можуть виникнути проблеми зі сном. Без допоміжної мотивації та заохочення у співробітника зникає зацікавленість у власній трудовій діяльності або зникає престижність роботи у цій установі та ефективність його роботи. Імовірні порушення трудової дисципліни та відчуженість від прямих обов'язків. У разі високої зацікавленості співробітник може продовжувати горіти, підживлюючись внутрішніми ресурсами, проте на шкоду здоров'ю.

Третій етап професійного вигорання (хронічні симптоми). Зайва професійна діяльність без зупинки, особливо у «трудоголіків», призводить до таких фізичних явищ, як виснаження та схильність до хвороб, а також психологічних переживань - зтяжної нервозності, підвищеної озлобленості або відчуття пригніченості, безвиході. Постійне почуття нестачі часу.

Четвертий етап професійного вигорання (криза). Зазвичай формуються постійні та тривалі хвороби, внаслідок чого індивід частково або повністю втрачає функціональність. Загострюються почуття невдоволення власною діяльністю та якістю життя.

П'ятий етап професійного вигорання («пробивання стіни»). Фізіологічні та психологічні проблеми переходять у гостру форму і можуть спричинити формування серйозних хвороб, що загрожують життю індивіда. У співробітника виникає така кількість проблем, що його професійна діяльність в організації перебуває під загрозою.

Профілактика та корекція при синдромі емоційного вигорання значно схожі: те, що захищає від формування цього синдрому, може бути використане і за корекції вже сформованого емоційного вигорання. Можливо користуватися різними підходами: особистісно орієнтовані методики, спрямовані на покращення здібностей особистості протистояти стресові через зміну своєї поведінки, відносини; заходи, створені задля зміна робочого

## 1.2. Психологічна стійкість як важлива складова особистості

Психологічна стійкість особистості є складною та невід’ємною якістю особистості. У неї поєднано цілий комплекс здібностей, широке коло різнорівневих явищ. Буття особистості різнопланове, що відбивається у різних аспектах її психологічної стійкості.

Л.В. Куликов, описуючи психологічну стійкість особистості, на чільне місце виводить три аспекти психологічної стійкості:

- ❖ стійкість, стабільність;
- ❖ врівноваженість, пропорційність;
- ❖ опірність (резистентність).

Відповідно до Л.В. Куликову [27], стійкість проявляється у подоланні складнощів як вміння бути рішучим, бути впевненим у собі та власних можливостях, як вміння до ефективної психічної саморегуляції. Стабільність проявляється у вмінні зберегти можливості особистості функціонувати, реалізовувати самостійність, удосконалюватись, пристосовуватися. Знижена стійкість спонукає до того що, опинившись у ризикованій ситуації (ситуація випробування, ситуація втрати, ситуація соціальної деривації) індивід долає її з негативними результатами для психічного і соматичного здоров'я, у розвиток особистості, для сформованих міжособистісних взаємовідносин.

Відповідно до Л.В. Куликову, врівноваженість це здатність порівнювати рівень напруги з ресурсами своєї психіки та організму. Рівень напруги завжди зумовлений не тільки стресорами та зовнішніми факторами, а й їхньою суб'єктивною інтерпретацією, оцінкою.

Врівноваженість, як складова частина психологічної стійкості, проявляється у здатності зменшити негативний вплив суб'єктивної складової у виникненні напруги, у здатності утримувати напругу у прийнятних межах. Врівноваженість – це також здатність уникати крайнощів у силі відгуку на події [7].



Опірність - це здатність до опору факторам і явищам, що обмежують свободу вибору та поведінки в деяких ситуаціях та у виборі способу життя загалом. Основною стороною опірності є індивідуальна та особистісна самодостатність в аспекті свободи від залежності [7].

Отже, психологічна стійкість - це якість особистості, окремими аспектами якої є стійкість, врівноваженість, опірність. Внао надає можливість особистості протидіяти труднощам у житті, негативному тиску обставин, берегти стан здоров'я та функціональність у різних обставинах.

Більш детально та чітко, згідно з поглядом Д.О. Леонтьєва, уявлення про життєстійкість описано С. Мадді. Життєстійкість передбачає систему переконань людини про саму себе, про навколишній світ і про взаємини з ним, яка складається з 3 компонентів (залучення, контроль, прийняття ризику) і сприяє оцінці подій як менш травматичних та успішного впорання зі стресом[23].

Компонент залучення (commitment) визначається як переконаність у тому, що залучення у те, що відбувається, дає максимальний шанс знайти щось варте й цікаве для особистості. Індивід із сформованим компонентом залученості набуває задоволення від своєї діяльності. На противагу цьому, недолік такої переконаності формує відчуженість, відчуття ніби життя проходить повз [13].

Контроль (control) являє собою впевненість у тому, що опір впливає на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх не гарантований. Протилежність цьому – відчуття повного безсилля. Індивід із добре сформованим елементом контролю розуміє, що самостійно обирає власну діяльність, власний шлях [13].

Прийняття ризику (challenge) - віра індивіда в те, що все те, що трапилося, сприяє його розвитку за рахунок знань, що здобуваються з досвіду - позитивного або негативного. Індивід, який розглядає своє існування як засіб набуття досвіду, готовий діяти без надійних гарантій успіху, на свій страх та ризик, вірячи, що бажання до звичайного комфорту

та безпеки збіднює існування індивіда. В основі прийняття ризику лежить концепція розвитку за допомогою активного засвоєння знань із досвіду та подальше їх застосування[13].

Л. А. Александрова говорить про те, що життєстійкість є насправді психологічною живучістю, що дозволяє індивіду втягуватися в те, що відбувається, приймати ризик, певною мірою проводити його, тобто ця характеристика відображає психічне здоров'я людини. Є.В. Медведєва розглядає поняття життєстійкості як рівень здатності людини витримувати та долати стресові ситуації, при цьому не знижуючи продуктивність діяльності та зберігаючи внутрішню узгодженість психічних процесів. С. А. Богомаз експериментально підтвердив, що життєстійкість людини пов'язана з подоланням різних стресових ситуацій, підтримкою належного рівня фізичного і психічного здоров'я, і навіть з переважанням позитивного спектра емоцій, вкладених у життя.

Маючи основні положення діяльнісного підходу, ми можемо визначити, що якість діяльності індивіда буде залежати від внутрішньої спрямованості, а також від смислів та цінностей індивіда, які у свою чергу визначають спрямованість та оцінку виконуваної діяльності індивідом. Таким чином, життєстійкість на рівні психіки та діяльності можна визначити системою цінностей, а також особистих смислів індивіда.

Тим самим це узгоджується з позицією С.Л. Рубінштейна, який стверджує те, що в основі розвитку особистості лежить постійне входження та подолання труднощів на шляхах вищих цінностей. О.М. Леонт'єв наголошував, єдиним засобом аналізу свідомості варто виділяти аналіз смислів свідомості індивіда. На його думку, будь-який процес цілеспрямованої діяльності супроводжується набуттям сенсу цієї діяльності для людини. Зв'язки стійкості зі смисловим регулюванням простежується на роботах Л.С. Виготського, О.М. Леонт'єва, Л.Г. Дикій, В.А. Пономаренко, які визначили зрілість і дорослість особистості індивіда, через вміння усвідомлено вибудовувати цілі життя та орієнтуватися на них.

Відповідно до концепції динамічної смислової сфери Д.О Леонт'єва, вища смислова регуляція представлена цінностями, визначаючими смислоутворення стосовно всіх інших структур. Розкриваючи природу смислів індивіда автор визначає природу цінностей як модель належного і модель бажаного перетворення дійсності. Цінності індивіда створюють образ бажаного майбутнього індивіда, зумовлюючи його діяльність, орієнтуючи вектор розвитку особистості на здійснення майбутнього, через його осмислене уявлення, також допомагаючи збереженню стійкості особистості на момент кризи нереалізованості.

Синдром емоційного вигорання являє собою один з новітніх механізмів психологічного захисту. В силу своєї відносної новизни, визначення вигорання дещо розмиті, хоча, по суті, жодне з розумінь ЕВ не суперечать один одному. Емоційне вигорання негативно впливає на виконання людиною своєї діяльності й міжособистісні стосунки з партнерами, через те, що призводить до емоційної та особистісної відчуженості, незадоволеності собою, що сприяє розвитку тривожності, депресії й подальших психосоматичних порушень, неадекватного емоційного реагування. Вигорання – це своєрідний стан занепаду та дезорганізації на всіх рівнях функціонування людини.

### **1.3. Стресостійкість педагога в професійній діяльності та шляхи запобігання емоційному вигоранню**

Професія педагога є на сьогоднішній день однією з стресогенних. Виникнення стресу у педагогів пов'язано з високим емоційним напруженням, соціальною напругою (вибудовування індивідуальної моделі спілкування з вихованцем і колегами, координація спілкування в колективі), а також інформаційними перевантаженнями в процесі професійної діяльності. Можна говорити про виникнення професійного стресу в діяльності педагогів - стану напруги, що виникла в результаті дії несприятливих чинників професійної діяльності та ведучого до зниження ефективності виконуваної діяльності, а також деформації особистості і характерологічних якостей індивіда.

Даний стан напруги створює бар'єри у професійній діяльності педагога; наслідки блокують його комунікативну активність (порушують взаємодію з вихованцем та педагогічним колективом), впливають на фізичне і психічне здоров'я і в цілому на адаптацію (стресостійкість) педагога. Таким чином, проблема стресостійкості виступає як проблема забезпечення збереження та підвищення продуктивності праці педагога в умовах різкого зростання навантажень.

Проблема професійного стресу в діяльності гостро стоїть і в педагогів, де до загальних факторів стресу, характерним для діяльності професіонала можна відносити і додаткові стрессфактори: вік вихованців, особливості організації спілкування, особливості організації діяльності і тощо.

Демо визначення поняттю «стресостійкість». М.І. Дьяченко, В.А. Пономаренко, П.Б. Зільберман ототожнюють стресостійкість з емоційною стійкістю [1; с. 25].

В. А. Бодров вважає, що стресостійкість - це «інтегративна властивість людини, яка характеризується необхідним ступенем адаптації індивіда до впливу екстремальних факторів середовища і професійної діяльності; детермінується рівнем активації ресурсів організму і психіки індивіда і

проявляється в показниках його функціонального стану і працездатності» [3; с. 26]. Отже, на думку В. А. Бодрова, стресостійкість та емоційна стійкість не тотожні. Л. М. Мітіна вважає, що емоційна стійкість - це «властивість психіки, завдяки якій педагог здатний успішно здійснювати необхідну діяльність у складних емоційних умовах» [11; с. 48]. Отже, аналізуючи погляди В.А. Бодрова і Л. М. Мітіної, можна визначати стресостійкість у педагогічній діяльності як інтегративну властивість людини, компонентом якого є емоційна стійкість, така діяльність педагога пов'язана зі складними емоційними умовами.

Одним з головних показників стресостійкості є ступінь емоційної напруженості у професійній діяльності, яка характеризується наступними ознаками (за Шеффером):

- ❖ неможливість зосередитися на чому-небудь, погіршення пам'яті, думки часто «випаровуються»;
- ❖ занадто часті помилки в роботі;
- ❖ дуже швидка мова, підвищена збудливість;
- ❖ втрата почуття гумору;
- ❖ занадто часто виникає почуття втоми, часті «безпричинні» болі (викликані не фізичними проблемами);
- ❖ різке зростання числа викурених сигарет, пристрасть до спиртних напоїв;
- ❖ постійне відчуття недоїдання або відсутність апетиту і смаку до їжі;
- ❖ робота не доставляє колишньої радості.

Розглянемо основні причини виникнення емоційної напруженості (за Бутом):

- ❖ Чітке виконання професійних обов'язків (Вам доводиться робити частіше не те, що хотілося б, а те, що потрібно, що входить у Ваші обов'язки);
- ❖ Дефіцит часу (Вам постійно бракує часу і Ви нічого не встигаєте, Вас щось або хтось підганяє, Ви постійно поспішаєте);

- ❖ Відчуття постійної напруги в спілкуванні з оточуючими (Вам починає здаватися, що всі навколишні затиснуті в лещата якоїсь напруги);
- ❖ Постійна потреба в сні та відпочинку (Вам постійно хочеться спати - ніяк не можете виспатися, Ви бачите надто багато снів, особливо коли дуже втомилися);
- ❖ Відчуття незадоволеності життям і дискомфорт (Вам майже нічого не подобається; вдома, в сім'ї почалися постійні конфлікти; з'являються все нові і нові борги, з'являється комплекс неповноцінності: «у інших людей все інакше»);
- ❖ Відсутність співрозмовника (Вам ні з ким поговорити про свої проблеми і немає особливого бажання ділитися);
- ❖ Відсутності відчуття поваги (Ви не відчуваєте поваги до себе (вдома, на роботі)) [16; с. 179].

Зростання емоційної напруги в діяльності педагога веде до зниження стресостійкості [17; с. 171-172].

Поряд зі стресогенним факторами, спільними для всіх людей, у діяльності педагога присутній ряд професійних стрес-факторів:

- ❖ хронічна напружена психоемоційна діяльність - діяльність пов'язана з інтенсивним спілкуванням, з цілеспрямованим сприйняттям партнера і впливом на нього: у педагогів-вихователів діяльність пов'язана з постійним емоційним підкріпленням спілкування та особливостями мовного середовища;
- ❖ підвищена відповідальність - постійна робота в режимі зовнішнього і внутрішнього контролю: у вихователів домінують почуття співпереживання, співчуття, на нього покладається відповідальність за виховання, розвитку і навчання вихованців, за їх життя і здоров'я, а також постійний самоконтроль і самовіддача в діяльності;
- ❖ психологічно важкий контингент - вихователі працюють з дітьми психологічно здоровими, але мають аномалії характеру, поведінкові

відхилення, а також з дітьми з аномаліями нервової системи і з затримками психічного розвитку;

- ❖ необхідність бути об'єктом спостереження і оцінювання, постійно підтверджувати свою компетентність - педагог знаходиться «на виду» у вихованців, колег і батьків і повинен бути завжди бездоганний у поведінці та діяльності і поза роботою.

Отже, основна психологічна проблема у професійній діяльності педагога - це те, що періодично виникає стан напруженості, пов'язаний з необхідністю внутрішньої перебудови на певну поведінку, мобілізації всіх сил на активні і доцільні дії, що впливає на адаптацію або стресостійкість педагога.

Таким чином, стресостійкість педагога - найважливіший фактор забезпечення ефективності та надійності професійної діяльності. Стресові стани крім загрози фізичному і психічному здоров'ю істотним чином знижують успішність і якість виконання роботи, збільшують рівень психофізіологічної ціни діяльності, а також можуть мати цілий ряд неприйнятних соціально-економічних і соціально-психологічних наслідків: зниження задоволеності професійною діяльністю, деформація особистісних і характерологічних якостей особистості педагога.

У ході впливу стресу на особистість педагога і зниження стресостійкості в результаті професійної діяльності можна говорити про формування синдрому емоційного вигорання - виробленого особистістю механізму психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи.

Коли діагностується синдром емоційного вигорання, перше, що необхідно зробити, – це сповільнитися. Не витрачати на виконання роботи ще більше часу, а робити між окремими завданнями великі перерви. А під час відпочинку займатися тим, до чого лежить душа. Не у всіх є можливість робити часті перерви, особливо в педагогічній діяльності. Працівникам, які страждають від емоційного вигорання, краще попросити позачергову

відпустку або взяти лікарняний на кілька тижнів. За цей період людина встигне і трохи відновити сили, і проаналізувати ситуацію.

Аналіз причин, які призвели до розладу, – це ще одна ефективна стратегія боротьби з синдромом вигорання. Бажано викласти факти іншій людині (другові, родичу або психотерапевту), яка допоможе поглянути на ситуацію з боку.

Синдром емоційного вигорання настає на тлі фізичного і психічного виснаження людини. Тому запобігти такому захворюванню допоможуть профілактичні заходи, спрямовані на зміцнення здоров'я. Фізична профілактика емоційного вигорання полягає в дієтичному харчуванні з мінімальною кількістю жирів, яке включає вітаміни, рослинну клітковину і мінерали. Корисними будуть фізичні вправи та прогулянки на свіжому повітрі. Варто дотримуватися режиму дня та приділяти достатньо часу повноцінному сну.

З метою психологічної профілактики синдрому емоційного вигорання варто організувати обов'язковий вихідний раз на тиждень, упродовж якого слід робити тільки те, що хочеться. Слід навчитися позбавлятися від тривожних думок або проблем шляхом аналізу (на папері або в бесіді з уважним слухачем) та розставляти пріоритети: в першу чергу, виконувати дійсно важливі справи, а потім переходити до інших.

Щоб не допустити появи синдрому або посилення вже існуючого емоційного вигорання, психологи рекомендують навчитися миритися з втратами. Почати боротьбу з синдромом легше, коли дивишся своїм страхам «в очі». Наприклад, коли втрачений сенс життя або життєва енергія, потрібно визнати це і почати все спочатку, знати новий стимул, нові джерела і сили [11].

Ще одне важливе вміння, на думку фахівців, – це здатність відмовлятися від непотрібних речей, гонитва за якими і призводить до синдрому емоційного вигорання. Коли людина знає, чого вона хоче особисто, а не дотримується загальноприйнятої думки, вона стає невразливою для



емоційного вигорання. Навіть якщо навколо зовнішні обставини й умови, на які майже неможливо вплинути, сприяють стресу та виникненню емоційного вигорання, позитивного ефекту можна досягти, якщо проводити роботу з власними індивідуальнопсихологічними можливостями, розвивати необхідні якості та вміння, а також дотримуватися правил психологічної безпеки з метою формування особистісного ресурсу.

Людина може допомогти сама собі, виявивши перші ознаки. Варто одразу зреагувати на сигнали, які подає тіло, можливо, не перший день чи тиждень.

- ❖ Достатньо виділити мінімально часу та пройтися пішки після роботи, щоб залишити роботу на роботі та перемкнутися на іншу сферу життя.
- ❖ Не потрібно планувати занадто багато завдань на один день, варто навчитися розподіляти свій час.
- ❖ Не слід забувати про перерви між діями, адже як тілу, так і розуму потрібний відпочинок. Варто проводити менше часу в соціальних мережах.
- ❖ Іноді близькі люди можуть стати розвантаженням важкого робочого дня. Теплі обійми або звичайна розмова можуть позбавити від негативних емоцій.
- ❖ Варто частіше займатися улюбленою справою, а не жити на роботі думками і фізично.

Одним із найефективніших засобів профілактики розвитку синдрому емоційного вигорання вважають саморегуляцію, адже без активного і свідомого включення самої особистості неможливо успішно подолати цю проблему.

Саморегуляція – це управління своїм психоемоційним станом, який досягається шляхом впливу людини на саму себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням. Прийоми саморегуляції можна застосовувати в будь-яких ситуаціях. Тривалі нервові навантаження здатні зруйнувати найміцніший організм, тому кожному педагогічному

працівникові вкрай важливо вміти вчасно помітити вплив стресогенних факторів, швидко й ефективно «розрядити» психічну напругу, зняти негативний емоційний стан, знизити больові відчуття.

Не менш важливою є здатність миттєво здійснювати волюву мобілізацію. Досягти цього можна за допомогою методів психічної саморегуляції. Саморегуляція може здійснюватися за допомогою чотирьох основних засобів, які використовуються окремо або в різних поєднаннях. У результаті саморегуляції можуть виникати три основні ефекти:

- ❖ ефект заспокоєння (усунення емоційної напруженості);
- ❖ ефект відновлення (ослаблення проявів втоми);
- ❖ ефект активізації (підвищення психофізіологічної реактивності).

У професійній діяльності педагогічного працівника нерідко виникають ситуації, які мають стресогенний характер. Емоційно-вольова стійкість теж вважається одним із найважливіших показників психологічної підготовленості до професійної діяльності. Під нею розуміється здатність зберігати у будь-яких складних умовах сприятливий для успішної роботи психічний стан.

Сфера саморегуляції органічно пов'язує індивідуальність з особистістю. Наприклад, за такими рисами, як нерозсудливість, безтурботність, необачність, розпещеність, метушливість, недбалість тощо, неважко помітити дефіцит у розвитку даної сфери. Навпаки, якщо людину характеризують як акуратну, витриману, відповідальну, організовану, сумлінну у виконанні своїх обов'язків, то за кожною з перелічених рис добре проглядається вміння контролювати свої думки і почуття, дії та вчинки [8].

Ознаками розвинутої сфери саморегуляції є також вміння людини вчасно «скидати» напругу, знімати внутрішні «затиски», розслаблятися, здатність знімати втому і знаходити стан внутрішньої стабільності, свободи, впевненості у собі. Це сприяє нейтралізації та придушенню негативних емоцій.

У сучасній науковій літературі існує багато методів гармонізації психофізичного стану: працетерапія, імітаційні ігри, метод повної раціоналізації майбутньої події, метод вибіркової позитивної ретроспекції, вміння переоцінювати те, чого не зміг досягнути, об'єктивація стресів, навички до розслаблення, дискретне спілкування, гумор, навіювання, самонавіювання, психорегулююче тренування, театротерапія, книготерапія, арт-терапія, музикотерапія, природотерапія, лікування сном, гештальт-терапія, групи психодрами та інше.

Універсального рецепту, як уберегтися від «емоційного вигорання», на жаль, немає. Протікання процесу та способи виходу з ситуації, що склалася, залежать від структури і психологічних особливостей кожної людини. Тому треба знати себе, знати свою природу, розуміти, що викликає певні стани, і як ними можна управляти.

Людський організм володіє від природи колосальним потенціалом і механізмами саморегуляції та відновлення сил. Можливо, правильніше буде сказати, що наше завдання – не заважати тому природному розуму, яким із надлишком наділяє нас життя. І для цього нам потрібно вчитися слухати себе і піклуватися про себе, правильно координувати свої емоції та почуття, отримувати задоволення і будувати відносини. Адже якщо проявляти увагу до самих себе, то життя у всіх його проявах (робота, сім'я, друзі, відпочинок) принесе радість і сили, щоб жити, не згасати.

Важливо продовжувати освіту, самоосвіту, розвивати професійні навички. Потрібні добрі та дружні стосунки з колегами. У процесі отримання нових знань, будучи в оточенні інших професіоналів, особистість отримує можливість обговорювати з іншими професійні проблеми. І, звичайно, менша ймовірність виникнення емоційного вигорання, якщо є психологічна підтримка, можливість чи перспектива професійного зростання.

Загальні для всіх рекомендації – це регулярні фізичні вправи, достатній сон, хороше харчування. Елементарні умови психологічної підтримки можуть бути безпосередньо на робочому місці: наприклад, розуміє колега, з

яким завжди можна обговорити свої переживання. Корисним може бути також звернення до професійного психолога, з яким можна не тільки обговорити свій стан, свої переживання, проблеми, знайти якийсь прийнятний вихід, а й вивчити методи саморегуляції та самопомоги, які можна буде потім використовувати самостійно. Крім того, люди, які гостро потребують допомоги, у зв'язку з тим, що переживають кризу, можуть отримати допомогу, відчувати турботу про себе.

Між психічним станом і фізичним станом існує тісний взаємозв'язок: одне впливає на інше як в позитивному, так і в негативному напрямку, як правило, незалежно від нас. Ми можемо впливати на рух і частоту дихання за бажанням, але багато процесів в організмі (наприклад, серцебиття, артеріальний тиск або зниження кислотності, пітливість тощо) контролюються вегетативною нервовою системою. Ми не можемо викликати або переривати ці процеси за власним бажанням. Завдяки розслабленню людина заспокоюється та стає урівноваженою.

Методи профілактики «професійного вигорання»:

1. Ізометричні вправи. Цей метод заснований на чергуванні напруги і розслаблення окремих груп м'язів у рівномірному ритмі. Таким способом можна домогтися розслаблення всіх груп м'язів за рахунок їх напруги: із силою стискати і розтискати кулаки, схрещувати руки за головою і давити на шию, намагаючись при цьому протидіяти тиску шиєю, періодично надавлювати підшвами ніг на підлогу і т.д.

2. Аутогенні тренування. На початковій стадії занять аутогенними тренуваннями людина заспокоює себе за допомогою самоінструктажу. Він може домогтися помітних ефектів у різних частинах тіла, даючи собі навіть найпростіші команди, наприклад викликати почуття ваги, тепла в руці, нозі і т.д. Тут можна досягти дуже відчутних змін в організмі, наприклад розширення кровоносних судин. Ефект підсилюється, якщо все це супроводжується спеціальними дихальними вправами. На більш високій стадії занять аутогенними тренуваннями людина може викликати у

свідомості ті чи інші картини, що дозволяють розслабитися в стресових ситуаціях.

3. Розслаблення м'язів. Цей метод був описаний його засновником Якобсоном ще в 1938 р. Протягом тривалого часу їм ніхто не користався, а з кінця 50-х років він знову одержав широке поширення. Зміст його полягає в почерговій короткочасній напрузі волею і наступним розслабленням окремих груп м'язів верхньої частини тулуба (щік, чола, рота, щелеп, потилиці, шиї, груди, пліч, передпліч), черевних м'язів, м'язів стегна, стопи, гомілки. Отут, як, утім, і при інших вправах по зняттю напруги, важливо бути пасивним, але уважно спостерігати процеси, що протікають в організмі. Первісна напруга м'язів з наступним миттєвим розслабленням допоможе виявити причини виникнення затисків. Стан розслабленості буде приємним, його легко буде досягати за допомогою регулярних тренувань.

4. Медитація. Усі прийоми медитації покликані на визначений час обмежити свідомість і увагу людини яким-небудь єдиним джерелом роздратування. Це може бути мантра, тобто слово, що увесь час повторюється, це може бути музика чи концентрація уваги на власному подиху. Всі інші думки і роздратування як би виключаються. Така концентрована медитація дозволяє домогтися помітного розслаблення. Поза лотоса, що забезпечує за допомогою прямої постави відповідний стан духу, всю увагу дозволяє концентрувати на подиху. Рахунок подихів і видихів сприяє настанню спокою; подих при цьому поглиблюється. Систематичні заняття дають тілесний і духовний спокій, допоможуть переборювати стрес і метушню, краще зосереджувати увагу. Поряд із класичними прийомами зняття напруги не слід забувати і різні сприятливі розслабленню види діяльності. Одному тут більше підійдуть вечірні велосипедні прогулянки чи прогулянки із собакою, іншим — танці, біг, гра з дітьми і т.д. Кожний може знайти собі такий вид діяльності, що буде сприяти зняттю напруги.

5. Релаксаційні вправи. Більшість з нас уже настільки звикло до щиросердечної і м'язової напруги, що сприймають його як природний стан,

навіть не усвідомлюючи, наскільки це шкідливо. Варто чітко усвідомити, що освоївши релаксацію, можна навчитися цю напругу регулювати, припиняти і розслаблюватися по власній волі, по своєму бажанню. Отже, виконувати вправи релаксаційної гімнастики бажано в окремому приміщенні, без сторонніх очей. Метою вправ є повне розслаблення м'язів. Повна м'язова релаксація впливає на психіку і знижує щиросердечну рівновагу.

6. Концентрація. Невміння зосередитися - фактор, тісно зв'язаний зі стресом. Наприклад, більшість працюючих жінок виконують три функції: домашньої господарки, дружини і матері. Кожна з цих функцій вимагає від жінки зосередженості, граничної уваги і повної самовіддачі. Виникає багаторазова не зосередженість. Кожна з цих трьох функцій викликає цілий ряд імпульсів, що відволікають увагу жінки від виконання в даний момент діяльності і здатних викликати стресову ситуацію. Таке розривання на частини із дня в день приводить зрештою до виснаження. У такому випадку концентраційні вправи просто незамінні. Їх можна виконувати де і коли завгодно протягом дня. На початок бажано займатися вдома: ранком, перед виходом на роботу, чи ввечері, перед сном, чи - ще краще - відразу ж після повернення додому.

7. Ауторегуляція подиху. У нормальних умовах про подих ніхто не думає і не згадує. Але коли за якимись причинами виникають відхилення від норми, раптом стає важко дихати. Подих стає утрудненим і важким при фізичній нарузі чи в стресовій ситуації. І навпаки, при сильному переляку, напруженому чеканні чогось люди мимоволі затримують подих (затаюють подих). Людина має можливість, свідомо керуючи подихом використовувати його для заспокоєння, для зняття напруги - як м'язового, так і психічного, таким чином, ауторегуляція подиху може стати діючим засобом боротьби зі стресом, поряд з релаксацією і концентрацією. Також можна застосовувати різні арт-терапевтичні методи: танцювальна терапія, ізотерапія, пісочна терапія, музична терапія, аромотерапія та інші.

## Висновки до розділу 1

Відповідно до сучасних досліджень, під емоційним вигоранням розуміється стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що виявляється в професіях соціальної сфери. Синдром емоційного вигорання розуміється як професійна криза та пов'язується з роботою в цілому, а не тільки з міжособистісними відносинами. Синдром «емоційного вигорання» – це процес поступової втрати емоційної, когнітивної і фізичної енергії, що виявляється у депресивному стані, почутті втоми і спустошеності, втраті здатності бачити позитивні наслідки своєї праці, негативній настанові щодо роботи і життя в цілому. Емоційне вигорання зумовлює робота в напруженому ритмі, з великим емоційним навантаженням та з важким контингентом.

Для корекції і профілактики СЕВ в педагогічній діяльності найдоцільніше використовувати комплексні методики, що включають корекцію і профілактику особистісних, поведінкових, організаційних та інших порушень.

Для запобігання руйнівного впливу стресу на організм дуже важливо зміцнювати нервову систему. Це вимагає достатнього сну, раціональної, неагресивної та екстреної роботи, а також усіх загальних інтенсивних процедур, включаючи фізичні вправи. Потрібно прагнути бути терплячими, і ми повинні навчитись виправляти це як на роботі так і вдома. Найголовніше - навчитися правильно відчувати будь -яку стресову ситуацію.

## РОЗДІЛ 2 ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

### 2.1. Профіль вчителя в інклюзивному освітньому середовищі

Загальна Декларація ООН про права людини (1948р.), Конвенція ООН про права дитини (1989 р. ратифікована Україною в 1991р.), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю (1993 р. 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН), Саламанська декларація (1994 р), Конвенція ООН про права інвалідів 2006 р. (ратифікація Україною 16 грудня 2009р.) забезпечують право на освіту з позиції забезпечення прав людини. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю

(1993 р.) роблять наголос на рівних можливостях на здобуття освіти особами з інвалідністю та визнання інтегрованого навчального середовища, у звичайних загальноосвітніх навчальних закладах; на повазі до особливостей (відмінностей) та доступності.

Згідно Конвенції про права людей з інвалідністю (2006) Стаття 24. Освіта - діти з інвалідністю не виключаються через інвалідність із системи загальної освіти, мають нарівні з іншими доступ до інклюзивної, якісної та безоплатної початкової й середньої освіти в місцях свого проживання; забезпечуються пристосуванням, що враховує індивідуальні потреби.

*Інклюзивне навчання* – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзивна освіта: визначає, що усі діти можуть навчатися; заохочує освітні структури, системи та програми відповідати потребам усіх дітей; є динамічним процесом, що розвивається.



Термін „*діти з особливими освітніми потребами*” широко охоплює всіх учнів, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Він стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп.

У передмові до Саламанської декларації, 1994 йдеться про те, що принцип інклюзії означає необхідність діяти в напрямку створення «Школи для всіх» – навчальних закладів, які об'єднують усіх, будуть враховувати відмінності, сприяти процесу навчання і відповідати індивідуальним потребам дітей і дорослих. Згідно наказу Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 (2020 рік) визначено перелік цінностей і компетентностей, необхідних для усіх вчителів, для того, щоб вони були ефективними в умовах інклюзивного навчання.

Чотири основні цінності, пов'язані з викладанням і навчанням, визначено як основу для роботи всіх вчителів в інклюзивній освіті. Ці чотири основні цінності:

1. Цінування різноманітності учнів – відмінності учнів розглядаються як ресурс і актив для освіти;
2. Підтримка всіх учнів – вчителі покладають високі очікування на досягнення всіх учнів;
3. Співпраця з іншими – співпраця та командна робота є важливими підходами для всіх вчителів;
4. Безперервний особистий професійний розвиток – викладання є навчальною діяльністю, і вчителі беруть на себе відповідальність за своє власне навчання протягом усього життя.

Сфери компетенції складаються з трьох елементів: ставлення, знання та навички. Певне ставлення чи переконання вимагає певних знань або рівня розуміння, а потім навичок, щоб застосувати ці знання в практичній ситуації.

1. *Цінування різноманітності учнів.* Сфери компетенції в рамках цієї основної цінності стосуються:

*Концепції інклюзивної освіти.* Ставлення та переконання, що лежать в основі цієї сфери компетенції, полягають у тому, що освіта базується на вірі в рівність, права людини та демократію для всіх учнів; інклюзивна освіта стосується суспільних реформ і не підлягає обговоренню; інклюзивну освіту та якість освіти не можна розглядати окремо; лише доступу до основної освіти недостатньо; участь означає, що всі учні беруть участь у навчальній діяльності, яка має для них значення.

Основні знання та розуміння, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають теоретичні та практичні концепції та принципи, що лежать в основі інклюзивної освіти в глобальному та місцевому контекстах; більш широка система культур і політик освітніх установ на всіх рівнях, що впливає на інклюзивну освіту. Вчителі мають визнавати та розуміти можливі сильні та слабкі сторони освітньої системи, в якій вони працюють; інклюзивна освіта – це підхід для всіх учнів, а не лише для тих, хто, як вважають, має інші потреби та може бути під загрозою виключення з освітніх можливостей; мова інклюзії та різноманітності та наслідки використання різної термінології для опису, маркування та класифікації учнів; інклюзивна освіта як присутність (доступ до освіти), участь (якість досвіду навчання) і досягнення (процеси та результати навчання) усіх учнів.

Ключові навички та здібності, які необхідно розвивати в цій сфері компетенції, включають критично аналізувати власні переконання та ставлення та вплив, який вони мають на дії; завжди дотримуючись етичної практики та дотримуючись конфіденційності; здатність деконструювати історію освіти, щоб зрозуміти поточні ситуації та контексти; стратегії подолання, які готують вчителів до боротьби з неінклюзивним ставленням і до роботи в умовах ізоляції; співпереживання різноманітним потребам учнів; моделювання поваги в соціальних стосунках і використання відповідної мови з усіма учнями та зацікавленими сторонами в освіті.

*Погляд вчителя на відмінності учнів.* Ставлення та переконання, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають «нормально бути іншим»;

різноманітність учнів слід поважати, цінувати та розуміти як ресурс, що розширює можливості навчання та додає цінність школам, місцевим громадам і суспільству; усі голоси учнів повинні бути почуті та оцінені; учитель має ключовий вплив на самооцінку учнів і, як наслідок, на їхній навчальний потенціал; класифікація та маркування учнів може мати негативний вплив на можливості навчання.

Основні знання та розуміння, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають важливу інформацію про різноманітність учнів (що впливає з потреб підтримки, культури, мови, соціально-економічного походження тощо); учнів можна використовувати як ресурс для полегшення вивчення різноманітності для них самих та їхніх однолітків; учні навчаються по-різному, і це можна використовувати для підтримки власного навчання та навчання своїх однолітків; школа – це спільнота та соціальне середовище, яке впливає на самооцінку та навчальний потенціал учнів; населення школи та класу постійно змінюється; різноманітність не можна розглядати як статичну концепцію.

Ключові навички та здібності, які необхідно розвивати в цій сфері компетенції, включають навчитися вчитися на відмінностях; визначення найбільш відповідних способів реагування на різноманітність у всіх ситуаціях; звернення до різноманітності в реалізації навчального плану; використання різноманітності підходів і стилів до навчання як ресурс для навчання; внесок у створення шкіл як навчальних спільнот, які поважають, заохочують і відзначають досягнення всіх учнів.

2. *Підтримка всіх учнів.* Сфери компетенції в рамках цієї основної цінності стосуються:

*Сприяння академічному, соціальному та емоційному навчанню всіх учнів.* Ставлення та переконання, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають навчання – це насамперед соціальна діяльність; академічне, практичне, соціальне та емоційне навчання однаково важливі для всіх учнів; очікування вчителів є ключовим чинником успіху учнів, тому високі

очікування для всіх учнів є критично важливими; усі учні повинні бути активними особами, які приймають рішення у своєму навчанні та будь-яких процесах оцінювання, до яких вони залучені; батьки та сім'я є важливим ресурсом для навчання учня; розвиток автономії та самовизначення в усіх учнів є важливим; необхідно виявити та стимулювати здатність до навчання та потенціал кожного учня.

Основні знання, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають розуміння цінності спільної роботи з батьками та родинами; типові та нетипові схеми та шляхи розвитку дитини, особливо у зв'язку з розвитком соціальних та комунікативних навичок; різні моделі навчання та підходи до навчання учнів можуть використовувати.

Ключові навички, які необхідно розвивати в цій сфері компетенції, включають бути ефективним вербальним і невербальним комунікатором, який може реагувати на різноманітні комунікаційні потреби учнів, батьків та інших спеціалістів; підтримка розвитку комунікативних навичок і можливостей учнів; оцінювання, а потім розвиток «навичок навчання» в учнів; розвиток незалежних і автономних учнів; сприяння підходам до кооперативного навчання; впровадження підходів до управління позитивною поведінкою, які підтримують соціальний розвиток учня та взаємодію; полегшення навчальних ситуацій, коли учні можуть «ризикувати» і навіть зазнавати невдач у безпечному середовищі; використання підходів до оцінювання для навчання, які враховують соціальне та емоційне, а також академічне навчання.

*Ефективні підходи до навчання в різнорідних класах.* Ставлення та переконання, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають ефективні вчителі є вчителями всіх учнів; вчителі беруть на себе відповідальність за сприяння навчанню всіх учнів у класі; здібності учнів не є фіксованими; всі учні мають здатність навчатися та розвиватися; навчання – це процес, і метою всіх учнів є розвиток навичок «навчатися вчитися», а не лише знання змісту/предмету; процес навчання, по суті, однаковий для всіх

учнів – існує дуже мало «спеціальних технік»; у деяких випадках особливі труднощі з навчанням вимагають реагування на основі адаптації навчальної програми та підходів до навчання.

Основні знання та розуміння, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають теоретичні знання про те, як учні навчаються, і моделі навчання, які підтримують процес навчання; позитивна поведінка та підходи до управління класом; управління фізичним і соціальним середовищем у класі для підтримки навчання; способи виявлення та подальшого усунення різних перешкод у навчанні та наслідки цих перешкод для підходів до навчання; розвиток базових навичок – зокрема, ключових компетенцій – разом із відповідними підходами до навчання та оцінювання; оцінювання методів навчання, зосереджених на виявленні сильних сторін учня; диференціація змісту навчальної програми, навчального процесу та навчальних матеріалів для залучення учнів і задоволення різноманітних потреб; персоналізовані підходи до навчання для всіх учнів, які допомагають учням розвивати самостійність у навчанні; розробка, впровадження та ефективний перегляд індивідуальних освітніх планів (ІЕР) або подібних індивідуальних навчальних програм, коли це доречно.

Ключові навички та здібності, які необхідно розвивати в цій сфері компетенції, включають використання навичок лідерства в класі, які включають систематичні підходи до позитивного управління класом; робота з окремими учнями, а також різнорідними групами; використання навчальної програми як інструменту інклюзії, що підтримує доступ до навчання; вирішення питань різноманітності в процесах розробки навчальних програм; диференціація методів, змісту та результатів навчання; робота з учнями та їхніми родинами для персоналізації навчання та встановлення цілей; сприяння кооперативному навчанню, коли учні допомагають один одному різними способами – включаючи репетиторство – у гнучких групах учнів; систематичне використання різноманітних методів і підходів до навчання; використання ІКТ та адаптивних технологій для підтримки гнучких підходів

до навчання; використання підходів до навчання, які базуються на доказах, для досягнення навчальних цілей, альтернативних шляхів навчання, гнучкого навчання та використання чіткого зворотного зв'язку з учнями; використання формувального та підсумкового оцінювання, яке підтримує навчання і не наклеює ярлики та не призводить до негативних наслідків для учнів; залучення до спільного вирішення проблем з учнями; використання ряду вербальних і невербальних навичок спілкування для полегшення навчання.

3. *Робота з іншими*. Сфери компетенції в рамках цієї основної цінності стосуються:

*Робота з батьками та родинами*. Ставлення та переконання, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають усвідомлення додаткової цінності співпраці з батьками та родинами; повага до культурного та соціального походження та поглядів батьків і сімей; розглядаючи ефективне спілкування та співпрацю з батьками та родинами як обов'язок учителя.

Основні знання та розуміння, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають інклюзивне навчання, засноване на підході до співпраці; важливість позитивних навичок міжособистісного спілкування; вплив міжособистісних стосунків на досягнення навчальних цілей.

Ключові навички та здібності, які необхідно розвивати в цій сфері компетенції, включають ефективно залучення батьків і сімей до підтримки навчання їхніх дітей; ефективно спілкування з батьками та членами сім'ї різного культурного, етнічного, мовного та соціального походження.

*Робота з низкою інших освітян*. Ставлення та переконання, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають інклюзивна освіта вимагає від усіх учителів працювати в команді; співпраця, партнерство та командна робота є важливими підходами для всіх учителів і їх слід вітати; спільна командна робота підтримує професійне навчання з іншими професіоналами.

Основні знання та розуміння, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають значення та переваги спільної роботи з іншими вчителями та фахівцями в галузі освіти; системи підтримки та структури,

доступні для подальшої допомоги, введення та поради; міжвідомчі робочі моделі, коли вчителі в інклюзивних класах співпрацюють з іншими експертами та персоналом із низки різних дисциплін; підходи до спільного навчання, коли вчителі використовують командний підхід, залучаючи самих учнів, батьків, однолітків, інших шкільних вчителів та допоміжний персонал, а також членів мультидисциплінарної команди, якщо це доречно; мову/термінологію та основні робочі концепції та точки зору інших спеціалістів, залучених до освіти; відносини влади, які існують між різними зацікавленими сторонами, які необхідно визнати та ефективно боротися з ними.

Ключові навички та здібності, які необхідно розвивати в цій сфері компетенції, включають впровадження навичок лідерства в класі та управління, які сприяють ефективній міжвідомчій роботі; спільне викладання та робота в гнучких викладацьких командах; працювати як частина шкільної спільноти та спиратися на підтримку внутрішніх і зовнішніх ресурсів школи; створення класної спільноти, яка є частиною ширшої шкільної спільноти; внесок у процеси оцінювання, перегляду та розвитку всієї школи; спільне вирішення проблем з іншими професіоналами; сприяння розширенню шкільного партнерства з іншими школами, громадськими та іншими освітніми організаціями; використання низки вербальних і невербальних навичок спілкування для полегшення співпраці з іншими професіоналами.

4. *Особистий професійний розвиток* Сфери компетенції в рамках цієї основної цінності стосуються:

*Вчителі як рефлексивні практики.* Ставлення та переконання, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають викладання – це діяльність з розв’язання проблем, яка вимагає постійного та систематичного планування, оцінки, рефлексії, а потім змінених дій; рефлексивна практика допомагає вчителям ефективно працювати з батьками, а також у командах з іншими вчителями та спеціалістами, які працюють у школі та за її межами; важливість науково обґрунтованої практики для керівництва роботою

вчителя; цінуючи важливість розвитку особистої педагогіки для керівництва роботою вчителя.

Основні знання та розуміння, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають особисті мета-когнітивні навички, навички навчання; що робить рефлексивного практикуючого і як можна розвинути особисту рефлексію на дії та в діях; методи та стратегії оцінювання власної роботи та продуктивності; методи дослідження дії та актуальність для роботи вчителів; розвиток особистих стратегій вирішення проблем.

Ключові навички та здібності, які необхідно розвивати в цій сфері компетенції, включають систематично оцінювати власну роботу; ефективно залучення інших до обдумування викладання та навчання; сприяння розвитку школи як спільноти, що навчається.

*Початкова підготовка вчителів як основа для безперервного професійного навчання та розвитку.* Ставлення та переконання, що лежать в основі цієї сфери компетенції, включають вчителі несуть відповідальність за свій постійний професійний розвиток; початкова педагогічна освіта є першим кроком у професійному навчанні вчителів протягом усього життя; навчання – це навчальна діяльність; бути відкритим для вивчення нових навичок і активно запитувати інформацію та поради – це добре, а не слабкість; учитель не може бути експертом у всіх питаннях інклюзивної освіти.

Базові знання для тих, хто починає інклюзивну освіту, мають вирішальне значення, але безперервне навчання є важливим; зміни та розвиток є постійними в інклюзивній освіті, і вчителям потрібні навички, щоб керувати та реагувати на мінливі потреби та вимоги протягом усієї своєї кар'єри.

Ключові навички та здібності, які необхідно розвивати в цій сфері компетенції, включають гнучкість стратегій навчання, які сприяють інноваціям та особистому навчанню; використання стратегій управління часом, які передбачатимуть можливості для розвитку можливостей без відриву від роботи; бути відкритим і проактивним у використанні колег та



інших професіоналів як джерела навчання та натхнення; внесок у процеси навчання та розвитку всієї шкільної спільноти.

## **2.2. Особливості соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами**

Організація соціальної допомоги дітям і молоді, позбавленим можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного або психічного розвитку, потребує, в першу чергу, зміни ставлення суспільства до дітей з особливими потребами та проблеми інвалідності в Україні взагалі. Внаслідок обмежень у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні, контролі за своєю поведінкою розвиток цих дітей залежить від задоволення їх потреб іншими людьми.

Грунтовні дослідження з даної проблеми серед вітчизняних вчених проводили В. Вишемирський, В. Засенко, І. Іванова, Л. Каган, А. Капська, Ж. Петрочко, О. Польовик, А. Шведов, К. Щербакова. Зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

Окремі аспекти соціалізації та соціальної адаптації учнівської та студентської молоді висвітлювали О. Дікова-Фаворська (соціологічна концептуалізація освіти), Н. Гордієнко (соціалізація підлітків та молоді з особливими потребами), Г. Бурова (соціологічні аспекти життєвих стратегій).

Особливе значення для розв'язання проблеми соціалізації особистості мають праці зарубіжних науковців (Ф. Гіддінс, Г. Тард, Д. Томпсон, Т. Парсонс, Ч. Кулі, У. Томаса, Дж. Міда).

Соціалізація нерозривно пов'язана з індивідуалізацією особистості, оскільки її зміст полягає у формуванні індивідуальності. Не існує однакових процесів соціалізації, індивідуальний досвід кожної особистості є унікальним і неповторним. Це набуття людьми ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей; засвоєння індивідом певної системи знань і норм, процес становлення його як особистості (Капська, 2006, с 6-7).

Соціалізація, що здійснюється через сім'ю, освіту й виховання, необхідна не лише для підготовки до дорослого життя чи здобуття професії. Тільки ефективна, соціально прийнятна соціалізація зможе забезпечити так званий процес «олюднення» людини, надасть їй можливість повноцінно існувати в сучасному світі (Сабат, 2008).

Зокрема, О. Безпалько зазначає, що соціалізація – це процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства, внаслідок взаємодії людини з стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах. Соціалізація неможлива без активної участі самої людини у процесі засвоєння широкого кола цінностей, понять та навичок, на ґрунті яких складається її повсякденне життя. Але інвалідність обмежує дитину фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють інтегрувати в суспільство та брати участь у житті сім'ї та держави в рівноправних умовах з іншими членами суспільства (Безпалько, 2003, с. 23).

Об'єктивна ознака сьогодення – ускладнення процесу соціалізації дітей внаслідок економічних, соціальних, політичних змін, які відбуваються в нашому суспільстві.

Труднощі дітей з особливими потребами пов'язані не лише з відчуттями фізичного обмеження і дискомфорту, переживанням втрати своїх можливостей, але й з «багажем» того негативного ставлення, з яким стикається людина у своєму найближчому оточенні. З інвалідністю асоціюється не лише фізична чи психічна неспроможність. Уявлення про дитину з особливими потребами, як про людину, яка багато чого не може робити, яка потребує допомоги інших, викликає найчастіше почуття жалю. Це заважає також дитині включатися в активні соціальні взаємовідносини. І щоб уникнути такого ставлення, діти з особливими потребами здебільшого спілкуються лише з подібними до себе.

Процеси кардинальних перетворень у сучасному суспільстві і в системі освіти вимагають від спеціаліста переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності. Останнім часом наше суспільство повернулося обличчям до проблем дітей і підлітків з особливостями у розвитку. Саме тепер найбільш гостро постало питання соціалізації дітей, які мають тяжкий ступінь розумової та фізичної обмеженості. Життя таких дітей прирівнюється до життя кімнатних рослин. Але досвід роботи спеціалістів та перегляд нашого ставлення до дітей з обмеженими можливостями тільки підтвердили аксіому: кожна людина повинна жити по-людськи, мати право отримати відповідну освіту (Семигіна, Мигович, 2005).

Найактуальнішим питанням сьогоденної системи освіти є інклюзивна освіта для дітей з обмеженими функціональними можливостями та особливими потребами у єдиному освітньому просторі. Кожна країна має свій досвід спеціального навчання таких дітей, пройшовши різний шлях від інтеграції до інклюзії.

Більшість дітей з особливими потребами в Україні, перебуваючи вдома або в інтернаті, не отримує належної освіти, необхідних знань, умінь, навичок, які забезпечували б їм можливість нормальної адаптації до життя в суспільстві, здобуття певної професії, сприяли б саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленню особистості в подальшому житті. Отже, такі діти виявляються невідповідними до життя у звичайному для пересічної людини сенсі.

Загалом, поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює всіх дітей (вихованців, учнів), чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Загальноприйняте тлумачення терміну «діти з особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку. Воно стосується дітей із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей з інвалідністю, дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків) та інших (Сабат, 2008). Якщо

говорити про те, яку категорію дітей слід вважати «з особливими освітніми потребами», можна визначити такі категорії: «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з інвалідністю».

Сьогодні в Україні розроблено Концепцію розвитку інклюзивної освіти, яка спрямована на виконання вимог міжнародних нормативно-правових документів та на розробку механізмів впровадження інклюзивної освіти.

У нашому суспільстві проблеми соціалізації дітей з особливими потребами розв'язують спеціальні заклади, мета діяльності яких – допомогти кожній дитині ствердитися і соціально інтегруватися, наскільки дозволяють можливості, зумовлені структурою дефекта. Для того, щоб всебічно допомогти обмеженим розумово дітям, спецзаклади повинні стати для них основним, але не єдиним місцем життя. Виховання та навчання таких дітей охоплює спеціальні психолого-педагогічні, культурно-гігієнічні й індивідуальні загальнорозвивальні заходи, спрямовані на зміни в розвитку та перспективний розвиток дитини. Важливе завдання полягає в тому, щоб сформувані в суспільстві розуміння проблем дітей, які мають особливості в розвитку.

Сучасне життя, з одного боку, надає дитині з особливими потребами свободу для вибору соціального середовища й засобів спілкування, способом і стилю життя, а з другого – процес адаптації та самовизначення, що ускладнюється, висуває високі вимоги до рівня самосвідомості та самоконтролю. Отже, реалізація прав на освіту дітей з особливими потребами розглядається як одне з найважливіших завдань сьогодення. Отримання такими дітьми якісної загальної та професійної освіти є однією з основних і невід'ємних умов їх ефективної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, успішної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності.

Освіта дитини з обмеженими можливостями має бути спрямована на облаштування її в соціокультурному просторі і повинна допомогти дитині в самоідентифікації, самовизначенні, самореалізації з урахуванням її індивідуальності.

Потрібно зазначити, що на сьогодні найбільше виникає запитань соціалізації та адаптації дітей з особливими потребами в освіті. Тому одним з найактуальніших питань сьогоденної системи освіти є інтеграція дітей з обмеженими функціональними можливостями та особливими потребами у єдиному освітньому просторі. У зв'язку з цим постало важливе питання запровадження інклюзивного навчання, формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, вдосконалення і розвиток нормативно-правової бази відповідно до міжнародних договорів у сфері прав людини.

Відповідно до Концепції розвитку інклюзивної освіти основними завданнями, крім запровадження інноваційних моделей навчання, особливу увагу потрібно приділяти соціалізації учнів з особливими потребами через виховну діяльність. Формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу [7].

Психологічна адаптація – це перебудова форм поведінки, діяльності особистості відповідно до нових умов і вимог соціального середовища. Адаптація до навчання учнів з обмеженими можливостями – це індивідуальний процес, який залежить від особливостей дитини та характеру її нозології і який повинен відбуватися під контролем класного керівника та майстра виробничого навчання.

За дослідженнями та спостереженнями, до учнів, що важко адаптуються, належать, як правило учні з відхиленнями в інтелектуальній, комунікативній, мотиваційній або емоційній сферах; учні, які мають хронічні хвороби, через які змушені пропускати багато уроків; учні, в яких порушена саморегуляція поведінки.



### **2.3. Готовність вчителя до роботи в умовах інклюзивного навчання**

Кожен педагог, який впроваджує реалізацію інклюзивного навчання у закладі освіти ставить перед собою безліч запитань. Саме з цього моменту розпочинається психологічна готовність педагога, фахова спроможність, обізнаність у нормативно-правовій базі, методична забезпеченість та можливість зовнішньої підтримки.

Психологічна готовність вчителя містить:

- ✓ внутрішні установки;
- ✓ самооцінку;
- ✓ усвідомлення;
- ✓ мотивацію;
- ✓ соціальні орієнтири;
- ✓ вольові зусилля;
- ✓ активні та цілеспрямовані дії.

Підготовка вчителя до професійної діяльності з учнями, які мають особливі освітні потреби в навчанні, є багатогранною і багатоаспектною проблемою. Вона базується на сучасній системі знань із загальної педагогіки, психології та методик навчання учнів, а також на системі медичних (клініка, психопатологія, невропатологія) і дефектологічних знань (корекційна педагогіка, спеціальна психологія, спеціальні методики). Традиційної вузівської загальнопедагогічної підготовки спеціалістів для ефективної діяльності з дітьми, які мають різні порушення в розвитку на сучасному етапі вже недостатньо. Інститути післядипломної педагогічної освіти є чи не єдиними осередками, що зможуть надати допомогу вчителям у діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому важливим завданням для таких закладів освіти є визначення способів реалізації системи діяльності щодо підвищення кваліфікації вчителів, які працюють з учнями із порушеннями психофізичного розвитку.



Теоретико-методологічні засади інклюзивного навчання містять праці сучасних українських науковців і методистів, зокрема А. Колупаєвої, Л. Гречко, В. Засенка, Т. Сак, В. Тарасун, О. Таранченко, В. Синьова, В. Бондаря, В. Тищенко, Л. Яценюк, Л. Савчук, Н. Назарової, О. Ямбург, С. Митник, С. Альохіної, М. Алексеєвої, Є. Агафонової, О. Денисової, Л. Журавльова, В. Поникарової, О. Леханової, О. Хохліної, А. Шевцова, В. Зарецького, М. Гордона, О. Суворова, О. Кутепової, А. Шеманова, Н. Попової та ін. Попри посиленій інтерес дослідників до проблеми інклюзивної освіти, чимало питань залишаються не розв'язаними. До них належить проблема професійної підготовки вчителя ЗЗСО до діяльності з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інституту післядипломної педагогічної освіти, оскільки саме вчителям належить виняткова роль у навчанні такої дитини, її адаптації та соціалізації, що зумовлює необхідність її подальшої розробки.

Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у вчителів готовності до діяльності з дітьми з особливостями розвитку. На думку Л. Прядко, «це мають бути вчителі, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні розв'язати проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у професійній діяльності, розуміють специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання таких дітей, ефективно взаємодіють у навчальному закладі і з соціумом» [9].

Дослідники С. Альохіна, М. Алексеєва, Є. Агафонова визначають два показники готовності вчителя до діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами:

- 1) психологічна готовність (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення), готовність залучати їх до діяльності на занятті, задоволеність власною педагогічною діяльністю;

2) професійна готовність (інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дитини, готовність вчителя моделювати заняття та використовувати варіативність в освітньому процесі, знання індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями розвитку, готовність до професійної взаємодії та навчання) [1].

Обидва складники готовності вчителя до діяльності з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку тісно взаємопов'язані. Учитель є важливою ланкою в системі організації інклюзивного навчання. Так, Л. Савчук виокремлює такі розділи професіограми вчителя інклюзивного класу [7].

Зміст 1 розділу передбачає наступне;

1) соціальні потреби (потреба в: спілкуванні з дітьми, колегами, батьками; оволодінні педагогічними знаннями, вміннями та навичками; здійсненні корекційно-виховної діяльності з дітьми; постійному поповненні власних знань, проведенні педагогічних досліджень);

2) риси характеру, що виражають соціальну та професійну спрямованість, громадянськість, соціальну активність, захопленість професією, творчість у педагогічній діяльності, відповідальне ставлення до своїх педагогічних обов'язків;

3) риси характеру, що виражають ставлення до вихованців і людей загалом (доброта, любов до дітей, гуманізм, порядність, емпатія, справедливість, чесність, вимогливість, тактовність, товариськість);

4) індивідуальні риси характеру: уважність, спостережливість, кмітливість, критичність мислення та продуктивна пам'ять, прогностичність думки, педагогічна допитливість, творча уява;

5) вольові риси характеру: самоволодіння, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, дисциплінованість, витриманість, власна організованість, ініціативність;

б) емоційні риси характеру: врівноваженість, емоційно-моторна стійкість, стеничність емоцій, емоційна виразність;

7) професійні якості: педагогічний такт, освіченість, педагогічна майстерність, самопрезентація.

У другому розділі «Професійні знання» виокремлено знання із загальної педагогіки та психології, які стосуються природи та закономірностей ключових психічних процесів, закономірностей психічного розвитку особистості, індивідуально-психологічних особливостей дитини з певними проблемами в розвитку, вміння аналізувати педагогічні факти, явища, процеси тощо. Важливими для вчителя є знання з основ анатомо-фізіологічного розвитку учнів, причин виникнення та виявів хвороб нервової системи, засобів і методів корекції пізнавальних процесів.

У розділі «Професійні вміння» необхідними визначено вміння, що стосуються діагностичної діяльності (спостережливість за дитиною, вміння виявити рівень актуального та зону найближчого розвитку та використовувати методи психолого-педагогічної діагностики). Актуальними у категорії орієнтаційнопрогностичних є вміння проектувати напрями навчальної, корекційної та виховної діяльності, передбачати їх результат. У категорії конструктивно-проектувальної діяльності важливими є вміння проектувати власну педагогічну діяльність, моделювати педагогічні ситуації, добирати ефективні засоби впливу на дітей.

До важливих організаційних умінь зараховано вміння керувати поведінкою та діяльністю дітей, організовувати освітній процес у класі, де навчаються діти з різним рівнем розвитку, здійснювати індивідуальний підхід, вести профілактичну та роз'яснювальну роботу з батьками, працювати в команді. Актуальними будуть вміння, що стосуються дослідно-творчої діяльності та передбачають вміння збирати та опрацьовувати педагогічну інформацію, здійснювати експериментальну діяльність щодо пошуку та розроблення нових методик, засобів впливу на дітей. Такі вимоги до професійної компетентності вчителя, який може навчати дітей з

особливими освітніми потребами, є орієнтиром у процесі підвищення їх кваліфікації.

Однак значна кількість вчителів відчувають труднощі, тому що не володіють такими знаннями, не мають досвіду роботи в команді, не використовують знання та досвід колег, батьків із організації освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами. З огляду на це, важливо підготувати їх до професійної діяльності, надати їм знання спеціальної та соціальної педагогіки, забезпечити інструментарієм та моделями альтернативного навчання. Якщо вчителі будуть озброєні такими знаннями й отримають належну професійну підготовку, то рівень їх психологічної готовності значно зросте. Тож, психологічна готовність вчителя до діяльності в інклюзивному класі безпосередньо залежить від їхньої професійної компетентності.

Нині надзвичайної важливості набуває питання організації навчання дітей з особливими освітніми потребами, необхідність задовольнити дедалі ширше коло їхніх бажань, наблизити умови їхнього життя до умов життя здорових дітей, допомогти самореалізуватися, знайти своє місце в суспільстві. Працюючи з такими дітьми, вчителю треба намагатися відповідати на потреби всіх учнів класу, щоб забезпечити рівність можливостей.

Коли діти з особливими потребами навчаються разом зі здоровими дітьми, у всіх них є рівні можливості досягти успіху. При цьому оцінюються конкретні досягнення дітей, незалежно від їхнього інтелектуального, фізичного, соціального, емоційного стану. Готуючись до уроку педагог повинен чітко уявляти, що повинні засвоїти учні, враховуючи те, що в класі знаходиться дитина з особливими освітніми потребами. Узагалі розвиток і виховання дитини значною мірою залежить від індивідуалізації навчального процесу. Одним зі шляхів його забезпечення є диференціювання завдань. Серед головних положень, закладених у Державному стандарті початкової освіти є орієнтація освітньої системи на дитячу особистість та її розвиток.

Учень, особливо той, хто відстає в навчанні, має бути впевнений, що учитель зацікавлений у його особистісному зростанні, бачить найменші успіхи, радіє разом з ним. Завдання кожного педагога в інклюзивному класі навчити всіх і кожного шляхом роздільної організації навчального процесу на уроці в межах одного класу.

Практика доводить, що особистісно-розвивальна спрямованість освіти неможлива без диференційованого навчання. Учитель, плануючи урок в інклюзивному класі, враховує потреби кожного учня, тому завдання диференціює. Диференціацію проводять як за складністю, так і за самостійністю їх виконання, коли поступово змінюється міра допомоги вчителя. Кожен із дітей прагне досягти мети власними силами. Клас працює як єдине ціле, водночас кожен іде своєю стежкою. За такої організації роботи є можливість спокійно працювати з дитиною з особливими потребами безпосередньо на уроці й при цьому розвивати здібності сильніших учнів.

Таким чином, педагогічними умовами формування психологічної та професійної готовності вчителя до діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в інституті підвищення кваліфікації є: психолого-рефлексивна спрямованість навчання на курсах підвищення кваліфікації; мотивація до діяльності з дитячим колективом в інклюзивному класі та наявність позитивних емоційних стимулів, занурення вчителів в активну інноваційну діяльність. У процесі формування психологічної та професійної готовності вчителя до професійної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами значну роль відіграють: позитивний емоційний настрій у вчителів, визначення вмотивованості, елементи заохочення, надання та використання допомоги, підтримка адміністрації закладу, прагнення до творчості. Темпи формування психологічної та професійної готовності вчителів до інноваційної діяльності зумовлені змістом науково-методичної діяльності в післядипломній освіті та залежать від спрямованості занять на курсах підвищення кваліфікації та змісту навчальних програм. Також простежується залежність від стану та

розвитку їхньої емоційної сфери, наявності емпатійного ставлення до інших людей.

## Висновки до розділу 2

Підготовка вчителя до професійної діяльності з учнями, які мають особливі освітні потреби в навчанні, є багатогранною і багатоаспектною проблемою. Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у вчителів готовності до діяльності з дітьми з особливостями розвитку. Це мають бути вчителі, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні розв'язати проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у професійній діяльності, розуміють специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання таких дітей, ефективно взаємодіють у навчальному закладі і з соціумом.

Визначають два показники готовності вчителя до діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами: 1) психологічна готовність (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення), готовність залучати їх до діяльності на занятті, задоволеність власною педагогічною діяльністю; 2) професійна готовність (інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дитини, готовність вчителя моделювати заняття та використовувати варіативність в освітньому процесі, знання індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями розвитку, готовність до професійної взаємодії та навчання). Обидва складники готовності вчителя до діяльності з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку тісно взаємопов'язані. Учитель є важливою ланкою в системі організації інклюзивного навчання.

## **РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ПЕДАГОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

### **3.1. Планування та обґрунтування методів дослідження**

З метою визначення психологічної готовності педагогів середньої ланки закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) до інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами нами було проведено емпіричне дослідження із використанням онлайн платформ. Групу досліджуваних складають 50 педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Донецької області, зокрема і ті, які працюють у тимчасово переміщених освітніх установах. Респонденти – це майбутні вчителі та асистенти вчителів, які почали працювати в інклюзії у 2022-2023 навчальному році. Дослідження проводилося у липні-серпні 2022 року у два етапи: підготовчому та діагностико-констатувальному (опитування педагогів з метою аналізу компонентів психологічної готовності).

Для проведення дослідження було використано наступні психодіагностичні методики:

- методика суб'єктивної оцінки ситуаційної і особистісної тривожності (Ч.Д. Спілбергер, Ю.Л. Ханін) (Додаток А);
- методика «Мотивація професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А.А. Реана) (Додаток Б);
- методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (Норман С., Ендлер Д.Ф., Джеймс Д.А., Паркер М.І. – адаптований варіант Т.А. Крюкової) (Додаток В);
- опитувальник (М.Г. Буйняк) (Додаток Г).

Надамо характеристику кожної з використаних методик.

**Методика суб'єктивної оцінки ситуаційної і особистісної тривожності (Ч.Д. Спілбергер, Ю.Л. Ханін)**

*Мета:* дозволяє виявити рівень особистісної та ситуативної тривожності. Опитувальник дає можливість оцінки реактивної та



особистісної тривожності особистості. Особистісна тривожність розглядається авторами як відносно стійка індивідуальна якість особистості, яка характеризує ступінь її занепокоєння, турботи, емоційної напруги внаслідок дії стресових факторів.

Реактивна тривожність - це стан спеціаліста, який характеризує ступінь його занепокоєння, турботи, емоційної напруги та розвивається за конкретною стресовою ситуацією. Якщо особистісна тривожність є стійкою індивідуальною характеристикою, то стан реактивної тривожності може бути достатньо динамічним і за часом, і за ступенем вираженості.

Опитувальник Ч. Спілбергера складається з 40 питань-суджень, з котрих питання № 1-20 призначені для оцінки реактивної тривожності (шкала "Як ви себе почуваете в даний момент?") та 21-40 - для визначення особистісної тривожності (шкала "Як Ви себе почуваете звичайно?"). На кожне запитання можливі 4 відповіді за ступенем інтенсивності (зовсім ні, мабуть так, вірно, цілком вірно) - для шкали реактивної тривожності, та 4 відповіді за частотою (майже ніколи, іноді, часто, майже завжди) - для шкали особистісної тривожності. (Додаток Б).

**Методика «Мотивація професійної діяльності** (К. Замфір в модифікації А.А.Реана)

*Мета:* діагностика мотивації професійної діяльності педагогів. В основу методики покладена концепція про внутрішню і зовнішню мотивацію. Про внутрішню мотивацію слід говорити, коли для особи має значення діяльність сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх по відношенню до вмісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати і так далі), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви диференціюються на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, поза сумнівом, ефективніші і бажаніші зі всіх точок зору, чим зовнішні негативні мотиви.

У методиці представлено 7 мотивів професійної діяльності, яким необхідно дати оцінку їх значущості для респондента за п'ятибальною шкалою. При обробці відповідей підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) відповідно до формул підрахунку. Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, укладене в межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дробове). На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ. До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів (на думку автора методики) слід відносити наступні два типи поєднання:  $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$  і  $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ . Найгіршим мотиваційним комплексом є тип:  $ЗНМ > ВПМ > ВМ$ . Варто враховувати не лише тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип перевершує інший по типу вираженості (Додаток В).

**Методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях»** (С. Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.І. – адаптований варіант Т.А. Крюкової).

*Мета:* діагностика копінг-стратегій особистості. Адаптований варіант копінг-поведінки включає перелік заданих реакцій на стресові ситуації й націлений на визначення домінуючих копінг-поведінкових стратегій. Копінг-стратегії (копінг) - це збірне поняття, яке об'єднує різнобічні стратегії, спрямовані на те, щоб подолати вимогливість і впоратися з власними запитами до звичайного життя. Образно кажучи, копінг - це застосування різних методів для того, щоб впоратися зі стресом, для цього людина часто використовує поведінкові, психологічні, пізнавальні та емоційні стратегії.

Методика складається з 48 тверджень. Респондентам необхідно обрати за 5-бальною шкалою варіант відповіді залежно від того, як часто опитуваний поводить себе подібним чином у складній стресовій ситуації. Підрахунок балів здійснюється за групами:

1. копінг, орієнтований на вирішення задач, проблеми (проблемно-орієнтований копінг);
2. копінг, орієнтований на емоції (емоційно-орієнтований копінг);
3. копінг, орієнтований на уникання.

Підраховуються бали за двома субшкалами – «Соціальне відвернення» та «Відвернення». Для визначення рівня копінгу, необхідно порівняти отримані дані з емпіричними нормами опитувальника та зробити висновок щодо вираженості стратегії поведінки у стресовій ситуації (Додаток Г).

Наступник кроком у дослідженні став **опитувальник** (М.Г Буйняк).

*Мета:* вивчення особливості реалізації індивідуального підходу до навчання педагогами. Також він спрямований на з'ясування розуміння вчителями сутності інклюзивної освіти та вивчення рівня обізнаності педагогів про категорії дітей з ООП.

Містить 30 запитань (див. додаток Г). Кожна правильна відповідь на питання опитувальника оцінюється в 1 бал. Отримана сума балів свідчить про рівень сформованості системи знань у галузі інклюзивної освіти: 0-10 балів – знання хаотичні, система знань відсутня; 11-20 балів – фрагментарні, несистематизовані знання; 21-30 балів – наявна стійка система знань у галузі інклюзивної освіти.

### **3.2. Аналіз результатів констатувального дослідження**

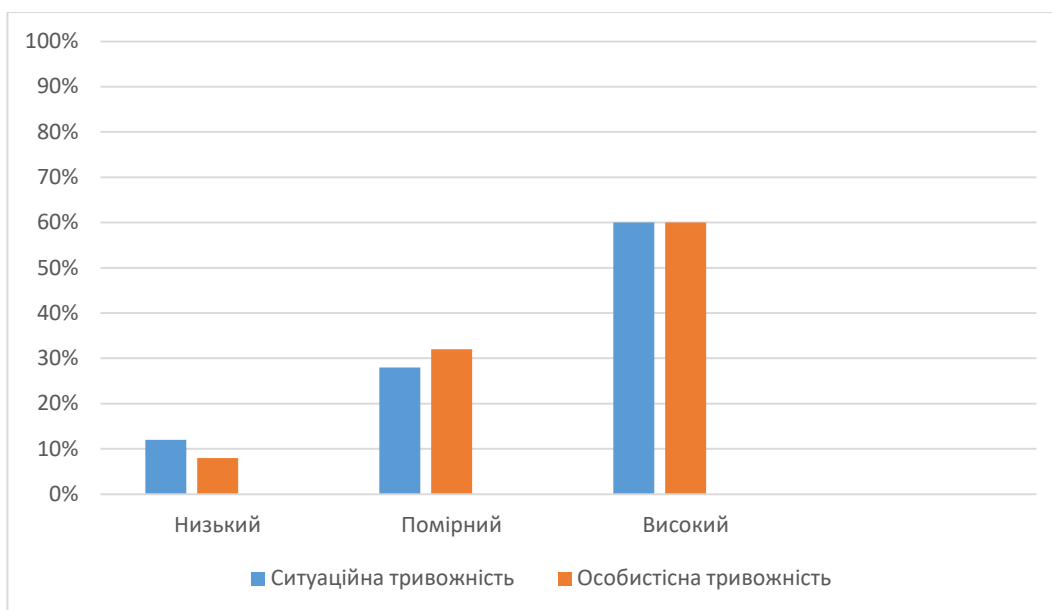
В експериментальному дослідженні, спрямованому на визначення рівня психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП брали участь 50 педагогів закладів загальної середньої освіти Донецької області.

Дослідження проводилося у липні-серпні 2022 року із допомогою онлайн-платформ.

Надаємо опис отриманих результатів дослідження педагогів.

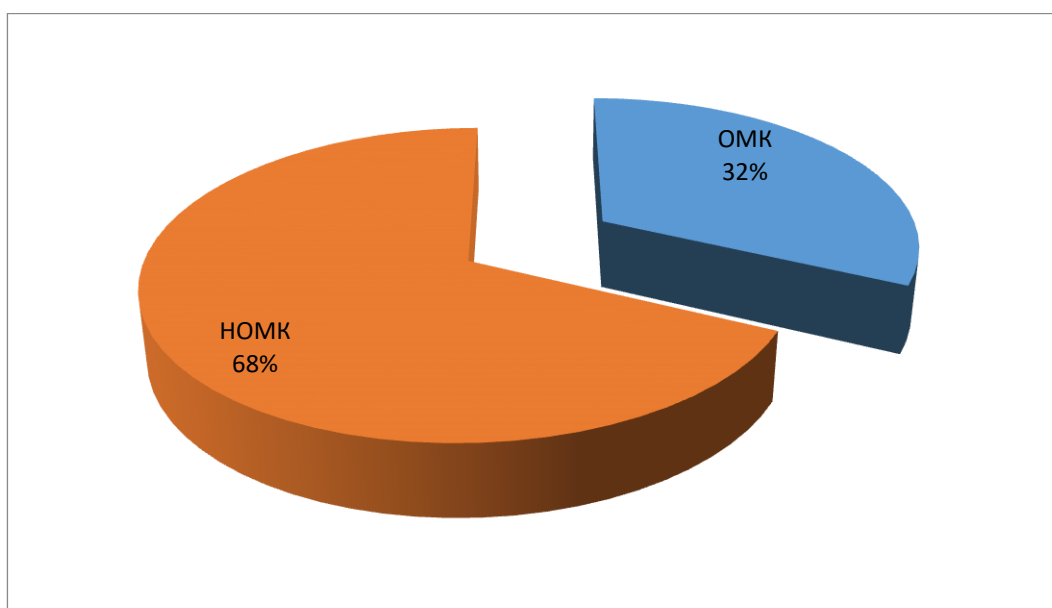
За результатами опитувальника суб'єктивної оцінки ситуаційної і особистісної тривожності (Ч.Д. Спілбергер, Ю.Л. Ханін), маємо такі дані: ситуативна тривожність у 30 (60%) респондентів високого рівня; у 6 осіб, що становить 12% - низький рівень, 14 респондентів (28%) мають помірний рівень ситуативної тривожності. Рівень особистісної тривожності: низький – 4 (8%); помірний – 16 (32%); високий – 30 (60%).

Тож, ми спостерігаємо дуже високий рівень особистісної тривожності, що свідчить про те, що соціальна ситуація, в якій проживають та працюють педагоги, має вплив на особистісні трансформації (див. рис.3.2.1.)



**Рис.3.2.1. Розподіл респондентів за виявленим рівнем тривожності особистості (за методикою суб'єктивної оцінки ситуаційної і особистісної тривожності)**

За методикою «Мотивація професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А.А.Реана) ми діагностували рівень мотиваційного комплексу професійної діяльності педагогів. У 32% респондентів було діагностовано оптимальний мотиваційний комплекс, у 68% – неоптимальний мотиваційний комплекс. Отримані дані свідчать про те, що особистісні мотиви опитуваних мають перевагу над професійними мотивами (див. рис.3.2.2.)



**Рис.3.2.2. Розподіл респондентів за мотиваційними комплексами професійної діяльності педагога**

За результатами методики «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (С. Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.І. – адаптований варіант Т.А. Крюкової), було отримано наступні результати (див. табл. 3.2.1.)

**Таблиця 3.2.1.**

**Залежність рівня копінгу респондентів від стиля/субстиля**

Назва стилів/субстилей	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Число	Відсоток	Число	Відсоток	Число	Відсоток
Проблемно-орієнтований копінг	6	12%	8	16%	36	72%
Емоційно-орієнтований копінг	14	28%	21	42%	15	30%
Копінг, орієнтований на уникнення	19	38%	22	44%	9	18%
Субшкала «Соціальне відволікання»	6	12%	39	78%	5	10%
Субшкала «Відволікання»	10	20%	29	58%	11	22%

У 36 (72%) опитаних ми виявили високий рівень проблемно-орієнтованого копінгу, що має на меті модифікувати, зменшити або усунути джерело стресу.

22 (44%) респондентів середній рівень копінгу, орієнтованого на уникнення від стресогенів.

Субшкала «Соціальне відволікання» виражена на середньому рівні у 39 (78%) респондента, що свідчить про пошук та використання соціальної підтримки, зниження рівня стресу та вирішення проблем за допомогою інших людей педагогами.

Субшкала «Відволікання» на середньому рівні виражена у 29 (58%) опитаних, що може говорити про активне виключення зі своєї свідомості проблеми, очікування більш сприятливих умов для вирішення ситуації.

За результатами опитувальника М.Г. Буйняк, ми виявили, що 48 (96%) опитаних дають правильні відповіді на питання, які стосуються теоретичної та законодавчої підготовки у сфері інклюзивної освіти

Що стосується питання про особливості роботи з учнями різних нозологій, то 36 (72%) респондентів мають складнощі з практичної підготовки щодо роботи з учнями з ООП.

### **3.3. Програма з розвитку стресостійкості педагогів задля роботи в інклюзивних класах.**

Аналіз досвіду впровадження інклюзивного навчання в реаліях системи української освіти показує нам спрямування зусиль переважно на методичну підготовку вчителів, вивчення ними законодавчого компоненту в сфері інклюзивної освіти та спеціальної педагогіки. Але, для успішної роботи та взаємодії вчителя з учнями з ООП необхідна також і психологічна готовність та стресостійкість до роботи в інклюзії.

За результатами констатуючого експерименту, ми дійшли висновку, що корекційна програма має бути спрямована на формування психологічної стійкості як компоненту готовності педагогів ЗЗСО до інклюзивного навчання дітей з ООП.

**Мета:** посилення та розвиток компонентів стресостійкості особистості педагога середньої ланки задля роботи в інклюзивних класах.

**Завдання** програми передбачають:

1.Формування стресостійкості педагогічних працівників (вчителів, асистентів) до взаємодії з учнями з ООП.

2. Навчання учасників тренінгу методам та технікам саморегуляції.
3. Зниження психоемоційного навантаження.
4. Посилення мотивації та впевненості у «Я-педагог».
5. Формування готовності до нової професійної ролі.
6. Активізація та пошук особистісних копінгів.
7. Мінімізація впливу бар'єрів у взаємодії та навчанні учнів з ООП.
8. Удосконалення навичок ефективного спостереження за дітьми для визначення сильних сторін й потенційних обмежень в їхній діяльності під час освітнього процесу.
9. Сприйняття створенню безпечного, інклюзивного та орієнтованого на розвиток усіх дітей середовища закладів освіти

Комплексна корекційна психологічна тренінгова програма розрахована на 12 годин (3 заняття по 4 години) та складається з трьох змістовних блоків. Структура тренінгової програми викладена таблиці 3.3.1.

**Таблиця 3.3.1.**

**Схема тренінгової програми**

<b>№ заняття</b>	<b>Тема</b>	<b>Основна мета</b>	<b>Вправи</b>
Заняття 1 4 год	Інклюзія та особистісні перешкоди	Знайомство учасників. Налагодження дружніх стосунків між учасниками групи. Прояснення цілей та завдань тренінгу. Вироблення спільних правил. Інклюзія та бар'єри. Філософія інклюзії.	1.«Знайомство» 2. «Дерево очікувань». 3. «Світ очима дитини з особливими освітніми потребами» 4. Вправа «Стереотипи» 5. Дискусія «Ставлення вчителів до інклюзивного навчання» 6. Вправа «Ринкова



			<p>площа»</p> <p>7. Міні-лекція з презентацією «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання»</p> <p>8. Релаксація «Водоспад»</p> <p>9. Вправа-підсумок «Розуміння»</p>
Заняття 2 4 год	Зниження рівня тривожності	Зниження рівня особистісної тривожності Перешкоди на шляху до участі	<p>1. Малюнкова методика: «Покращення мотивації»</p> <p>2. Вправа «Бажаю – не бажаю»</p> <p>3. Теоретичний блок</p> <p>4. Завершальні рефлексії</p>
Заняття 3, 4 год	Ресурсність особистості педагога	Формування навичок стресостійкості	<p>1. «Карта професійних ресурсів»</p> <p>2. «Пожирачі та час»</p> <p>3. «Як би я була вашим вчителем»</p> <p>4. «Турбота про себе та команду»</p>

Наш тренінг розкриває три важливі теми:

1. Інклюзія та особистісні перешкоди
2. Зниження рівня тривожності
3. Ресурсність особистості педагога

Метою тренінгу є зниження тривожності педагога в контексті інклюзивної освіти та взаємодії з особами з ООП.

В тренінгу використовуються різні методи роботи: міні-лекції, теоретичні блоки, вправи на релаксацію, обговорення, мозкові штурми, арт-терапія, рольові ігри.

Вправи, які використані у першому дні тренінгу дають нам можливість: розвинути спроможності учасників щодо ефективної організації інклюзивного навчання з урахування потреб всіх учнів, з особливим наголосом на дітей з особливими освітніми потребами, ознайомити учасників з теоретичними засадами психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; створення психологічного клімату довіри у тренінговій групі.

Другий день тренінгу надає можливість зменшення особистісної тривожності та посилення внутрішньої мотивації учасників тренінгу щодо роботи з особами з особливими освітніми потребами.

Третій день спрямований на посилення ресурсності, активізацію можливих та наявних копінгів та розширення «вікна толерантності» відносно осіб з ООП.

Надамо коротку характеристику тренінгу. У повному обсязі тренінгова програма викладена в додатках (див.Додаток Г)

#### Заняття 1 «Інклюзія та особистісні перешкоди»

**Мета:** розвинути спроможності учасників щодо ефективної організації інклюзивного навчання з урахування потреб всіх учнів, з особливим наголосом на дітей з особливими освітніми потребами, ознайомлення учасників з теоретичними засадами психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; створення психологічного клімату довіри у тренінговій групі.

#### *Вправа «Знайомство»*

**Мета:** познайомити учасників тренінгу між собою.

#### *Встановлення правил групової взаємодії*

**Мета:** повідомити мету та завдання тренінгу, визначити організаційні моменти: таймінг, тривалість роботи, кількість та тривалість перерв.

*Вправа «Дерево очікувань».*

**Мета:** прояснення очікувань учасників тренінгу.

*Вправа «Світ очима дитини з особливими освітніми потребами»*

**Мета:** розвивати емпатію, толерантність, сприяти розвитку творчих здібностей.

*Вправа «Стереотипи»*

**Мета:** визначити наявні стереотипи щодо інклюзії, осіб з ООП.

*Дискусія «Ставлення вчителів до інклюзивного навчання»*

**Мета:** визначити ставлення педагогів до інклюзивного навчання, його переваг та недоліків.

*Вправа «Ринкова площа»*

**Мета:** сприяти зниженню напруження, подоланню бар'єрів до взаємодії.

*Міні-лекція з презентацією «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання»*

**Мета:** ознайомити учасників тренінгу з психологічними бар'єрами на шляху до запровадження інклюзії; визначити їх актуальність для учасників тренінгової групи.

*Релаксація «Водоспад»*

**Мета:** зняття напруження, розслаблення учасників тренінгу.

*Вправа-підсумок «Розуміння»*

**Мета:** усвідомити отримані знання; зворотній зв'язок. Учасники по черзі, по колу, розповідають про враження, які отримали на занятті. Вправи, які найбільше сподобались. Висновки, які зробили. Чи виправдалися їхні очікування. Наприкінці заняття всі учасники дякують один одному аплодисментами.

## Заняття 2. «Зниження рівня тривожності»

**Мета:** зменшення особистісної тривожності та посилення внутрішньої мотивації учасників тренінгу щодо роботи з особами з особливими освітніми потребами.

*Малюнкова методика: «Покращення мотивації»*

**Мета:** закріплення отриманого теоретичного матеріалу, визначення особливостей мотивації у педагогічному колективі та шляхів її покращення.

*Вправа «Бажаю – не бажаю»*

**Мета:** усвідомлення педагогами власних мотивів роботи в інклюзивному класі.

### *Теоретичний блок*

Ознайомлення учасників з новим професійним стандартом вчителя з наголосом на інклюзивній компетентності та тлумаченні, що вона означає.

Тлумачення «інклюзивної компетентності» з Профілем інклюзивного вчителя (міжнародний документ, перекладений на 22 мови світу).

Обговорення того, які знання та навички необхідні педагогу, аби створювати інклюзивне середовище, надаючи підтримку учням, які цього потребують.

### *Завершальні рефлексії*

#### Заняття 3. «Ресурсність особистості педагога»

**Мета:** формування навичок стресостійкості, розвиток резильєнтності.

Обговорення 1 та 2 дня тренінгу. Прояснення запитань. Постановка цілей на 3 день.

*«Карта професійних ресурсів»*

**Мета:** прояснення наявної ресурсної мережі та її укріплення.

*«Пожирачі та час»*

**Мета:** виявити та усвідомити розподіл часу.

*«Як би я була вашим вчителем»*

**Мета:** визначити разом з учасниками, яка інформація про учнів допомагає вчителю їх якісно навчати.

*«Турбота про себе та команду»*

**Мета:** визначити способи підвищення ресурсності в колективі.

Завершальні рефлексії тренінгу. Прояснення «Дерева очікувань»

Ми вважаємо, що наданий тренінг буде сприяти розвитку емпатійності, толерантності, психологічної готовності до взаємодії з учасниками освітнього процесу.

### Висновки до розділу 3

Проведене нами дослідження складалося з теоретичного аналізу наявних наробок в темі інклюзії та емпіричного дослідження педагогічних працівників Донецької області, які розпочали свою роботу в інклюзії у 2022-2023 навчальному році, дехто з них – онлайн.

За результатами констатуючого експерименту нами було виявлено: Соціальна ситуація, в якій проживають педагогічні працівники, посилює особистісну тривожність. Власне, вимушена евакуація та власний досвід пережитих травматичних подій, безумовно, є фактором підвищеної тривожності досліджуваних.

Опитані нами респонденти бояться працювати з учнями з ООП через ряд причин: наявні стереотипи щодо даної категорії учнів, відсутність знань та практичного досвіду взаємодії, наявність минулого невдалого досвіду – власного та колег, наявність конфлікуючих батьків нормотипових учнів класу щодо появи учня з ООП в освітньому середовищі.

Низький рівень розвиненості компонентів психологічної готовності педагога до праці в інклюзії.

## ВИСНОВКИ

Впровадження практик інклюзивної освіти передбачає спільне навчання звичайних дітей, дітей з особливими освітніми потребами (ООП), особливостями психофізичного розвитку: порушеннями слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату та ін., тобто дітей із різним рівнем інтелектуального, емоційного й особистісного розвитку. Очевидною стає проблема готовності педагогів до реалізації інклюзії в освіті.

Інклюзивна готовність передбачає систему ціннісних орієнтацій, що зосереджує увагу на цінностях особистості дитини, забезпеченні умов і можливостей її розвитку, соціалізації, реалізації. Окрім цього, зміст інклюзивної готовності педагогів містить педагогічну готовність і психологічну готовність (емоційне прийняття дітей з ООП; мотиваційні установки, моральні принципи, що визначають ставлення до ідеї інклюзії; установки на особливого учня, внутрішня детермінація активності особистості педагога).

Психологічний аспект інклюзивної готовності містить складники: 1) мотиваційний (потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти, прагнення досягти успіху, мотиви діяльності і т. п.); 2) пізнавальний (розуміння професійних функцій і завдань, оцінка їх значущості, знання засобів досягнення мети і т. д.); 3) емоційний (почуття відповідальності за процес і результат роботи, впевненість в успіху кожної дитини, наснагу і т. д.); 4) вольовий (налаштованість, мобілізацію сил і можливостей для успішних дій, управління собою, зосередження на завданні, відволікання від заважають впливів, подолання сумнівів, і ін.).

Модернізація освіти та впровадження нових засобів роботи зумовлює зростання вимог до вчителів школи. Від психологічного благополуччя фахівця залежить якість виконання роботи, і її результативність. Через специфіку діяльності у сфері «людина – людина» від вчителя вимагається інтенсивна міжособистісна комунікація та часто утворюються ситуації, що

призводять до високого емоційного напруження. На тлі перманентного стресу синдром вигорання проявляється в тих умовах, коли особистість потрапляє в нові, незвичні обставини, в яких необхідно проявити високу ефективність.

Синдром емоційного вигорання являє собою один з новітніх механізмів психологічного захисту. В силу своєї відносної новизни, визначення вигорання дещо розмито, хоча, по суті, жодне з розумінь ЕВ не суперечать один одному. Емоційне вигорання негативно впливає на виконання людиною своєї діяльності й міжособистісні стосунки з партнерами, через те, що призводить до емоційної та особистісної відчуженості, незадоволеності собою, що сприяє розвитку тривожності, депресії й подальших психосоматичних порушень, неадекватного емоційного реагування.

Вигорання – це своєрідний стан занепаду та дезорганізації на всіх рівнях функціонування людини. До числа найбільш яскравих проявів особистісного неблагополуччя у викладачів відносять підвищений рівень тривожності, нейротизм, схильність до ригідності, занижену самооцінку, знижені показники задоволеності працею і якістю життя. У професійній діяльності викладачів стресові ситуації можуть створюватися циклічністю навчальних подій, необхідністю швидко та виважено приймати рішення, неузгодженістю між індивідуальними особливостями, ритмом і характером педагогічної діяльності, високим рівнем конфліктності у стосунках.

Сучасні дослідження показують, що в діяльності педагогів представлені всі головні психотравмуючі фактори, які є детермінантами емоційного вигорання. Також діяльність педагога має ряд специфічних особливостей, що дають можливість віднести її до потенційно афектогенних. Виділяють наступні характерологічні особливості, які допомагають особистості знизити негативний вплив стресу, а саме впевненість в собі, прийняття себе та інших, вміння концентруватися на позитивних емоціях, вміння працювати в команді, позитивне ставлення до життя, бажання долати труднощі, навички вирішення проблем.



Проведене нами дослідження складалося з теоретичного аналізу наявних наробок в темі інклюзії та емпіричного дослідження педагогічних працівників Донецької області, які розпочали свою роботу в інклюзії у 2022-2023 навчальному році, дехто з них – онлайн.

За результатами констатуючого експерименту нами було виявлено: Соціальна ситуація, в якій проживають педагогічні працівники, посилює особистісну тривожність. Власне, вимушена евакуація та власний досвід пережитих травматичних подій, безумовно, є фактором підвищеної тривожності досліджуваних.

Опитані нами респонденти бояться працювати з учнями з ООП через ряд причин: наявні стереотипи щодо даної категорії учнів, відсутність знань та практичного досвіду взаємодії, наявність минулого невдалого досвіду – власного та колег, наявність конфлікуючих батьків нормотипових учнів класу щодо появи учня з ООП в освітньому середовищі.

Низький рівень розвиненості компонентів психологічної готовності педагога до праці в інклюзії.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аландаренко Ю. Психологічна безпека – вчителя//Психолог. - №4 (244) 2007.
2. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–91.
3. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософський та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : Ліста-М, 2003. 128 с.
4. Безпалько, О. В. (2003). Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. К.: Центр навчальної культури, 134 с.
5. Бернацька О. Професійне вигорання психологів / О. Бернацька // Психолог. – 2010. – № 38. – С. 22-25.
6. Битянова Н. Р. Психология личностного роста : практ. пособие по проведению тренингов личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н. Р. Битянова ; МПА. – М., 1995. – 67 с.
7. Бойко В. В. Синдром емоційного вигорання в професійному спілкуванні. - СПб., Добродійко, 1999 .
8. Бойчук Ю. Д. Инклюзивное образование в Украине: современное состояние и тенденции развития. Особый ребенок : междунар. научн.-практ. журн. Екатеринбург, 2012. № 2. С. 113–118.
9. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Борисюк Алла Степанівна. – Івано-Франківськ, 2004. – 319 с.
10. Буйняк М.Г. Вплив мотиваційних чинників на формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 9 жовт. 2018 р.) Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 425-428.

11. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання: роль індивідуальних та організаційних чинників // Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Серія Соціологія. Психологія. Педагогіка. 2005. – Вип. 22-23. – С. 47-50. (ДИПл 9)
12. Водоп'янова Н.Е. Синдром вигорання: діагностика та профілактика / Н.Е. Водоп'янова — СПб: Пітер, 2008. — С. 109 - 113.
13. Гінгіна О.Д. Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання». Семінар-тренінг для педагогічних працівників - ЗОШ І-ІІІ ступеня с. Новий Двір, 2012 – 30 с.
14. Дзюба К. Профілактика професійного вигорання / К. Дзюба // Психолог. – 2013. – № 8. – С. 24-25
15. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів. / Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикові, О.С. Ковальчук, Г.Л. Федосова, О.Ф. Філатова, О.А Філь – К.: Міленіум. - 2004. – 24 с.
16. Граб С.О. Інклюзивна освіта в міжнародному праві URL:<http://intllegalmanac.net/v5/4.pdf/>
17. Горішна, Н. (2020). Розвиток категорії інклюзивна освіта у філософсько-освітніх концепціях та сучасному науковому дискурсі. *Social Work and Education*. Vol. 7, No. 1. Ternopil-Aberdeen, 2020. pp. 65-75. DOI: 10.25128/2520-6230.20.1.5.
18. Дзоз, В. А. (2012). Ребенок с особыми образовательными потребностями: методичні рекомендації. Сімферополь: МОН АРК, 17 с.
19. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти (До постановки питання) / Н. Б. Зброєва // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. – 2012. – № 7. – (Серія: Психолого-педагогічні науки).
20. Звереві, І. Д. (2013). Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання. Київ, Сімферополь: Універсум, 536 с.

- 21.Індекс інклюзії: професійно-технічний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / [кол. упорядників: Пащенко О. В., Гриценко І. А., Софій Н. З., Найда Ю. М.]. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди». 2011. 92 с.
- 22.Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими потребами в загальноосвітній заклад. // Соціальний педагог. 2009. №5. С. 26-35.
- 23.Капської, А. Й (2006) Соціальна педагогіка. К.: Центр навчальної літератури, 468 с.
- 24.Карчевська О. Вплив емоцій на фізичний стан здоров'я / О. Карчевська // Психолог. – 2013. – № 6. – С. 12-13.
- 25.Качур О. Профілактика професійного вигорання в закладах освіти / О. Качур // Психолог. – 2010. – № 40. – С. 3-7
- 26.Кльоц Л. А. Особливості розвитку професійної самосвідомості практичного психолога у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кльоц Любов Антонівна. – Київ, 2012. – 352 с.
- 27.Ковалев «Стрессменеджмент» - ефективная антистрессовая программа для всех: валлеологический практикум / В.Н. Ковалев // Практична психологія та соціальна робота. – 2005, № 1. - С. 60-66; № 2. - С. 28-41.
- 28.Ковригіна Л. М. Формування готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі / Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В.Сухомлинського, 29-30.09.2015 / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград: Ексклюзив-систем. 2015. С. 202.
- 29.Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010) Отримано з: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogonavchannya>
- 30.Колоб'юк О. О. Адаптація до навчання осіб з особливими потребами. // Професійна освіта інвалідів, осіб з особливими потребами у професійно-технічних навчальних закладах. Вип. 2(6). 2012. С. 82-85.

31. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. К.: Видавнича група АТОПОЛ. 2011. 274 с.
32. Компетентісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами / Л. Савчук // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 1. – С. 98–101.
33. Концепція розвитку інклюзивної освіти URL: [http://osvita.ua/legislation/ser\\_sv/9189/](http://osvita.ua/legislation/ser_sv/9189/)
34. Красняков Є. Формування та реалізація інклюзивної політики у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні. // Віче. №6. 2013.
35. Кузьміна Т. Як допомогти вчителю зберегти свою здоров'є та подолати стрес // Психолог. - №29-30 (365-366) 2009.
36. Лушин П. В. Психологическая защита психоиммунологический и экофаситалитивный контексты анализа / П. В. Лушин // Простір арт-терапії: образи, проблеми, ресурси. – Матеріали IV Міждисциплінарної науковопрактичної конференції з міжнародною участю. Київ, 2007.- С. 36-40.
37. Маслач К. Професійне вигорання: як люди справляються / К. Маслач – <http://resources.com.ua/news48034.html>.
38. Мателега С. М. Особливості психологічного супроводу учнів з особливими потребами. // Професійна освіта інвалідів, осіб з особливими потребами у професійно-технічних навчальних закладах. Вип. 2(6). 2012. С. 37-57.
39. Матвеева М.П. Соціально-психологічна характеристика об'єктів та суб'єктів інклюзивного навчання. Інклюзивна освіта теорія та практика: навч.- метод. посіб. / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. С. 155- 162

40. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainshkola-compressed.pdf>
41. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: / [за заг. ред. А.А. Колупаєвої]. К: А. С. К.. 2012. 308 с.
42. Панок В. Г. Інклюзивна освіта та завдання діяльності психологічної служби. Мультидисциплінарний підхід як методологічна основа інклюзивного навчання. Донецьк : Свідлер А. Л., 2012. С. 14–23.
43. Подолянюк О. Л. Розвиток професійної позиції шкільного психолога у післядипломній освіті: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Олена Леонідівна Подолянюк ; Центр. ін-т ППО АПН України. – Київ, 2004. – 16с.
44. Про освіту [Електронний ресурс]: Закон України. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрана.
45. Прядко Л. Готовність педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як успішний фактор інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / Л. Прядко, О. Фурман // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. – Режим доступу: <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/376/>. – Назва з екрана.
46. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладах професійної освіти. З досвіду роботи практичного психолога Рожко Ганни Володимирівни / [Укладач Г.В. Рожко]. Миколаїв, 2011. 72 с.
47. Психологічний супровід інклюзивного навчання в умовах ЗНЗ / [Укладач Ю.В. Юр'єва]. Миколаїв. 2012. 40 с.
48. Сабат, Н. (2008). Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. (3), 42–46. Семигіна, Т. В. Мигович, І. І. (2005). Вступ до соціальної роботи. К.: Академвидав. 304 с.

- 49.Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94)
- 50.Сварник М. Інклюзивна освіта в Україні: попередній аналіз ситуації / Інклюзивна освіта. Збірник матеріалів проекту. / М. Сварник. К. 2013. 14 с.
- 51.Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авт.: А. А. Колупаєва та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
- 52.Софій Н. З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2016. Вип. 11. С. 170–175.
- 53.Технологія тренінгу / упоряд.: О. Главник, Г. Бевз ; за заг. ред. С. Максименко. Київ : Главник, 2005. 112 с.
- 54.Фопель И. К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: практическое пособие. / И. К. Фопель. М., 2002. – 30 с
- 55.Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. Педагогіка і психологія професійної освіти. Львів. 2012. № 2. С. 15–21.
- 56.Чопік О.В. Роль педагогів у становленні учнівських соціальних зв'язків у інклюзивному класі. Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2011. Вип. 17 в 3-х ч. Ч.1. С. 171-178.
- 57.Шуть, О. Р. Особливості соціалізації підлітків та молоді з особливими потребами: випускна кваліфікаційна робота : 231 "Соціальна робота" / О. Р. Шуть ; керівник роботи В. М. Філіпович ; НУ "Чернігівська політехніка", кафедра креативних індустрій та соціальних інновацій. – Чернігів, 2021. – 88с.
- 58.Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник. / Т.С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

- 59.Horishna, N. (2020). The development of the category of inclusive education in philosophical-educational concepts and modern scientific discourse. *Social work and education*, 7(1), 56-64.
- 60.Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*. 2011. Vol. 37. Iss. 2. P. 171–195.
- 61.Corbet J. Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Educaition*. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53,61. URL : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183>.
- 62.Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 2010. Vol. 40. Iss. 4. P. 369.
- 63.Loreman T., Deppeler J., Harvey D. “Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom”. London ; New York, 2005.
- Nowicki E. A., Sandieson R. Including Peers with Developmental Disabilities: Adolescents Strategies and Attitudes. URL: <http://www.canadaukraine.org>



## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### **Методика суб'єктивної оцінки ситуаційної і особистісної тривожності (Ч.Д. Спілбергер, Ю.Л. Ханін)**

Дана методика дозволяє зробити перші й істотні уточнення про якість інтегральної самооцінки особистості: чи є нестабільність цієї самооцінки ситуативної або постійної, тобто особистісної. Результати методики відносяться не тільки до психодинамічних особливостей особистості, а й до загального питання взаємозв'язку параметрів реактивності й активності особистості, її темпераменту і характеру. Методика є розгорнута суб'єктивна характеристика особистості, що зовсім не зменшує її цінності в психодіагностичному плані.

Ю.Л. Ханін приводить в цьому зв'язку думку А.А. Ухтомського: «...Так звані «суб'єктивні» свідчення так само об'єктивні, як і всякі інші, для того, хто вміє їх розуміти і розшифровувати». («Фізіологія рухового апарату». Вип. 1, Л., 1927.) З 1950 року у світовій науковій літературі з'явилося більше 5000 статей і монографій з питань дослідження тривожності як особистісної властивості і тривоги як стану. З роками ці два поняття поступово зблизилися в найменуванні «тривожність», розділившись в той же час у визначеннях: «реактивна» і «активна», «ситуативна» і «особистісна».

За Ю.Л. Ханіну, стан тривоги (або ситуативна тривожність) - позначаються однаково: «СТ», - виникають «як реакція людини на різні, найчастіше соціально-психологічні стресори (очікування негативної оцінки або агресивної реакції, сприйняття несприятливого до себе ставлення, загрози своїй самоповазі, престижу). Навпаки, особистісна тривожність (ОТ) як риса, властивість, диспозиція дає уявлення про індивідуальні відмінності в схильності дії різних стресорів. Отже, тут мова йде про відносно стійкої схильності людини сприймати загрозу своєму «Я» в самих різних ситуаціях і реагувати на ці ситуації з підвищенням СТ. Величина ОТ характеризує минулий досвід індивіда, тобто наскільки часто йому доводилося відчувати

СТ. Шкала реактивної та особистісної тривожності (ШРОТ) має дві самостійні підшкали для окремого вимірювання тієї й іншої форми тривожності: - підшкали оцінки СТ з головним питанням про самопочуття в даний момент і підшкал оцінки ОТ з формулюванням про самопочуття зазвичай (м). Оскільки нижче тривожність оцінюватися може і за іншими методиками, СТ і ОТ мають індекси: СТ і ОТ.

Результати оцінюються зазвичай в градаціях: до 30 балів - низька; 31-45 - середня ; 46 і більше - висока тривожність. Це не заважає на шкалі 20-80 співвіднести отримані результати з діапазонами (квартиля) нормального розподілу індивідів з різною тривожністю за параметром активності.

### Текст методики ШРОТ

**Інструкція:** Залежно від самопочуття в даний МОМЕНТ, вкажіть найбільш підходячу для Вас цифру: «1» - ні, це зовсім не так; «2» - мабуть так; «3» - вірно; «4» - абсолютно вірно:

№пп	Судження СТ	Ні, це зовсім не так	Мабуть так	Вірно	Абсолютно вірно
1	Ви спокійні	1	2	3	4
2	Вам ніщо не загрожує	1	2	3	4
3	Ви знаходитесь в напрузі	1	2	3	4
4	Ви відчуваєте співчуття	1	2	3	4
5	Ви відчуваєте себе вільно	1	2	3	4
6	Ви засмучені	1	2	3	4
7	Вас хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8	Ви відчуваєте себе відпочившою людиною	1	2	3	4
9	Ви стривожені	1	2	3	4
10	Ви відчуваєте почуття внутрішнього задоволення	1	2	3	4
11	Ви впевнені в собі	1	2	3	4
12	Ви нервуєте	1	2	3	4
13	Ви не знаходите собі місця	1	2	3	4
14	Ви напружені	1	2	3	4
15	Ви не відчуваєте скутості і напруги	1	2	3	4

16	Ви задоволені	1	2	3	4
17	Ви стурбовані	1	2	3	4
18	Ви дуже збуджені і Вам не по собі	1	2	3	4
19	Вам радісно	1	2	3	4
20	Вам приємно	1	2	3	4

**Інструкція** до другої групи суджень про самопочуття: Прочитайте (прослухайте) уважно кожне з наведених нижче пропозицій і закресліть (запишіть) підходячу для Вас цифру справа залежно від того, як Ви себе почуваєте ЗВИЧАЙНО: цифри справа означають «1» - майже ніколи; «2»- іноді;«3»- часто;«4»- майже завжди.

№п/п	Судження ОТ	Майже ніколи	Іноді	Часто	Майже завжди
1	Ви відчуваєте задоволення	1	2	3	4
2	Ви швидко втомлюєтеся	1	2	3	4
3	Ви легко можете заплакати	1	2	3	4
4	Ви хотіли б бути такою ж щасливою людиною, як і інші	1	2	3	4
5	Буває, що Ви програєте через те, що недостатньо швидко приймаєте рішення	1	2	3	4
6	Ви відчуваєте себе бадьорим чоловіком	1	2	3	4
7	Ви спокійні, холонокровні і зібрані	1	2	3	4
8	Очікування труднощів дуже турбує Вас	1	2	3	4
9	Ви занадто переживаєте через дрібниці	1	2	3	4
10	Ви буваєте цілком щасливі	1	2	3	4
11	Ви приймаєте все занадто близько до серця	1	2	3	4
12	Вам не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
13	Ви відчуваєте себе в безпеці	1	2	3	4
14	Ви намагаєтеся уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
15	У Вас буває нудьга, туга	1	2	3	4
16	Ви буваєте задоволені	1	2	3	4
17	Будь-які дрібниці відволікають і хвилюють Вас	1	2	3	4

18	Ви так сильно переживаєте своє розчарування, що потім довго не можете про них забути	1	2	3	4
19	Ви врівноважена людина	1	2	3	4
20	Вас охоплює сильне занепокоєння, коли Ви думаєте про свої справи і турботи	1	2	3	4

Ситуативна тривожність (СТ) визначається по ключу:

$$СТ = (3,4,6,7,9,12,13,14,17,18) - (1,2,5,8,10,11,15,16,19,20) + 50 =$$

ОТ - Особистісна тривожність визначається по ключу:

$$ОТ = (2,3,4,5,8,9,11,12,14,15,17,18,20) - (1,6,7,10,13,16, 19) + 35 =$$

Поняття ситуативної (актуальною), - тобто реактивної тривожності і поняття особистісної, - тобто активної тривожності мають не тільки спеціальний, описаний вище, але й більш загальний психологічний сенс. З нашого досвіду, діагностика реактивної та активної тривожності дозволяє досить точно судити про прояв основних особливостей поведінки особистості в плані її ставлення до діяльності.

## ДОДАТОК Б

### Методика «Мотивація професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А.А. Реана)

Методика застосовується для діагностики мотивації професійної діяльності.

В основу покладена концепція про зовнішню та внутрішню мотивацію. Про внутрішній тип мотивації потрібно говорити, коли для особистості має значення сама діяльність. Якщо ж основою мотивації професійної діяльності є прагнення до задоволення інших зовнішніх потреб по відношенню до змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплатні тощо), то в цьому випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію.

Самі ж зовнішні мотиви тут диференціюються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безперечно, більш ефективні та бажані ніж негативні мотиви.

### *Інструкція*

Прочитайте перераховані нижче мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою.

№ з\п		У дуже незначній мірі	У достатньо незначній мірі	У невеликій, але значній мірі	У достатньо великій мірі	У дуже значній мірі
1	Грошове забезпечення					
2	Прагнення до просування по роботі					
3	Прагнення уникнення критики зі сторони керівника чи колег					
4	Прагнення уникати можливих покарань чи неприємностей					
5	Потреба у досягненні соціального престижу та поваги оточуючих					
6	Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7	Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності					

### **Обробка**

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності до наступних ключів:

$$\text{ВМ} = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / 2$$

$$\text{ЗПМ} = (\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п.5}) / 3$$

$$\text{ЗНМ} = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п.4}) / 2$$

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

### **Інтерпретація**

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Він уявляє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. До найкращих, оптимальних мотиваційних комплексів слід відносити два типи сполучення:

$$\text{ВМ} > \text{ЗПМ} > \text{ЗНМ} \text{ та } \text{ВМ} = \text{ЗПМ} > \text{ЗНМ}.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип  $\text{ЗНМ} > \text{ЗПМ} > \text{ВМ}$ .

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

Потрібно враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації превалює над іншим по ступеню значущості.

Наприклад, неможливо два нижче приведені мотиваційні комплекси вважати абсолютно однаковими:

	ВМ	ЗПМ	ЗНМ
1	1	2	5
2	2	3	4

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

У першому випадку мотиваційний комплекс особистості є значно негативним, ніж у другому. У другому випадку в порівнянні з першим має місце зниження показника негативної мотивації та підвищення показників зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації.

Задоволеність професією тим вища, чим оптимальніший мотиваційний комплекс: значна перевага внутрішньої позитивної мотивації і низька – зовнішньої негативної.

Чим оптимальніший мотиваційний комплекс, чим більша активність, мотивована самим змістом діяльності, прагненням досягти в цій діяльності певних позитивних результатів, тим нижча емоційна нестабільність. І навпаки, чим більша діяльність досліджуваного, яка обумовлена мотивами уникнення (що починають превалювати над мотивами, що пов'язані з цінністю самої діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вище рівень емоційної нестабільності.

## ДОДАТОК В

**Методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.І. Паркер – адаптований варіант Т.А. Крюкової)**

**Призначення методу.** Адаптований варіант копінг-поведінки включає перелік заданих реакцій на стресові ситуації й націлений на визначення домінуючих копінг-поведінкових стратегій.

**Інструкція.** Нижче приводяться можливі реакції людини на різні важкі або стресові ситуації. Вкажіть, як часто ви поводите себе подібним чином в складній стресовій ситуації та напишіть відповідну цифру в бланці відповідей.

Ніколи	Рідко	Іноді	Частіше за	Дуже
--------	-------	-------	------------	------

			<b>все</b>	<b>часто</b>
1	2	3	4	5

### Тестовий матеріал.

#### *Типы поведения и реакций в стрессовых ситуациях*

	Никогд а	Редк о	Иногд а	Чаще всего	Очень часто
1. Стараюсь тщательно распределить свое время.					
2. Сосредотачиваюсь на проблеме и думаю, как ее можно решить.					
3. Думаю о чем-то хорошем, что было в моей жизни.					
4. Стараюсь быть на людях.					
5. Виню себя за нерешительность.					
6. Делаю то, что считаю самым подходящим в данной ситуации.					
7. Погружаюсь в свою боль и страдания.					
8. Виню себя за то, что оказался в данной ситуации.					
9. Хожу по магазинам, ничего не покупая.					
10. Думаю о том, что для меня самое главное.					
11. Стараюсь больше спать.					
12. Балую себя любимой едой.					



13. Переживаю, что не могу справиться с ситуацией.					
14. Испытываю нервное напряжение.					
15. Вспоминаю, как я решал аналогичные проблемы раньше.					
16. Говорю себе, что это происходит не со мной.					
17. Виню себя за слишком эмоциональное отношение к ситуации.					
18. Иду куда-нибудь перекусить или пообедать.					
19. Испытываю эмоциональный шок.					
20. Покупаю себе какую-нибудь вещь.					
21. Определяю курс действий и придерживаюсь его.					
22. Обвиняю себя за то, что не знаю, как поступить.					
23. Иду на вечеринку.					
24. Стараюсь вникнуть в ситуацию.					
25. Застываю, «замораживаюсь» и не знаю, что делать.					
26. Немедленно предпринимаю меры, чтобы исправить ситуацию.					
27. Обдумываю случившееся или свое отношение к случившемуся.					

28. Жалею, что не могу изменить случившегося или свое отношение к случившемуся.					
29. Иду в гости к другу.					
30. Беспokoюсь о том, что я буду делать					
31. Провожу время с дорогим человеком.					
32. Иду на прогулку.					
33. Говорю себе, что это никогда не случится вновь.					
34. Сосредоточиваюсь на своих общих недостатках.					
35. Разговариваю с тем, чей совет я особенно ценю.					
36. Анализирую проблему, прежде чем реагировать на нее.					
37. Звоню другу.					
38. Испытываю раздражение.					
39. Решаю, что теперь важнее всего делать.					
40. Смотрю кинофильм.					
41. Контролирую ситуацию.					
42. Прилагаю дополнительные усилия, чтобы все сделать.					
43. Разрабатываю несколько различных решений проблемы.					

44. Беру отпуск или отгул, отдаляюсь от ситуации.					
45. Отыгрываюсь на других.					
46. Использую ситуацию, чтобы доказать, что я могу сделать это.					
47. Стараюсь собраться, чтобы выйти победителем из ситуации.					

### **Обробка та інтерпретація результатів**

Для копінгу, орієнтованого на рішення завдання, підсумовуються результати наступних 16 пунктів: 1, 2, 6, 10, 15, 24, 26, 27, 36, 39, 41, 42, 43, 46, 47.

Для копінгу, орієнтованого на емоції, підсумовуються результати наступних 16 пунктів: 5, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 25, 28, 30, 33, 34, 38, 45.

Для копінгу, орієнтованого на уникнення, підсумовуються результати наступних 16 пунктів: 3, 6, 9, 11, 12, 18, 20, 23, 29, 31, 32, 35, 37, 40, 44, 48.

Можна підрахувати субшкалу відволікання з 8 пунктів, що відносяться до уникання: 9, 11, 12, 18, 20, 40, 44, 48.

Субшкала соціального відволікання може бути підрахована з наступних 5 пунктів, що відносяться до уникання: 4, 29, 31, 35, 37. (Зверніть увагу, що пункти уникання 3, 23 і 32 не використовуються в субшкалах відволікання й соціального відволікання).

## **ДОДАТОК Г**

### **Опитувальник, спрямований на вивчення рівня обізнаності педагогів про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами (М.Г. Буйняк)**

*Інструкція: «Шановні педагоги, дайте, будь ласка, визначення наступних понять»:*

1. Інклюзивне навчання – це ...

2. Діти з особливими освітніми потребами – це ...
3. Індекс інклюзії – це ...
4. Індивідуальна програма розвитку – це ...
5. Індивідуальний навчальний план – це ...
6. Індивідуальна навчальна програма – це ...
7. Корекційно-розвиткова робота – це ...
8. Адаптація навчального матеріалу – це ...
9. Модифікація навчального матеріалу – це ...
10. Портфоліо – це ...
11. Команда психолого-педагогічного супроводу – ...

*Інструкція: «Шановні педагоги, дайте короткі відповіді на такі запитання»:*

12. У чому полягає основне завдання інклюзивного навчання?
13. У чому полягає головне завдання вчителя інклюзивного класу?
14. Як ви розумієте поняття «корекційна спрямованість навчально-виховного процесу»?
15. Які фахівці проводять корекційно-розвиткові заняття в інклюзивному закладі?
16. Які особливості дітей з особливими освітніми потребами повинен враховувати вчитель інклюзивного класу у навчальному процесі?
17. Яким чином вчитель інклюзивного класу реалізовує корекційні цілі навчання дітей з особливими освітніми потребами? 1
18. Які засоби корекції використовуються у навчанні дітей з особливими освітніми потребами?
19. Які фахівці приймають участь у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії?
20. Яку роль відіграє психолого-педагогічна характеристика на учня з особливими освітніми потребами для його навчання в інклюзивній школі?
21. Які умови повинні бути створені для навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі?

22. Що передбачає індивідуальний підхід до учнів в умовах інклюзивного навчання?

23. Що передбачає охоронний режим навчання для дітей з особливими освітніми потребами?

24. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями слуху.

25. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями зору.

26. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

27. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями мовлення.

28. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей із затримкою психічного розвитку.

29. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями.

30. Опишіть прийоми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери

## ДОДАТОК Д

### Тренінгова програма

#### Схема тренінгової програми

№ заняття	Тема	Основна мета	Час
Заняття 1	Інклюзія та особистісні перешкоди	Знайомство учасників. Налагодження дружніх стосунків між учасниками групи. Прояснення цілей та завдань тренінгу. Вироблення спільних правил. Інклюзія та бар'єри. Філософія інклюзії.	4 години

Заняття 2	Зниження рівня тривожності	Зниження рівня особистісної тривожності та посилення мотивації Перешкоди на шляху до участі	4 години
Заняття 3	Ресурсність особистості педагога	Формування навичок стресостійкості	4 години

### Заняття 1 «Інклюзія та особистісні перешкоди»

**Мета:** розвинути спроможності учасників щодо ефективної організації інклюзивного навчання з урахування потреб всіх учнів, з особливим наголосом на дітей з особливими освітніми потребами, ознайомлення учасників з теоретичними засадами психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; створення психологічного клімату довіри у тренінговій групі.

#### *Вправа «Знайомство»*

**Мета:** познайомити учасників тренінгу між собою.

**Час:** 20 хвилин

Назвіть своє ім'я та продовжіть речення: «Той, хто зі мною працює, знає, що я...»

#### *Встановлення правил групової взаємодії*

**Мета:** повідомити мету та завдання тренінгу, визначити організаційні моменти: таймінг, тривалість роботи, кількість та тривалість перерв.

**Час:** 10-15 хв.

#### *Вправа «Дерево очікувань».*

**Мета:** прояснення очікувань учасників тренінгу.

**Час:** 15 хвилин.

Учасники пишуть на стікерах свої очікування та побоювання щодо тренінгу, потім прикріплюють їх на дерево, яке заздалегідь намальоване тренером.

*Вправа «Світ очима дитини з особливими освітніми потребами»*

**Мета:** розвивати емпатію, толерантність, сприяти розвитку творчих здібностей.

**Час:** 20 хв.

**Обладнання:** аркуші паперу А4, кольорові олівці.

Учасникам роздаються аркуші паперу та кольорові олівці.

**Завдання:** спробувати уявити себе на місці дитини з ООП, її хворобу, її стан душі, її емоції, почуття, переживання, мрії, уявлення про оточуючий світ. Намалювати цей образ, а потім представити в групі.

**Обговорення:**

- Як сильно відрізняються малюнки учасників? Як сильно, взагалі, діти відрізняються одне від одного?
- Як, на вашу думку, відчуває себе дитина, потрапляючи в інклюзивний клас?
- Чи повинні ми враховувати індивідуальні відмінності дитини у роботі в інклюзивному класі? В чому вони полягають?
- Як вчитель може допомогти дитині з ООП адаптуватися в інклюзивному класі?

*Вправа «Стереотипи»*

**Мета:** визначити наявні стереотипи щодо інклюзії, осіб з ООП.

**Час:** 60-80 хвилин.

Обговорення: *1 частина*

Які ви знаєте вирази щодо осіб з інвалідністю та дітей з ООП?

Які стереотипи та думки вам відомі?

Що може заважати Вам у роботі з учнями з ООП?

Що лякає?

Якщо б хто-небудь повинен був навчати мене чомусь складному (незнайомій мені галузі знань), що він повинен знати про мене для того, щоб йому було легше мене навчати, а мені легше було навчатися?

*2 частина*

Стереотипи в уявленнях про осіб з інвалідністю:

1. Особи з порушеним розвитком передусім є об'єктами благодійності.
2. Осіб з порушеним розвитком слід лікувати, а навчання є для них другорядним.
3. Діти з порушеннями психофізичного розвитку народжуються лише у неблагополучних сім'ях.
4. Всі особи з інвалідністю є неповносправними, не приносять користі суспільству, є його тягарем.
5. Слід застосовувати евтаназію для осіб, які народились з порушеннями.
6. Всі люди, які мають зовнішні фізичні порушення є інтелектуально недорозвиненими.
7. У осіб з інвалідністю бувають окремі здібності, які треба показувати, вихвалити на противагу їхнім порушенням.
8. Особи з інвалідністю не мають права народжувати дітей, тому що вони також будуть інвалідами. Тренер зачитує кожен стереотип та наводить аргументи для його спростування. Паралельно відбувається обговорення стереотипів з групою. Зворотній зв'язок: учасники тренінгової групи висловлюють своє ставлення до почутого, аналізують наслідки впливу кожного із стереотипів на власну свідомість.

Слово тренера: Ми переконалися, що діти з ООП зустрічаються з безліччю труднощів у сприйманні їх іншими людьми. Беззаперечно, що це впливає на їхній внутрішній світ та уявлення про оточуюче середовище.

#### *Дискусія «Ставлення вчителів до інклюзивного навчання»*

**Мета:** визначити ставлення педагогів до інклюзивного навчання, його переваг та недоліків.

**Час:** 30 хвилин

Учасники тренінгу поділяються на три групи: перша аргументує переваги інклюзивного навчання, друга – недоліки, третя група – адвокати, які аналізують відповіді та визначають, хто був більш переконливим.



*Вправа «Ринкова площа»*

**Мета:** сприяти зниженню напруження, подоланню бар'єрів до взаємодії.

**Час:** 10-15 хв.

Слово тренера: Хочу вам запропонувати невеличку гру для знайомства між собою і вільного самопочуття. Будь ласка, підведіться. Уявіть собі, що ви знаходитесь на ринковій площі міста, на якій ви вперше. Навколо вас люди, яких ви не знаєте, мову яких не розумієте. Причому люди ці взагалі не звикли розмовляти. Впродовж усієї гри ви не повинні говорити жодного слова. Походіть площею без будь-якої мети. Дивіться перед собою, на підлогу. Уникайте контактів очима, не дивіться ні на кого. Поводьтеся так, ніби ви ходите в чужому місті, заглибившись у свої думки. Дотримуйтеся безпеки переміщення по кімнаті. Фіксуйте свої почуття, їхні зміни. На це дається 2 хвилини. Такий початок з ізоляцією один від одного, безперечно, проковує потребу поговорити один з одним. Я хотіла б, щоб ви підвели очі й помітили, що поряд ходять інші люди (1 хвилина). Подивіться один одному в очі. Можливо, ви зафіксуєте їхній колір (1 хвилина). Легенько торкніть іншого за плече, навіть можна ледь ляснути, але не розмовляйте (1 хвилина). Хочу вам запропонувати таке: потягніть легенько один одного за мочку вуха. В чужій країні – це жест привітання. Кого б ви хотіли пошарпати за вухо? (2 хвилини). «Крига» відчуження тане. Дистанція скорочується, зараз візьміть один одного за плече і трішки потрясіть (2 хвилини). Зафіксуйте, кому б ви дозволили зробити це. У вас багато вражень один від одного. Пройдіть ще раз один біля одного та знайдіть собі партнера, який зацікавив вас. Присядьте з ним збоку, поки всі не знайдуть собі партнера. Поділіться враженнями. Потім усі члени групи сідають у коло і діляться враженнями з групою. Дають зворотний зв'язок від одержаних вражень на різних стадіях виконання вправи. Завдяки цій вправі можна зменшити кількість бар'єрів, які стоять на шляху взаємодії першого дня тренінгу.

*Міні-лекція з презентацією «Психологічна готовність вчителів до інклюзивного навчання»*

**Мета:** ознайомити учасників тренінгу з психологічними бар'єрами на шляху до запровадження інклюзії; визначити їх актуальність для учасників тренінгової групи.

**Час:** 30 хв.

Тренер інформує учасників щодо визначення «психологічної готовності до інклюзивного навчання» та її складових компонентів, мотивів та мотивації педагога, перешкод.

Обговорення.

*Релаксація «Водоспад»*

**Мета:** зняття напруження, розслаблення учасників тренінгу.

**Час:** 5-10 хв.

Сядьте у зручну позу, заплющте очі. Дихайте рівномірно. Спокійно. Звільніться від напруження в м'язах тіла. Зробіть глибокий вдих, зафіксуйте насичення киснем легенів, повільно видихніть. Вам спокійно, ви задоволені. Уявіть собі поле і себе на ньому. Ви стоїте босими ногами на теплій землі.

Озерніться навкруги, зафіксуйте в уяві все, що потрапляє вам на очі. Підведіть голову догори і подивіться на лагідне сонечко. Воно яскраво – золотисте і тепле. Відчуйте тепло і енергію сонця. Поверніть голову праворуч і знайдіть поглядом водоспад. Це лагідний гірський водоспад. Підійдіть до нього. Подивіться яка прозора вода, відчуйте свіжість водоспаду. Станьте під водоспад і прийміть чистий гірський душ. Відчуйте як гірська вода омиває ваше тіло з голови до ніг. Вода змиває усе неприємне. Омиває тіло і душу. Відчувши приємне очищення, вийдіть з-під водоспаду. Поверніться на галявину і станьте обличчям до сонця. Зробіть глибокий вдих і повільний видих. Ви змили з себе всі емоції хвилювання, неприємні спогади і думки. Уявіть собі що сонце вам посміхається, посміхніться йому у відповідь. Прийміть сонячний душ з голови до ніг. Відчуйте, як промінь поступово торкається кожної частини вашого тіла, поновлюючи його сонячним світлом,

сонячною енергією. Ви насичені чистою енергією здоров'я. Вам приємно: зробіть вдих і на видиху розплющіть очі.

*Вправа-підсумок «Розуміння»*

**Мета:** усвідомити отримані знання; зворотній зв'язок. Учасники по черзі, по колу, розповідають про враження, які отримали на занятті. Вправи, які найбільше сподобались. Висновки, які зробили. Чи виправдалися їхні очікування. Наприкінці заняття всі учасники дякують один одному аплодисментами.

**Заняття 2. «Зниження рівня тривожності»**

**Мета:** зменшення особистісної тривожності та посилення внутрішньої мотивації учасників тренінгу щодо роботи з особами з особливими освітніми потребами.

Учасникам тренінгу пропонується підійти до будь-кого іншого, привітатися з ним та висловити побажання на сьогодні. Той, до кого підійшов перший учасник, у свою чергу, підходить до наступного і так далі доти, доки кожний не одержить побажання на день.

*Малюнкова методика: «Покращення мотивації»*

**Мета:** закріплення отриманого теоретичного матеріалу, визначення особливостей мотивації у педагогічному колективі та шляхів її покращення.

**Час:** 30 хвилин

Розподілені на декілька груп учасники зображають на аркуші паперу, якими методами можна покращити мотивацію педагогічних працівників в умовах впровадження інклюзивного навчання. Далі кожна з груп здійснює інтерпретацію свого малюнка та повідомляє конкретні шляхи покращення мотивації, а тренер, у свою чергу, виписує їх на фліп-чарті. По завершенні доповідей усіх учасників здійснюється аналіз відображених на фліп-чарті методів

*Вправа «Бажаю – не бажаю»*

**Мета:** усвідомлення педагогами власних мотивів роботи в інклюзивному класі.

**Час:** 30-45 хвилин

Учасники тренінгу по колу закінчують речення: «Я бажаю працювати в інклюзивному класі, тому що...», «Я не бажаю працювати в інклюзивному класі, тому що...».

Після завершення вправи аналізуються та обговорюються переважаючі позитивні та негативні мотиви.

### *Теоретичний блок*

**Час:** 1 година

Ознайомлення учасників з новим професійним стандартом вчителя з наголосом на інклюзивній компетентності та тлумаченні, що вона означає.

Тлумачення «інклюзивної компетентності» з Профілем інклюзивного вчителя (міжнародний документ, перекладений на 22 мови світу).

Обговорення того, які знання та навички необхідні педагогу, аби створювати інклюзивне середовище, надаючи підтримку учням, які цього потребують.

### *Завершальні рефлексії*

#### Заняття 3. «Ресурсність особистості педагога»

**Мета:** формування навичок стресостійкості, розвиток резильєнтності.

Обговорення 1 та 2 дня тренінгу. Прояснення запитань. Постановка цілей на 3 день.

### *«Карта професійних ресурсів»*

**Мета:** прояснення наявної ресурсної мережі та її укріплення.

**Час:** 1 година

Тренер роздає аркуші паперу та кольорові олівці. Просить у вигляді піктограм зобразити професійні ресурси педагога. Також тренер дає завдання групі вказати ресурсні події із професійного життя. Обговорення.

### *«Пожирачі та час»*

**Мета:** виявити та усвідомити розподіл часу.

**Час:** 30 хвилин.

Психолог дає завдання розписати сфери на які витрачається робочий час; що заважає; як можна б було покращити ефективність роботи та завдяки чому.

Обговорення.

*«Як би я була вашим вчителем»*

**Мета:** визначити разом з учасниками, яка інформація про учнів допомагає вчителю їх якісно навчати.

**Час:** 20 хвилин.

1. Запропонуйте учасникам представити ситуацію: «Уявіть собі, що я ваш вчитель. Напишіть 5 речей про себе, що я як вчитель повинна знати про вас, щоб вам легше було навчатися, а мені легше було вас навчати».

2. Запропонуйте озвучити (4-5 осіб за бажанням). Зверніть увагу, що інформація повинна бути дуже конкретною.

3. Рефлексія: поміркуйте разом, в чому цінність даної вправи? Як було у цій вправі? Що вона нам ілюструє? Для чого ми її виконували?

*«Турбота про себе та команду»*

**Мета:** визначити способи підвищення ресурсності в колективі.

**Час:** 35 хвилин.

Тренер дає ватмани та пропонує написати способи турботи як про себе, так і в команді. Обмін досвідом. Обговорення.

Завершальні рефлексії тренінгу. Прояснення «Дерева очікувань»

