

Національний університет “Чернігівський колегіум”

імені Т.Г.Шевченка

ІНІ психології та соціальної роботи

Кафедра загальної, вікової та соціальної психології

## **КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

освітнього ступеня “магістр”

на тему

### **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Виконала:

студентка ІІ курсу, 61 групи

Гусак Олена Миколаївна

Науковий керівник:

Гірченко Олена Леонідівна

канд. психол. наук, доцент

Захищено з оцінкою \_\_\_\_\_

Голова ЕК \_\_\_\_\_

Чернігів 2024

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Вступ.....</b>                                                                                                                                                | <b>3</b>  |
| <b>Розділ 1. Теоретико-методологічний аналіз проблеми психологічного супроводу інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу.....</b>    | <b>7</b>  |
| 1.1. Поняття та сутність інклюзивної освіти і навчання дітей з ООП.....                                                                                          | 7         |
| 1.2. Психологічний супровід інклюзивного навчання учнів з ООП в умовах загальноосвітнього навчального закладу.....                                               | 15        |
| 1.3.Профілактика емоційного вигорання батьків та педагогів.....                                                                                                  | 22        |
| <b>Висновки до розділу.....</b>                                                                                                                                  | <b>28</b> |
| <b>Розділ 2. Емпіричне дослідження проблеми психологічного супроводу інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу.....</b>              | <b>30</b> |
| 2.1.Методика та процедура дослідження.....                                                                                                                       | 30        |
| 2.2. Отримані результати та їх аналіз.....                                                                                                                       | 32        |
| 2.3. Рекомендації з попередження емоційного та професійного вигорання педагогів, які працюють в інклюзивних класах в загальноосвітньому навчальному закладі..... | 41        |
| <b>Висновки до розділу.....</b>                                                                                                                                  | <b>43</b> |
| <b>ВИСНОВКИ.....</b>                                                                                                                                             | <b>45</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....</b>                                                                                                                       | <b>47</b> |
| <b>ДОДАТКИ.....</b>                                                                                                                                              | <b>51</b> |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Відповідно до загальнолюдської моралі та вимоги соціальної справедливості – дискримінація дітей з особливими потребами у освіті неприпустима.

Однією з головних цілей інклюзії є забезпечення рівних прав та можливостей для всіх, незалежно від їх фізичних, інтелектуальних чи соціальних особливостей. Це сприяє соціальній справедливості, зниженню дискримінації та рівності можливостей для всіх громадян. З кожним роком зростає кількість дітей з обмеженими можливостями здоров'я, що потребує створення умов для їх повноцінної участі в житті суспільства. Інклюзія дозволяє інтегрувати таких людей у систему освіти. Інклюзивні програми сприяють формуванню в суспільства більш толерантного ставлення до різних груп. Інклюзія сприяє покращенню психічного здоров'я та підвищенню самооцінки у людей з обмеженими можливостями, оскільки вони почуваються повноцінними членами суспільства.

В сучасній науці та практиці для позначення, опису педагогічного процесу, в якому здорові діти та діти з обмеженими можливостями здоров'я навчаються та виховуються разом, використовуються такі терміни, як «інтеграція» та «інклюзія».

У психології терміни «інтеграція» та «інклюзія» мають схожі цілі, але різняться за підходами та принципами взаємодії з людьми з особливими потребами.

Інтеграція передбачає пристосування людей із особливими потребами до існуючих умов суспільства. Вона спрямована на включення їх до вже існуючих структур з мінімальними змінами. Від людини з особливими потребами очікується адаптація, щоб відповідати стандартам середовища.

Інклюзія включає зміну самого середовища та структури, щоб вони були доступними та зручними для всіх людей. У центрі підходу – створення рівних

умов, коли суспільство та системи адаптуються під індивідуальні потреби всіх його членів, включаючи тих, хто має обмеження.

Інклюзивна освіта в Україні активно розвивається та стає частиною державної освітньої політики. Впровадження інклюзивних практик спрямовано створення доступних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у звичайних школах та дитячих садках.

Україна ухвалила низку законів та постанов, спрямованих на реалізацію інклюзії в освіті. Серед них Закон «Про освіту» та законодавчі акти, що регулюють діяльність інклюзивних установ. Важливим кроком стало підписання та ратифікація Україною Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, що забезпечило міжнародне визнання потреби інклюзивних освітніх реформ у країні.

У 2018 році в Україні було створено інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), які надають підтримку дітям з особливими освітніми потребами, їх сім'ям та педагогам. ІРЦ допомагають в оцінці особливостей та потреб дитини, розробці індивідуальних освітніх програм (ІОП) та надають психолого-педагогічну підтримку. Кожній дитині з особливими освітніми потребами розробляється індивідуальна програма, яка враховує її здібності, потреби та потенціал. До програми включаються спеціальні методи та підходи, що забезпечують дитині доступ до освіти нарівні з іншими дітьми.

Україна запровадила підготовку педагогів до роботи в інклюзивних класах, а також включила спеціальність асистента вчителя для супроводу дітей із особливими потребами у освітньому процесі. Асистенти допомагають дітям інтегруватися у навчальне середовище, надають педагогічну та соціально-психологічну підтримку. Фінансування інклюзивної освіти в Україні здійснюється за рахунок державного бюджету та місцевих органів управління освітою. Школи, які надають інклюзивні освітні послуги, можуть отримувати додаткове фінансування для створення умов навчання, які включають технічні засоби та спеціалізовані навчальні матеріали. Школи впроваджують програми, що сприяють формуванню шанобливого та доброзичливого ставлення до дітей

з ООП серед їх однолітків. Уроки та позакласні заходи включають виховні модулі, спрямовані на толерантність та емпатію.

Отже, незважаючи на позитивні зміни, залишаються проблеми: брак кваліфікованих педагогів та тьюторів, емоційне та професійне вигорання педагогів, недостатнє фінансування, а також брак ресурсів у деяких регіонах.

**Об'єкт дослідження:** психологічний супровід педагогів.

**Предмет дослідження:** психологічний супровід педагогів, які працюють в інклюзивних класах.

**Мета дослідження:** вивчити особливості психологічного супроводу педагогів інклюзивного навчання, які навчають учнів з ООП.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження:**

1) Провести теоретико-методологічний аналіз проблеми психологічного супроводу педагогів інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі.

2) Визначити особливості психічного вигорання педагогів, які працюють в інклюзивних класах.

3) Розробити рекомендації з попередження емоційного та професійного вигорання педагогів, які навчають учнів з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** складають роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників: Л. Дивнич, А. А. Колупаєвої, К. Л. Крутей, Н. В. Маковецької, Д. Тантам, О. М. Таранченко, Л. М. Шипіциної та інших.

**Методи дослідження:**

- теоретичні: аналіз, узагальнення, класифікація;
- емпіричні: методики та опитувальник;
- математично-статистичні: коефіцієнт кореляції Ч. Спірмена.

**Структура роботи** складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, висновків, таблиці – 4 таблиці, списку використаних джерел

– 32 джерела, додатків – 5 додатків. Основний зміст роботи викладено на 46 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 60 сторінок.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ  
ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В  
УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

## 1.1. Поняття та сутність інклюзивної освіти і навчання дітей з ООП

Інклюзивне навчання – це освітній підхід, який включає навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у звичайних школах і класах разом з їх однолітками.

Принципи інклюзивного навчання включають рівність та доступність. Інклюзивне навчання ґрунтується на засадах рівності можливостей для всіх дітей, у тому числі дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Це включає фізичну доступність класів, доступ до навчальних матеріалів та адаптацію освітніх методів. Кожна дитина унікальна і має право на індивідуальний підхід, що відповідає її потребам та здібностям. В інклюзивному середовищі враховуються особисті особливості та рівень розвитку кожної дитини, що допомагає створити оптимальні умови для навчання. Формування позитивного ставлення до відмінностей між дітьми, виховання поваги та толерантності серед усіх учасників освітнього процесу – одне з ключових завдань інклюзивного навчання.

Для реалізації інклюзивного навчання важливою є наявність асистентів, тьюторів, інклюзивних ресурсних центрів та допоміжних технічних засобів, що допомагає педагогам адаптувати навчальний процес під потреби дітей з ООП.

Інклюзивне навчання допомагає дітям з ООП інтегруватися у суспільство, налагоджувати контакти з однолітками та брати участь у навчальних та соціальних активностях нарівні з усіма.

Для подолання антисоціальності спеціальної освіти, необхідно впроваджувати спільне навчання та виховання сліпих із зрячими, досвід, що має величезне майбутнє. Необхідно відмовитися від практики спеціальних закладів. Дітям з ООП необхідно розширити спілкування зі світом, не пасивно вивчати світ, а брати активну участь у житті. Участь у дитячому спілкуванні позитивно впливає на фізичний та психічний розвиток дітей з ООП.

Ось чому освіта, що виявляється як суспільно значущий та провідний соціальний фактор розвитку та формування особистості, її соціальної, професійної активності в житті суспільства та особи, яка має право на особисте щастя, не повинна зрушуватися до процесу формалізації та стандартизації не тільки професійної готовності, а й згладжування розвитку індивідуальності в даний час на шляхах організації інклюзивного навчання осіб з ООП.

Освіта в період модернізації декларативно спрямовується на вирішення проблем відповідності спеціальної освіти осіб з особливими освітніми потребами у її змісті та її формах навчання вимогам сучасного способу життя [1].

З точки зору К. Л. Крутей, Н. В. Маковецької у практиці з'явилася значна кількість ідей, квазітеоретичних та поспішних практичних, теоретичних проектів та спрощених уявлень, що руйнують саму систему спеціальної освіти, тим самим позбавляючи дітей з ООП отримання умов для успішної соціальної адаптації та інтеграції до соціуму [12].

У 1980-ті роки у США вводиться термін, що означає активну участь кожного учня у спільному навчанні, адже «inclusion» – це включення. Він став швидко поширюватися завдяки міжнародним документам, які стали керівництвом дії багатьох розвинених держав.

Поняття «інклюзивна освіта» визначається словом «інклюзія», яке запозичено з французької мови. З латинської мови воно перекладається як «укладаю», «включаю» [1].

З 7-10 червня 1994 р. в Іспанії, у м. Саламанка, проводилася Всесвітня конференція з освіти осіб з особливими потребами, яка запровадила термін «інклюзія» у міжнародний вжиток та проголосила принцип інклюзивного навчання. Дану зустріч організували ЮНЕСКО та уряд Іспанії, а участь у ній взяли представники понад 90 країн, включаючи міністрів освіти, експертів, педагогів та представників неурядових організацій.

Конференція була спрямована на обговорення та розробку глобальних стратегій, які забезпечують право на якісну освіту для всіх дітей, включаючи

дітей із особливими освітніми потребами (ООП). Основний результат – «Саламанська декларація» та «Межі дій щодо інклюзивної освіти» – стали найважливішими документами, які визначають глобальні принципи інклюзії та рівноправного доступу до освіти.

Розглянемо основні ідеї Саламанської декларації:

1. Право на інклюзивну освіту для всіх дітей – усі діти, включаючи дітей з інвалідністю та особливими освітніми потребами, мають право на освіту у загальноосвітніх школах поряд з однолітками.

2. Прийняття інклюзивного підходу як основної моделі освіти – інклюзивні школи вважаються найкращою моделлю для освіти всіх дітей, оскільки вони сприяють соціальному та академічному розвитку та формуванню толерантного суспільства.

3. Підтримка індивідуальних освітніх потреб – освітні системи та навчальні програми мають бути адаптовані під індивідуальні особливості дітей, щоб кожен міг максимально розвивати свої здібності та брати участь у освітньому процесі.

4. Інклюзивна освіта як основа для соціальної єдності – інклюзія сприяє формуванню суспільства, в якому приймаються відмінності та створюються рівні умови для кожної людини, незалежно від фізичних, ментальних та інших особливостей.

В межах дій було запропоновано безліч рекомендацій для держав, освітніх установ та міжнародних організацій:

- підтримка шкіл в адаптації програм та середовища для дітей з ООП;
- створення умов для підготовки педагогів до роботи в інклюзивних класах;
- впровадження принципів інклюзивної освіти на рівні законодавства;
- забезпечення доступності освітніх закладів для дітей з фізичними обмеженнями [24].

Отже, Саламанська конференція стала поворотним моментом у міжнародній політиці у сфері освіти, акцентувавши увагу на інклюзивному

підході як до основної мети освітньої системи. Цей підхід був визнаний найефективнішим для забезпечення рівних прав та можливостей усіх дітей. Саламанська декларація сьогодні є ключовим документом, що формує світові стандарти інклюзивної освіти та стратегії її впровадження на рівні держав.

Л. Дивнич зазначає, що особливі освітні потреби (ООП) – це потреби в додаткових ресурсах та підтримці для успішного освоєння навчального матеріалу та соціалізації в освітньому середовищі. Ці потреби можуть бути викликані різними причинами, такими як: фізичні чи інтелектуальні особливості, емоційні чи поведінкові труднощі, мовні бар'єри чи затримки у розвитку. ООП виникають у дітей, які потребують індивідуалізованого підходу для досягнення навчальних цілей нарівні з їх однолітками. ООП важливо враховувати для створення інклюзивного освітнього середовища, де кожна дитина, незалежно від особливостей, може повноцінно брати участь у навчальному процесі та розвивати свої здібності [3].

Інклюзивна освіта – це підхід в освіті, спрямований на забезпечення рівного доступу до навчального процесу для всіх дітей, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби (ООП). Цей підхід передбачає, що це учні можуть навчатися разом у одному освітньому середовищі, незалежно від своїх фізичних, розумових, емоційних чи соціальних характеристик [9].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтуються на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [13].

Слід зазначити, що інклюзивна освіта – це така освіта, яка кожному учневі, незважаючи на наявні у нього фізіологічні, розумові, соціальні, експансивні, мовні чи інші особливості, надає можливість залучення до спільного процесу навчання та виховання.

Згідно до Закону України, до дітей, які мають особливі освітні потреби, відносять дітей, які мають відхилення у фізичному, інтелектуальному та

емоційно-вольовому розвитку. Це діти з розумовою відсталістю, з порушенням слуху, зору, мовлення, з комбінованими порушеннями, аутисти, педагогічно занедбані діти [5].

А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко відмічають, що основний критерій ефективності інклюзивної освіти є успішність соціалізації, запровадження культури, розвиток соціального досвіду всіх дітей, зокрема дітей із особливими освітніми потребами [11].

Навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) вимагає застосування різних підходів, адаптованих до їх індивідуальних особливостей та потреб. Основні підходи до навчання таких дітей включають:

1. Індивідуалізований підхід при якому кожна дитина з ООП отримує індивідуальну освітню програму (ІОП), яка розробляється з урахуванням її унікальних потреб, сильних та слабких сторін. Такий підхід забезпечує оптимальні умови для навчання та розвитку, а також підтримки мотивації та зацікавленості дитини.

2. Модифіковане навчання включає адаптацію навчальних матеріалів та методів навчання, щоб вони відповідали рівню підготовки та можливостям дітей з ООП. Це може включати спрощення текстів, використання візуальних матеріалів, аудіозаписів та інтерактивних технологій.

3. Участь в інклюзивному навчанні передбачає навчання дітей з ООП у звичайних класах разом із однолітками. У цьому випадку важливо забезпечити підтримку з боку фахівців та адаптувати навчальний процес. Такий підхід сприяє соціалізації дітей та формуванню у них навичок спілкування та співробітництва.

4. Командний підхід включає роботу мультидисциплінарної команди спеціалістів (педагогів, психологів, логопедів, дефектологів тощо), які спільно розробляють стратегії та методи навчання. Фахівці забезпечують комплексний підхід до підтримки дитини, враховуючи різні аспекти її розвитку та навчання.

5. Принцип динамічного розвитку освітньої моделі освітнього закладу. Модель освітнього закладу може модифікуватися з підключенням корекційних

педагогів та тьюторів. Необхідно визнати, що прагнення громадськості до оновлення освіти в цьому випадку має революціонізуючий характер, що виражається в необдуманому прагненні уникнути моделі змісту та форм корекційно-розвивального навчання та корекційно-компенсаторного розвитку особистості з ООП [14].

Усі умови, що створюються в інклюзивній освіті, не тільки для особливих дітей. Інклюзія – це концепція, світогляд, для будь-яких дітей та дорослих. Інклюзія – це спроба добитися рівного права на освіту для всіх дітей, незалежно від стану здоров'я, статі, віку, національності. У фахівців, які працюють в інклюзивній освіті, завжди є можливість кар'єрного зростання, вони мають навички міждисциплінарності.

У центрі такого підходу – дитина і всі роблять свій внесок у її розвиток. При цьому у структуру адміністративного управління освітньої установи закладено обмін думками та складання спільної програми, де батьки є повноцінними партнерами, виступають головними експертами з дитини.

Інклюзивне освітнє середовище базується на методології, спрямованій на розвиток особистості дитини та визнає її унікальність, неповторність та право на реалізацію різних потреб в організації спільної, що веде для певного віку навчальної діяльності, спільного світу життя дітей [2].

Інклюзивна освіта передбачає зміну системи, але не дитину. Її ключовий компонент – це гнучкість, визнання того, що діти навчаються з різною швидкістю, а вчителям необхідні спеціальні навички, щоб підтримувати гнучкість процесу навчання.

У більшості випадків дітям необхідне добре, зрозуміле, доступне викладання. А це передбачає використання різних методів, що відповідають індивідуальним потребам, здібностям та особливості розвитку.

Всесвітня організація охорони здоров'я рекомендує використовувати принципи, закладені у Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків (МКФ). Це досить нова концепція, де людину розглядають із трьох позицій: як біологічний організм,

як частину суспільства і як індивіда та особистість зі своїм характером, установками, досвідом і баченням світу.

Впровадження МКФ змінює сам спосіб міркування проблемах людей з обмеженими можливостями здоров'я. Фокус уваги зміщується на активність самої людини. Такий підхід дозволяє ширше бачити проблеми та ефективніше використовувати ресурси людини. Немає жодних протиріч, освіта органічно входить у функціонування життєдіяльності та активності [16].

Закон України «Про освіту», ухвалений у 2017 році, є важливим документом, який регулює питання освіти в країні, включаючи навчання дітей з особливими освітніми потребами. Основні положення закону щодо дітей з ООП включають такі аспекти:

1. Право на освіту: Закон гарантує право на освіту всім дітям, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби. Це право охоплює доступ до якісної освіти у звичайних освітніх закладах та спеціальних навчальних закладах.

2. Інклюзія як пріоритет: Закон наголошує на важливості інклюзивної освіти, припускаючи, що діти з ООП повинні навчатися разом зі своїми однолітками у звичайних школах. Це допомагає створити рівні умови для всіх учнів та сприяє їх соціалізації.

3. Індивідуальний підхід: Закон вимагає, щоб для дітей з ООП розроблялися індивідуальні освітні програми, які враховують їхні специфічні потреби та можливості. Ці програми мають бути адаптовані до рівня розвитку кожної дитини.

4. Підтримка та ресурси: Закон зобов'язує державні органи створювати умови для навчання дітей з ООП, включаючи забезпечення спеціалізованого обладнання, адаптованих навчальних матеріалів та кваліфікованого персоналу (асистентів, тьюторів та інших спеціалістів).

5. Підготовка кадрів: Закон вимагає, щоб педагогічні працівники проходили підготовку з питань роботи з дітьми з ООП, що забезпечує якість освітнього процесу та підтримку цих дітей.

6. Участь батьків: Закон наголошує на важливості участі батьків у процесі навчання та розвитку дітей з ООП, включаючи їх залучення до розробки індивідуальних освітніх програм та прийняття рішень щодо освіти [6].

Отже, Закон України «Про освіту» щодо дітей з особливими освітніми потребами націлений на створення інклюзивного та доступного освітнього середовища, що сприяє рівному участі всіх дітей в освітньому процесі. Він забезпечує правову основу для реалізації інклюзивної освіти та наголошує на важливості індивідуального підходу та комплексної підтримки дітей з ООП.

Слід особливо наголосити, що введення інклюзії в освітню систему не повинно призводити до зменшення значення спеціальної освіти. Інклюзивна освіта виступає як один із напрямів освіти, варіант надання освітніх послуг дитині з обмеженими можливостями здоров'я.

Отже, найзагальніша і основна умова включення дітей з ООП до соціального і освітнього простору – це створення універсального безбар'єрного середовища, що дозволяє забезпечити повноцінну інтеграцію дітей з інвалідністю у суспільство. При цьому на рівні освітньої установи ця умова доповнюється завданням створення адаптивного освітнього середовища.

## **1.2. Психологічний супровід інклюзивного навчання учнів з ООП в умовах загальноосвітнього навчального закладу**

Формування системи психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП можна розглядати як одну з основних умов і складових успішності інклюзії.

Психологічне супроводження дітей з ООП включає комплекс заходів та підходів, спрямованих на створення умов для повноцінного розвитку, навчання та соціалізації таких дітей. Цей процес передбачає використання різних методів, стратегій і технологій, спрямованих на підтримку їх психологічного та емоційного стану

Основна мета психологічного супроводу – це забезпечення психологічного комфорту та безпеки для дітей з ООП.

Супровід включає підтримку розвитку особистих та навчальних навичок, адаптація освітніх програм під індивідуальні потреби. Допомогу в адаптації до соціального середовища, розвиток навичок спілкування та взаємодії з оточуючими. Забезпечення емоційної підтримки та допомогу у подоланні труднощів.

До основних методів реалізації психологічного супроводу дітей з ООП відносяться:

1. Індивідуальне консультування даний метод включає проведення індивідуальних сесій з дітьми для виявлення їх потреб, проблем та можливостей.

2. Ігрова та арт-терапія передбачає використання ігор та ігрових методик для роботи з дітьми, що допомагає розвивати соціальні навички та емоційну сферу. Застосування методів малювання, музики та інших видів мистецтва для самовираження та зниження емоційної напруги.

5. Робота з батьками передбачає консультування батьків з питань виховання та підтримки дітей з ООП, а також навчання їх методів взаємодії з дітьми.

Педагоги забезпечують реалізацію індивідуальних освітніх програм та адаптують навчальні матеріали під потреби дітей [8].

Для повноцінного емоційного, розумового та соціального розвитку кожній дитині необхідно, щоб батьки, педагоги та інші фахівці позитивно ставилися до неї, розуміли та сприймали її як особистість.

Головною умовою підвищення ефективності інтеграційного процесу в освітній організації є професійна готовність педагогів до роботи з «особливими» дітьми, педагогічна компетентність батьків і їх взаємодія з педагогами та психологами. В українських школах в організації роботи шкільних педагогів і психологів популярними є ігрові методики європейських педагогів і психологів та їх застосування як засобу едьютейнмента в освіті

дітей з особливими потребами. Українські педагоги дитячих садків і шкіл активно використовують методику Марії Монтесорі, що має на увазі одночасно і серйозну роботу дітей, і захоплюючу гру, і дисципліну, і їх свободу [6].

Згідно М. Петренко під супроводом розуміється метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. При цьому під суб'єктом розвитку розуміється як людина, що розвивається, так і система, що розвивається. Ситуація життєвого вибору – множинні проблемні ситуації, під час вирішення яких суб'єкт визначає собі шлях прогресивного чи регресивного розвитку.

Процес супроводу включає комплекс послідовно реалізованих педагогами і психологами супроводу дій, що дозволяють суб'єкту супроводу визначитися з прийняттям рішення і нести відповідальність за реалізацію рішення.

Метод супроводу – це спосіб практичного здійснення процесу супроводу на підставі повної інформації про сутність проблеми та шляхи її вирішення. Служба супроводу – це об'єднання спеціалістів різного профілю, які здійснюють процес супроводу інклюзивного навчання учнів з ООП в умовах загальноосвітнього навчального закладу [19].

Психолого-педагогічний супровід – це комплексна система педагогічних заходів щодо створення всіма суб'єктами освітнього процесу соціально-психологічних і педагогічних умов для надання допомоги і підтримки дитині з особливими освітніми потребами в рішенні завдань її розвитку, навчання, виховання і соціалізації.

Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП можна розглядати як комплексну технологію психолого-педагогічної підтримки та допомоги дитині та батькам у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації з боку фахівців різного профілю, що діють скоординовано [18].

Метою психологічного супроводу дитини з ООП є забезпечення оптимального розвитку, успішна інтеграція в соціум.

Завдання психологічного супроводу:

- запобігання виникненню проблем розвитку дитини;
- допомога (сприяння) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації;
- порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємин із однолітками, вчителями, батьками;
- психологічне забезпечення освітніх програм;
- розвиток психолого-педагогічної компетентності (психологічної культури) учнів, батьків, педагогів.

Психологічний супровід в освітній установі будується на принципах:

- Безперервність. Психолого-педагогічне супровід функціонує на всіх щаблях освіти, завдяки чому і забезпечується безперервність процесу супроводу.
- Системність. Значимість та продуктивність супроводу визначається його системністю, увагою до широкого кола питань. Серед них сім'я, облаштування освітнього середовища, навчання та виховання, взаємодія дітей, питання самопізнання та особистісної самореалізації.
- Забезпечення позитивного емоційного самопочуття всіх учасників навчального процесу. На всіх етапах інклюзивної освіти супровід забезпечує позитивне емоційне самопочуття вихованців, позитивну динаміку у розвитку та позитивні навчальні досягнення, сприяє розвитку взаємодії дітей та педагогів [22].

Активне впровадження інклюзивного навчання вносить в практику повсякденного буття загальноосвітньої школи багато нових аспектів професійної діяльності педагогів з метою забезпечення сприятливих умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами. Потребують осмислення і означення ті напрямки і форми роботи, які сприяють насамперед комфортному включенню дітей з порушеннями психофізичного розвитку в навчальний процес, допомагають створити ситуацію взаємодії. Особлива роль

в цьому процесі належить практичному психологу освітнього закладу, його професійним знанням, умінням формувати необхідні педагогічні компетентності.

Освітній організації, що працює в умовах інклюзії, необхідно надати всім учням як можливості для здобуття якісної освіти, так і для повноцінного соціального життя, активної участі у справах колективу групи (класу), установи, загалом, забезпечуючи тим самим плідну співпрацю суб'єктів освітнього процесу.

Одним із аспектів діяльності практичного психолога у складі команди супроводу є психологічна підтримка педагогів [13].

О. В. Ніжинська зазначає, щоб забезпечити успішність навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні необхідно насамперед подбати про його індивідуалізацію і врахування різноманіття особливостей розвитку дітей з різними видами порушень. Основні принципи організації психолого-педагогічного супроводу дітей у системі інклюзивної освіти є пріоритет інтересів та потреб дітей, безперервність супроводу, мультидисциплінарність.

Психологічна служба забезпечує вчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку дитини, мотивів її поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, статевих та інших індивідуальних особливостей, створення психологічних умов для саморозвитку та самовиховання, сприяє виконанню освітніх і виховних завдань навчальними закладами.

Метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховних закладах міста є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів,

дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація; професійна орієнтація дітей з особливими потребами [15].

Основні завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми проблемами мають кілька напрямків:

- попередження виникнення проблем розвитку дитини;
- допомога (сприяння) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації;
- труднощі у навчанні, проблеми з вибором освітнього і професійного маршруту, порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємовідносин з однолітками, вчителями, батьками;
- психологічне забезпечення освітніх програм;
- розвиток психолого-педагогічної компетентності (психологічної культури) учнів, батьків, педагогів.

Психологічна служба в інклюзивному середовищі формує психологічну готовність вчителів до взаємодії з «особливою» дитиною через проведення тренінгових занять, лекторіїв, семінарів, консилиумів, майстер-класів тощо.

До роботи практичного психолога в інклюзивній освіті включається психологічний модуль, який передбачає активізацію вищих психічних функцій, підвищення можливостей самоконтролю, зміцнення соціально-психологічного статусу дитини.

Психологічне консультування здійснюється для педагогів школи, для батьків дітей з особливими освітніми потребами та для самої дитини.

Консультативна робота психолога з такими дітьми спрямована на те, щоб, за допомогою спеціально організованого процесу спілкування, актуалізувати в дитині додаткові психологічні сили і здібності, які зможуть забезпечити вихід її із складної життєвої ситуації. За такого типу допомоги увага зосереджується не стільки на вадах розвитку, скільки на ресурсах особистості дитини, її можливостях.

У закладах освіти необхідно обладнати кімнату з психологічного та сенсорного розвантаження. Де можна обладнати для занять зі зняття напруги сухий басейн, кінестетичні килимки, дидактичні матеріали для розвитку уваги та пам'яті.

Психологічна корекція дитини з особливими освітніми потребами спрямовується на розвиток її здатності до самостійного просування в житті, уміння жити в нових соціальних умовах, долаючи або компенсуючи особистісні обмеження. Практичний психолог вносить пропозиції в організацію навчально-виховного процесу з метою визначення оптимального навантаження дитини з вадами розвитку, щоб уникнути неврозів, збільшити адаптаційний потенціал дитини [23].

І. Ярмошук вказує, що свою діяльність фахівці служби супроводу здійснюють на основі рекомендацій психолого-медико-педагогічних комісій (ПМПК), які підлягають обов'язковому обліку під час створення спеціальних умов освіти для дитини з ООП.

Концептуальними орієнтирами супроводу є не так подолання неспішності в навчанні, скільки вирішення проблем соціальної адаптації учнів з ООП, а також комплексне, гнучке та оперативне вирішення проблем, що виникають при інклюзивному навчанні дитини з ООП.

Один із напрямів інклюзивної практики психолого-педагогічного супроводу сімей, які навчаються з ООП. Очевидно, що будь-яка сім'я, яка має дитину з відхиленнями у розвитку, потребує супроводу. З моменту появи «особливої» дитини її батьки перебувають в умовах постійної напруги, що нерідко призводить до формування феномену інвалідизації сім'ї та виникнення додаткових складнощів соціокультурної адаптації. При плануванні програми супроводу необхідно враховувати особливості сім'ї дитини з ООП, її виховний потенціал.

В умовах інклюзивної практики актуальним є використання можливості моделювання програм психолого-педагогічного супроводу як процесу визначення проблеми дитини з ООП та пошуку найбільш ефективних шляхів

її вирішення. Моделювання дозволяє оперативно і гнучко регулювати ступінь включеності та взаємодії тих фахівців, яких потребує дитина.

Психологічний супровід дитини з психофізичними вадами в умовах інклюзивного навчання передбачає не лише сприяння психічному розвитку, а й роботу з найближчим соціальним оточенням, спрямовану на формування в учасників педагогічного процесу позитивних установок щодо взаємодії з такою дитиною [30].

Таким чином, процес психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в умовах інклюзії – це складний багаторівневий динамічний процес, що ґрунтується на тісній мотивованій взаємодії фахівців різних профілів, педагогів та сім'ї «особливої» дитини. Даний вид супроводу можна розглядати як систему діяльності колективу освітньої організації, спрямовану на надання превентивної та оперативної допомоги учням з ООП у вирішенні їх індивідуальних проблем.

### **1.3. Профілактика емоційного вигорання батьків та педагогів**

У батьків молодших школярів з ООП, виявляються симптоми емоційного виснаження та деперсоналізації, спостерігається тенденція розвитку спотвореного типу батьківського відносини. В даний час педагоги та психологи приділяють пильну увагу психологічному мікроклімату в сім'ї, де виховуються діти з ООП.

На думку Л. М. Шипіциної батьки, які звертають увагу на свій емоційний стан, можуть впоратися зі стресом та емоціями у проблемних ситуаціях, більш ефективно включаються в життя дитини, можуть адекватно сприймати та оцінювати обставини, забезпечувати формування гармонійної особистості враховуючи її та своїх індивідуальних особливостей та можливостей здоров'я [29].

Як зазначає Н. К. Смирнов на емоційний стан батьків дітей з ООП, впливає процес адекватного розуміння батьками проблем дитини (його дефекту, адаптації, майбутнього працевлаштування та особистого життя),

зниження емоційного вигорання батьків стає можливим лише у разі нейтралізації чи зниження ступеня вираженості фрустраційного впливу емоційного стресу батьків [25].

Н. К. Смирнов розглядає синдром вигорання як порушення ціннісно-сміслової регуляції особистості, описуючи механізми та ознаки емоційного вигорання, виділяють пов'язані з ним відносини тривожності, фрустрованості, низької емоційної стабільності, згасання інтересу, поступову втрату співчуття. Наслідки емоційного вигорання виявляються як і соціальних (суспільних), і у сімейних відносинах [25].

Психолого-педагогічна підтримка батьків є життєво необхідною, тому що саме від батьків та їх внеску в процес виховання та навчання залежить повноцінний розвиток дітей з особливими потребами.

Отже, завдяки просвітницькій роботі батьки стають обізнаними із особливостями адаптації дитини в соціумі та впевненими у її можливостях, ознайомленими з власними та чужими проблемами, згуртованими в більш турботливу спільноту, поінформованими із зразками громадської діяльності для своїх рідних.

Розглянемо форми профілактики емоційного вигорання та збереження психологічного здоров'я педагогів, які працюють в інклюзивній освіті.

Захистом від емоційного вигорання є психологічна підтримка і спеціальні тренінги, під час яких навчають, як правильно себе поводити у складних ситуаціях, а також мовленнєвим і поведінковим шаблонам, які дозволяють допомагати людям, не вливаючись у їх страждання всією душею. До найефективніших можна віднести психологічний тренінг, аутогенне тренування, семінари щодо профілактики збереження емоційного здоров'я. Психологічний тренінг – це метод, спрямований на розвиток якостей, властивостей, умінь, здібностей та установок, що допомагають розкрити внутрішній потенціал педагога. Використання психологічних тренінгів дозволяє забезпечити ефективний розвиток педагогів, створити позитивний емоційний настрій та стимулювати його творчий потенціал.

Робота в умовах інклюзії, різноманітність дитячого середовища, конфлікти з батьківською спільнотою, тягар відповідальності та формальні вимоги значною мірою впливають на психоемоційний та фізичний стан педагогів.

Стрес у роботі педагога – це психоемоційний стан, викликаний різними факторами, пов'язаними з виконанням професійних обов'язків. Педагоги часто стикаються з високими вимогами, що може призводити до фізичного та емоційного вигорання.

Робота педагога з дітьми з ООП вимагає від педагогів певних якостей та навичок, які допомагають забезпечити ефективне та підтримуюче навчання.

Емпатія як важлива навичка педагога включає здатність розуміти та відчувати емоції інших, що допомагає створити довірчу атмосферу та підтримувати дітей з ООП. Емпатичні педагоги краще розуміють потреби та переживання дітей, що сприяє більш ефективній підтримці.

Вміння приймати та поважати індивідуальні особливості кожної дитини, включаючи їх темп навчання та здібності. Терплячі та врівноважені педагоги створюють безпечну та позитивну атмосферу, де діти можуть відкрито виражати себе.

Гнучкі педагоги можуть знаходити ефективні рішення для різних ситуацій, що допомагає дітям з ООП долати труднощі. Високий рівень професіоналізму допомагає педагогам ефективно справлятися з викликами та забезпечувати якісну освіту. Хороші комунікативні навички сприяють створенню партнерських відносин та розумінню між усіма учасниками освітнього процесу. Педагоги, які прагнуть до саморозвитку, можуть застосовувати нові методики та підходи у своїй роботі, покращуючи якість освіти. Позитивний настрій надихає дітей, сприяє їх мотивації та бажанню вчитися.

Стресостійкість передбачає вміння зберігати спокій та раціональність у складних ситуаціях, пов'язаних із труднощами у навчанні чи поведінці дітей.

Стресостійкі педагоги можуть ефективно справлятися з емоційними та фізичними навантаженнями, що важливо у роботі з дітьми з ООП [14].

Прояв синдрому емоційного вигорання проявляється в низькій продуктивності та зниженні інтересу до роботи та життя.

Термін був запропонований в 1974 році американським психіатром Х. Фрейденбергером і позначає емоційне виснаження, що наростає.

Емоційне вигорання характеризується тимчасовим оборотним станом фізичного, емоційного та розумового виснаження у тих сферах професійної діяльності, де передбачається велика кількість соціальних контактів з високою відповідальністю.

До зовнішніх аспектів, що призводять до емоційного вигорання викладачів інклюзивної освітньої організації, можна віднести:

- умови роботи (підвищені навантаження на вчителя як у термін, так і в позаурочний час, важка поведінка дітей з ООП);
- зміст праці (необхідність адаптувати навчальний матеріал під різні потреби учнів, тиск академічної успішності всім учнів);
- соціально-психологічні аспекти (нестача підтримки з боку колег та спеціалістів супроводу, тиск батьків звичайних та «особливих» дітей, адміністрації).

До внутрішніх факторів, що ведуть до емоційного вигорання педагогів інклюзивної освітньої організації відносяться:

- схильність до емоційної стриманості (закритість у проявах емоцій);
- підвищена чутливість та переживання різних робочих ситуацій;
- негативна комунікативна та життєва установка.

Педагогу освітньої організації, що здійснює інклюзивну практику, треба звернути увагу на такі прояви на фізичному рівні як:

- втома;
- астенизація;
- чутливість до зовнішніх впливів (погода, події);
- часті головні та шлункові болі;

• порушення фізіологічних процесів (сну, травлення, харчової поведінки).

У поведінці слід зазначити такі симптоми як:

- загострена реакція на найменший дискомфорт;
- зниження чи втрата здатності приймати рішення;
- дистанціювання від учнів, батьків, колег;
- необхідність чи потреба брати роботу додому, тому що не встигає робити в робочі години;
- зниження чи втрата здатності бачити позитивні результати своєї праці;
- уникнення нових підходів у роботі, перевага діям за готовими шаблонами [25].

Підвищену увагу варто приділити психологічній складовій синдрому емоційного вигорання у педагогів:

- робочі обов'язки виконувати стає дедалі важчим, а ресурсу з їх виконання дедалі менше;
- незрозуміле занепокоєння і тривога;
- невмотивована образливість та розчарування;
- зниження самооцінки;
- ігнорування своїх потреб (у здоров'ї, гігієні, задоволенні);
- відчуття провини перед членами сім'ї;
- відчуття незатребуваності на роботі та в сім'ї;
- гнівливість, дратівливість;
- недовірливість;
- почуття переваги та експертності.

Емоційне вигорання – це стан фізичного, емоційного та психічного виснаження, спричинений хронічним стресом та перенапругою, часто пов'язаним з роботою або іншими високонавантаженими сферами життя. Це особливо поширене серед професії «людина-людина», до даного виду професій відносяться педагоги.

Фізичне виснаження включає постійну втому, зниження енергії та життєвої сили, відчуття виснаженості, навіть після відпочинку.

Емоційне виснаження – почуття спустошеності, байдужості та втрати інтересу до роботи та життя в цілому. Емоційне вигорання може супроводжуватися дратівливістю, тривожністю та депресивними настроями.

Цинізм та дистанціювання включає збільшення рівня цинізму та невдоволення своєю роботою, поява негативного ставлення до колег та клієнтів. Педагоги можуть відчувати, що їх зусилля не дають результату.

Зниження професійної ефективності включає неможливість зосередитися, погіршення продуктивності та якості роботи. Педагоги відчують, що їх робота є неефективною і марною.

До причин емоційного вигорання відносяться: високі вимоги та навантаження; нестача підтримки з боку колег та адміністрації та невідповідність цінностей.

Психологічний супровід для педагогів інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах спрямований насамперед на формування навичок саморегуляції для зняття психоемоційної напруги. Важливим проведення тренінгів зі стресостійкості, підтримки для формування почуття потреби та самоусвідомлення своєї цінності [28].

Емоційне вигорання у педагогів інклюзивних класів може виявлятися у таких ознаках, як:

- хронічна втома та зниження працездатності;
- байдужість до успіхів учнів та навчального процесу;
- дратівливість, апатія, тривожність;
- фізичні симптоми стресу (болі, проблеми зі сном);
- почуття безпорадності, цинізм та зниження мотивації.

Важливо організовувати проведення спільного відпочинку для викладачів з метою зміцнення колективу та формування почуття довіри.

Отже, забезпечення психологічного супроводу дітей з ООП, батьків, педагогів є невід'ємною частиною розвитку сучасної інклюзивної освіти. Емоційне вигорання педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами – це важлива проблема, оскільки вона торкається і професійної

сфери, і сімейних відносин, створюючи постійну емоційну напругу. У педагогів та батьків, які працюють з такими дітьми, навантаження пов'язане з високими вимогами до адаптації та підтримки, що може призвести до фізичного та психоемоційного виснаження.

### **Висновки до розділу**

1. Інклюзивна освіта відрізняється від традиційних форм навчання тим, що спрямована на інтеграцію всіх дітей, включаючи дітей із особливими освітніми потребами (ООП), у загальний освітній процес. В інклюзивній освіті створюються умови, за яких кожна дитина має рівні права та доступ до освітніх ресурсів, незалежно від фізичних, психологічних, когнітивних чи соціальних особливостей. Освітнє середовище адаптується під можливості кожної дитини, а не навпаки, що сприяє повній інтеграції до шкільної спільноти. Для дітей з ООП розробляються індивідуальні освітні програми (ІОП), які враховують їх унікальні потреби, сильні сторони та темпи навчання. Педагоги взаємодіють між собою та з батьками для комплексної підтримки дитини та забезпечення умов для її успішного навчання та розвитку. Інклюзивна освіта допомагає дітям з особливими освітніми потребами стати частиною шкільного співтовариства, вчить дітей сприймати різноманітність як норму та підтримує розвиток кожної дитини з урахуванням її унікальних особливостей.

2. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами – це комплексна робота фахівців, спрямована на підтримку емоційного, когнітивного та соціального розвитку дитини, адаптацію її до освітнього середовища та успішну соціалізацію. Основна мета психологічного супроводу – забезпечити умови, в яких дитина зможе почуватися комфортно, розвивати свої здібності та досягати поставлених навчальних та особистих цілей. Психологічний супровід включає роботу не тільки з дитиною, але й з її

оточенням. Батьки отримують рекомендації щодо виховання та взаємодії з дитиною, спрямовані на зміцнення сімейної підтримки. Педагоги вивчають підходи, які допоможуть краще зрозуміти та підтримати дитину з особливими освітніми потребами, створюючи для неї сприятливе середовище у класі. Психологічна підтримка допомагає дітям з ООП не лише успішно навчатися, а й розвиватися емоційно та соціально. Завдяки супроводу вони можуть краще адаптуватися до шкільного середовища, почуватися впевненіше, розвивати навички спілкування та саморегуляції. Комплексний підхід до психологічного супроводу дозволяє дитині максимально реалізувати свій потенціал та почуватися повноцінним членом колективу.

3. Робота в інклюзивних класах пред'являє до педагогів особливі вимоги, що може призвести до більш швидкого і глибокого емоційного вигорання. В інклюзивних класах педагоги стикаються з різними завданнями, такими як задоволення потреб учнів з особливими освітніми потребами (ООП), балансування навчальних цілей для всіх дітей та необхідність багатозадачності. Ці умови значно збільшують стрес та ризик вигорання. Емоційне вигорання характеризується тимчасовим оборотним станом фізичного, емоційного та розумового виснаження у тих сферах професійної діяльності, де передбачається велика кількість соціальних контактів з високою відповідальністю. Емоційне вигорання супроводжує педагогів та батьків, які навчають і виховують дітей з ООП.

## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

### **2.1. Методика та процедура дослідження**

Процедура дослідження:

1. На першому етапі було проаналізовано та обрано діагностичні методики відповідно до мети та завдання дослідження. Сформовано репрезентативну вибірку досліджуваних.
2. На другому етапі було проведено емпіричне дослідження проблеми психологічного супроводу інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Проведена кількісна та якісна обробка отриманих результатів. Розроблено практичні рекомендації з попередження психічного та емоційного вигорання педагогів інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу.
3. На третьому етапі було узагальнено отримані емпіричні результати дослідження та зроблені висновки.

Відповідно до мети та завдань дослідження нами були обрані наступні методики:

1. Методика «Визначення психічного «вигорання» (О.О. Рукавішнікова).

Мета – вивчення психічного вигорання.

Методика включає три шкали:

- психоемоційного виснаження (ПВ);
- особистісного віддалення (ОВ);
- професійної мотивації (ПМ);
- індекс психічного вигорання (ІПВ) – це сума по усім шкалам.

| Шкала:                              | Дуже<br>високий<br>рівень | Високий<br>рівень | Середній<br>рівень | Низький<br>рівень | Дуже<br>низький<br>рівень |
|-------------------------------------|---------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|---------------------------|
| психо-емоційного<br>виснаження (ПВ) | 52-50                     | 49-40             | 39-21              | 20-10             | 9-0                       |
| особистісного<br>віддалення (ОВ)    | 43-41                     | 40-32             | 31-17              | 16-10             | 9-0                       |
| професійної<br>мотивації (ПМ)       | 34-32                     | 31-25             | 24-13              | 12-8              | 7-0                       |
| індекс психічного<br>вигорання (ПВ) | 125-113                   | 112-93            | 92-52              | 51-32             | 31-0                      |

## 2. Методика «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина» (Г.С. Нікіфоров).

Мета – діагностика «синдрому «вигорання» у професіях системи «людина-людина».

Методика містить три шкали:

- емоційне виснаження;
- деперсоналізація;
- редукція особистих досягнень.

| Шкала:                       | Високий<br>рівень | Середній<br>рівень | Низький<br>рівень |
|------------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| емоційне виснаження          | 29-27             | 26-17              | 16-0              |
| деперсоналізація             | 14-13             | 12-7               | 6-0               |
| редукція особистих досягнень | 0-31              | 32-38              | 39-41             |

## 3. Методика «Визначення стресостійкості та соціальної адаптації» (Т. Холмса, Р. Праге).

Мета – виявлення рівня стресостійкості та соціальної адаптації.

Обробка результатів.

150-0 балів – дуже висока стресостійкість;

151-199 балів – висока стресостійкість;

200-299 балів – середня (порогова) стресостійкість;

300-1000 балів – низька стресостійкість.

#### 4. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова).

Мета – визначення рівня саморегуляції поведінки.

Методика містить 6 шкал.

1. Планування.
2. Моделювання.
3. Програмування.
4. Оцінювання результатів.
5. Гнучкість.
6. Самостійність.

Загальний рівень саморегуляції.

| Шкала:                         | Високий<br>рівень | Середній<br>рівень | Низький<br>рівень |
|--------------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| планування                     | 8-7               | 6-4                | 3-0               |
| моделювання                    | 8-7               | 6-4                | 3-0               |
| програмування                  | 9-8               | 7-5                | 4-0               |
| оцінювання результатів         | 8-7               | 6-4                | 3-0               |
| гнучкість                      | 9-8               | 7-5                | 4-0               |
| самостійність                  | 8-7               | 6-4                | 3-0               |
| загальний рівень саморегуляції | 39-33             | 32-24              | 23-0              |

**Вибірка досліджуваних:** 30 педагогів молодшої школи (1-4 класів).

## 2.2. Отримані результати та їх аналіз

Вивчення психічного вигорання проводилось за допомогою методики «Визначення психічного «вигорання» (О.О. Рукавішнікова). Результати представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

## Дослідження психічного вигорання педагогів

| Шкала                            | Дуже високий рівень |       | Високий рівень |       | Середній рівень |       | Низький рівень |       | Дуже низький рівень |       |
|----------------------------------|---------------------|-------|----------------|-------|-----------------|-------|----------------|-------|---------------------|-------|
|                                  | Кіл-сть досл.       | %     | Кіл-сть досл.  | %     | Кіл-сть досл.   | %     | Кіл-сть досл.  | %     | Кіл-сть досл.       | %     |
| психо-емоційного виснаження (ПВ) | 6                   | 20    | 14             | 46,67 | 4               | 13,33 | 5              | 16,67 | 1                   | 3,33  |
| особистісного віддалення (ОВ)    | 8                   | 26,67 | 11             | 36,67 | 6               | 20    | 1              | 3,33  | 4                   | 13,33 |
| професійної мотивації (ПМ)       | 11                  | 36,67 | 8              | 26,67 | 7               | 23,33 | 2              | 6,67  | 2                   | 6,67  |
| індекс психічного вигорання (ПВ) | 11                  | 36,67 | 5              | 16,67 | 14              | 46,67 | -              | -     | -                   | -     |

Вивчення психічного вигорання педагогів показало, що у педагогів переважає дуже високий рівень за шкалами «професійної мотивації (ПМ)», «індекс психічного вигорання (ПВ)» (36,67%). Дуже високий рівень професійної мотивації у педагогів впливає на якість освіти та задоволеність роботою. Педагоги вмотивовані, коли бачать, що їх праця приносить користь учням, допомагає їм розвиватися та досягати цілей. Усвідомлення соціальної ваги своєї професії підтримує високий рівень внутрішньої мотивації. Педагоги

з високим рівнем професійної мотивації отримують задоволення від процесу викладання та взаємодії з учнями, що підтримує інтерес до професії. Крім заробітної плати, важливими є премії, подяки, грамоти та інші форми визнання. Нематеріальні форми (наприклад, похвала, можливість реалізувати ініціативу) також відіграють значну роль у мотивації.

Дуже високий рівень за показником індексу психічного вигорання у педагогів вказує на те, що педагоги відчують сильне емоційне та фізичне виснаження. Постійна необхідність виконувати велику кількість завдань (підготовка до уроків, перевірка робіт, позакласні заходи) може призводити до перевтоми. Педагоги, особливо в умовах великого навантаження, жертвують особистим часом та змушені працювати за межами робочого дня. Нестача підтримки з боку адміністрації або конфліктні відносини з колегами можуть посилювати стрес та знижувати задоволеність роботою.

Високий рівень виявлено за шкалами «психоемоційного виснаження (ПВ)» (46,67%), «особистісного віддалення (ОВ)» (36,67%). Високий рівень психоемоційної напруги у педагогів є серйозною проблемою, оскільки він безпосередньо впливає на їх благополуччя, задоволеність роботою та ефективність. Постійна зайнятість та підготовка до уроків створюють значне навантаження. Робота з учнями з ООП вимагає постійного контролю над емоціями, особливо при труднощі в поведінці, складних ситуаціях з батьками та необхідністю бути джерелом підтримки для учнів.

Високий рівень особистісної відстороненості у педагогів пов'язаний із професійним вигоранням. Особистісна відстороненість виявляється у тому, що вони починають сприймати свою роботу з емоційною дистанцією, що знижує емоційну залученість і чутливість до потреб учнів з ООП.

Таким чином, вивчення психічного вигорання педагогів показало, що у педагогів переважає дуже високий рівень професійної мотивації, психічного вигорання та високий рівень психоемоційного виснаження та особистісного віддалення.

Діагностика «синдрому «вигорання» у професіях системи «людина-людина» проводилось за допомогою методики «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина» (Г.С. Нікіфоров). Результати представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

## Дослідження «синдрому «вигорання» у педагогів

| Шкала                              | Високий рівень   |       | Середній рівень  |       | Низький рівень   |       |
|------------------------------------|------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|
|                                    | Кіл-сть<br>досл. | %     | Кіл-сть<br>досл. | %     | Кіл-сть<br>досл. | %     |
| емоційне<br>виснаження             | 15               | 50    | 10               | 33,33 | 5                | 16,67 |
| деперсоналізація                   | 13               | 43,33 | 10               | 33,33 | 7                | 23,33 |
| редукція<br>особистих<br>досягнень | 12               | 40    | 9                | 30    | 9                | 30    |

Вивчення «синдрому «вигорання» у педагогів показало, що домінує високий рівень за всіма шкалами. За шкалою «емоційне виснаження» (50%). Високий рівень вказує на серйозну перевтому та відчуття знесилення, що може призвести до погіршення якості викладання та на емоційному стані педагогів. Емоційне виснаження розвивається під впливом високого рівня стресу та навантаження. Постійна взаємодія з учнями з ООП, вирішення їх проблем та висока емоційна залученість призводять до виснаження. В умовах навантаження педагоги часто не встигають приділити достатньо часу для повноцінного відпочинку, що призводить до накопичення втоми та втрати мотивації.

На другому місці шкала «деперсоналізація» (43,33%). Високий рівень деперсоналізації вказує на втрату емоційного зв'язку з учнями. Вона виявляється у вигляді байдужості до успіхів та проблем учнів, формального

підходу та втрати емпатії. До причин високого рівня деперсоналізації у педагогів відносяться: хронічний стрес, емоційне виснаження, недостатньо часу на відпочинок, нестача підтримки з боку адміністрації та колег, конфлікти, складні стосунки з учнями з ООП та батьками.

На останньому місці шкала «редукція особистих досягнень» (40%). Високий рівень за даною шкалою відбиває відчуття зниження власної ефективності та задоволеності професійною діяльністю. Педагоги відчують, що їх робота не приносить значних результатів, і вони не здатні досягати поставлених цілей, що підриває впевненість у собі.

Таким чином, аналіз «синдрому «вигорання» у педагогів показало, що домінує високий рівень за всіма шкалами. Кількісно переважає шкала «емоційне виснаження», що вказує на серйозну перевтому та відчуття знесилення.

Виявлення рівня стресостійкості та соціальної адаптації проводилось за допомогою методики «Визначення стресостійкості та соціальної адаптації» (Т. Холмса, Р. Раге). Результати представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

#### Вивчення рівня стресостійкості та соціальної адаптації педагогів

| Шкала           | Дуже високий рівень |       | Високий рівень |    | Середній рівень |       | Низький рівень |       |
|-----------------|---------------------|-------|----------------|----|-----------------|-------|----------------|-------|
|                 | Кіл-сть досл.       | %     | Кіл-сть досл.  | %  | Кіл-сть досл.   | %     | Кіл-сть досл.  | %     |
| Стресостійкість | 5                   | 16,67 | 6              | 20 | 8               | 26,67 | 11             | 36,67 |

Дослідження рівня стресостійкості та соціальної адаптації педагогів показало, що у більшості домінує низький рівень за шкалою «стресостійкості» (36,67%). Низький рівень стресостійкості у педагогів негативно позначається на професійній діяльності, і підвищує ризик емоційного вигорання і

деперсоналізації. Низька стресостійкість означає, що педагоги зазнають труднощів адаптації до стресових ситуацій і менш ефективно справляються з повсякденними робочими навантаженнями.

На другому місці середній рівень «стресостійкості» (26,67%). Середній рівень стресостійкості означає, що педагоги можуть справлятися з щоденними навантаженнями та стресовими ситуаціями на роботі, але при цьому схильні до ризику перевтоми в періоди підвищеного навантаження або тривалого стресу. У педагогів є певні навички для подолання труднощів, проте їм може не вистачати ресурсів для керування стресом у складних чи тривалих ситуаціях.

На останньому місці дуже високий рівень «стресостійкості» (16,67%). Дуже високий рівень стійкості до стресів у педагогів означає, що вони здатні не тільки ефективно справлятися зі звичайними професійними стресами, але й зберігати високу продуктивність і емоційну стійкість в умовах значного тиску і складних ситуацій. Педагоги з таким рівнем стресостійкості мають особливі якості та навички, які допомагають їм підтримувати свою ефективність і здоров'я.

Таким чином, вивчення рівня стресостійкості та соціальної адаптації педагогів показало, що у більшості домінує низький рівень стресостійкості.

Визначення рівня саморегуляції поведінки проводилось за допомогою опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова). Результати представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

## Вивчення рівня саморегуляції поведінки педагогів

| Шкала | Високий рівень | Середній рівень | Низький рівень |
|-------|----------------|-----------------|----------------|
|-------|----------------|-----------------|----------------|

|                                   | Кіл-сть<br>досл. | %     | Кіл-сть<br>досл. | %      | Кіл- сть<br>досл. | %     |
|-----------------------------------|------------------|-------|------------------|--------|-------------------|-------|
| планування                        | 7                | 23,33 | 9                | 30     | 14                | 46,67 |
| моделювання                       | 6                | 20    | 11               | 36,67  | 13                | 43,33 |
| програмування                     | 6                | 20    | 14               | 46,67  | 10                | 33,33 |
| оцінювання<br>результатів         | 7                | 23,33 | 8                | 26,667 | 15                | 50    |
| гнучкість                         | 10               | 33,33 | 12               | 40     | 8                 | 26,67 |
| самостійність                     | 5                | 16,67 | 9                | 30     | 16                | 53,33 |
| загальний рівень<br>саморегуляції | 6                | 20    | 19               | 63,33  | 5                 | 16,67 |

Дослідження рівня саморегуляції поведінки педагогів показало, що переважає середній рівень за шкалами: «загальний рівень саморегуляції» (63,33%), «програмування» (46,67%), «гнучкість» (40%). Середній загальний рівень саморегуляції у педагогів означає, що вони володіють базовими навичками та стратегіями для управління поведінкою та стресом, але можуть вирішувати проблеми у більш складних чи нестандартних умовах. Такий рівень саморегуляції дозволяє педагогам виконувати свої професійні обов'язки, однак у стресових обставинах вони можуть відчувати емоційне виснаження, що призводить до зниження ефективності. Середній рівень за програмуванням свідчить про сформованість потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість і розгортання розроблених програм. Гнучкість вказує на здатність педагогів адаптуватися до змін і керувати своїми емоціями та поведінкою в різних ситуаціях, але не завжди з повною ефективністю. Такий рівень гнучкості свідчить, що педагоги можуть використовувати певні стратегії саморегуляції, але іноді мають труднощі з їх застосуванням у стресових умовах або при виникненні нових завдань.

Низький рівень за шкалами: «самостійність» (53,33%), «оцінювання результатів» (50%), «планування» (46,67%), «моделювання» (43,33%). Низький рівень самостійності означає, що педагоги мають обмежені навички та здібності до самостійної роботи, прийняття рішень та відповідальності за свою професійну діяльність. Педагоги мають труднощі у розробці та реалізації ефективних навчальних планів та програм, що може негативно позначатися на процесі навчання та освітніх результатах. Слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значущих внутрішніх умов і зовнішніх обставин.

Таким чином, аналіз рівня саморегуляції поведінки педагогів показало, що у більшості переважає середній рівень за шкалами: «загальний рівень саморегуляції», «програмування», «гнучкість» та низький рівень за шкалами: «самостійність», «оцінювання результатів», «планування» та «моделювання».

З метою виявлення зв'язку між психічним вигоранням педагогів, стресостійкістю та саморегуляцією використовувався непараметричний критерій коефіцієнт кореляції Ч. Спірмена. Математично-статистичний аналіз проводився у програмі SPSS 23.0 Statistics. Результати представлені в Додатку Д.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок між шкалами «емоційне виснаження» та «професійної мотивації (ПМ)» ( $r=,408$ , при  $p \leq 0,01$ ). Отримані результати свідчать про зв'язок між емоційним виснаженням і професійною мотивацією у педагогів, це пояснюється тим, що емоційне виснаження негативно впливає на внутрішні джерела мотивації, які вкрай необхідні для продуктивної роботи педагога. Професійна мотивація ґрунтується на бажанні приносити користь, досягати результатів, розвивати навички та отримувати визнання за свою професійну діяльність. Під час емоційного виснаження мотивація істотно знижується, оскільки педагог втрачає здатність відчувати задоволення від своєї професійної діяльності. Виявлено зворотній кореляційний зв'язок між шкалами «стресостійкості» та «психоемоційного виснаження (ПВ)» ( $r=-,393$  при  $p \leq 0,05$ ), та прямий зв'язок між шкалами

«стресостійкості» та «редукція особистих досягнень» ( $r = -.453'$  при  $p \leq 0,05$ ). Наявність зворотної кореляції говорить про те, що чим вищий рівень стресостійкості у педагогів, тим нижчий рівень їх психоемоційного виснаження. Зв'язок між «стресостійкістю» та «редукцією особистих досягнень» у педагогів розглядається в контексті синдрому емоційного вигорання. Педагоги часто піддаються впливу стресу через високе робоче навантаження, емоційної залученості та вимог, які висуваються до якості навчання і виховання. Якщо у педагогів низький рівень стресостійкості, то вони почувають себе менш компетентними, навіть, якщо це не відповідає об'єктивній оцінці його роботи. Отже, педагоги, які мають високу стресостійкість, краще справляються з емоційними навантаженнями і, отже, менше схильні до вигорання і дистанціювання від своєї роботи. Для підвищення стресостійкості педагогів та зниження рівнів психоемоційного виснаження можна впроваджувати навчання навичкам управління стресом, створювати підтримуюче середовище та проводити моніторинг психоемоційного стану педагогів інклюзивних класів.

Таким чином, кореляційний аналіз показав, що у педагогів виявлено прямий кореляційний зв'язок між шкалами «емоційне виснаження» та «професійна мотивація (ПМ)», «стресостійкість» та «редукція особистих досягнень», а також зворотний кореляційний зв'язок між шкалами «стресостійкість» та «психоемоційне виснаження (ПВ)». Зворотний кореляційний зв'язок між стресостійкістю та рівнями психоемоційного виснаження підкреслює важливість розвитку емоційного інтелекту та навичок управління стресом у педагогів інклюзивної освіти. Це може суттєво покращити їх професійний добробут та ефективність.

### **2.3. Рекомендації з попередження емоційного та професійного вигорання педагогів інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу**

Для попередження емоційного і професійного вигорання педагогів інклюзивного навчання у загальноосвітній школі можна використовувати декілька напрямків, які включають організаційні, соціально-психологічні та педагогічні заходи.

Організаційні заходи включають:

1. Створення інклюзивного середовища, важливо, щоб освітня установа забезпечувала доступне середовище для всіх учнів, у тому числі адаптувала інфраструктуру (пандуси, адаптовані робочі місця) та навчальні матеріали.
2. Психолого-педагогічний супровід – введення служби психологічної допомоги для підтримки як учнів, так і їх сімей, а також консультування вчителів та інших учнів.
3. Інформаційна підтримка та навчання педагогів – підготовка педагогів та тьюторів у роботі з дітьми з особливими потребами, навчання методів інклюзивного навчання, включаючи методи роботи з аутистами, дітьми з фізичними обмеженнями та труднощами у навчанні.

Соціально-психологічні заходи передбачають:

1. Підтримку та адаптацію навчального процесу – використання індивідуальних освітніх програм та адаптованих методик викладання, що враховують індивідуальні особливості кожного учня.
2. Формування позитивного соціального оточення передбачає проведення занять та тренінгів, спрямованих на розвиток толерантності та поваги серед усіх учнів. Це допомагає знизити рівень стигматизації та покращити загальну атмосферу в класі.
3. Організація спільних позанавчальних заходів – сприяє формуванню соціальних зв'язків між учнями з особливими потребами та їх однолітками, що допомагає покращити їхні соціальні навички та інтеграцію.

Педагогічні заходи передбачають:

1. Використання диференційованих методів навчання – під час розробки уроків рекомендується використовувати методи, які дозволяють учням з різними потребами краще засвоювати матеріал.

2. Зворотній зв'язок та підтримка – надання зворотного зв'язку і позитивного підкріплення допомагає учням почуватися впевненіше і мотивовано.
3. Наставництво – залучення до процесу соціалізації учнів, які можуть виступати у ролі «друзів-наставників» для підтримки учнів з особливими потребами, допомагає розвивати їх комунікативні навички та почуття приналежності.

Залучення сім'ї передбачає:

1. Партнерство із сім'єю – активне залучення батьків до освітнього процесу та надання їм консультаційної допомоги. Організація семінарів та заходів, де батьки зможуть отримувати інформацію про підтримку своїх дітей.
2. Спільні консультації – введення регулярних зустрічей вчителів, батьків та психологів для обговорення прогресу дитини та подальших кроків щодо її адаптації в колективі.

Отже, для попередження емоційного і професійного вигорання педагогів інклюзивного навчання необхідна підтримка в організації навчально-виховного процесу з боку тьюторів та залучення батьків до вирішення проблем соціалізації дітей з ООП в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

### **Висновки до розділу**

1. Вивчення психічного вигорання педагогів показало, що у педагогів переважає дуже високий рівень професійної мотивації, психічного вигорання та високий рівень психоемоційного виснаження та особистісного віддалення. Дуже високий рівень професійної мотивації у педагогів впливає на якість освіти та задоволеність роботою. Дуже високий рівень за показником індексу психічного вигорання у педагогів вказує на те, що педагоги відчувають сильне емоційне та фізичне виснаження. Високий рівень психоемоційної напруги є серйозною проблемою, оскільки він безпосередньо впливає на їх благополуччя, задоволеність роботою та ефективність. Високий рівень особистісної відстороненості пов'язаний із професійним вигоранням.

2. Дослідження «синдрому «вигорання» у педагогів показало, що домінує високий рівень за всіма шкалами. Кількісно переважає шкала «емоційне виснаження», що вказує на серйозну перевтому та відчуття знесилення, що може призвести до погіршення якості викладання та на емоційному стані педагогів. Постійна взаємодія з учнями з ООП, вирішення їх проблем та висока емоційна залученість призводять до виснаження. Високий рівень деперсоналізації вказує на втрату емоційного зв'язку з учнями. Високий рівень за редукцією особистих досягнень відбиває відчуття зниження власної ефективності та задоволеності професійною діяльністю.

3. Дослідження рівня стресостійкості та соціальної адаптації педагогів показало, що у більшості домінує низький рівень стресостійкості. Даний рівень стресостійкості негативно позначається на професійній діяльності і підвищує ризик емоційного вигорання і деперсоналізації.

4. Вивчення рівня саморегуляції поведінки педагогів показало, що більшості переважає середній рівень загального рівня саморегуляції, програмування та гнучкості. Педагоги володіють базовими навичками та стратегіями для управління поведінкою та стресом, але можуть вирішувати проблеми у більш складних чи нестандартних умовах. Такий рівень саморегуляції дозволяє педагогам виконувати свої професійні обов'язки, однак у стресових обставинах вони можуть відчувати емоційне виснаження, що призводить до зниження ефективності. Середній рівень за програмуванням свідчить про сформованість потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість і розгортання розроблених програм. Гнучкість вказує на здатність педагогів адаптуватися до змін і керувати своїми емоціями та поведінкою в різних ситуаціях, але не завжди з повною ефективністю. Такий рівень гнучкості свідчить, що педагоги можуть використовувати певні стратегії саморегуляції, але іноді мають труднощі з їх застосуванням у стресових умовах або при виникненні нових завдань.

5. Проведений кореляційний аналіз показав, що у педагогів виявлено прямий кореляційний зв'язок між шкалами «емоційне виснаження» та «професійної мотивації (ПМ)», «стресостійкість» та «редукція особистих досягнень» та зворотній кореляційний зв'язок між шкалами «стресостійкості» та «психоемоційного виснаження (ПВ)», «стресостійкості» та «деперсоналізації». Отже, чим вище рівень емоційного виснаження, тим нижче мотивація професійної діяльності; чим вищий рівень стресостійкості у педагогів, тим нижчий рівень їх психоемоційного виснаження.

6. Розроблено практичні рекомендації з попередження емоційного і професійного вигорання педагогів, які навчають в інклюзивних класах загальноосвітнього навчального закладу, які включають організаційні, соціально-психологічні та педагогічні заходи.

## **ВИСНОВКИ**

1. Проведено теоретико-методологічний аналіз проблеми психологічного супроводу інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП являє комплексну технологію психолого-педагогічної підтримки та допомоги дитині та батькам у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації з боку фахівців різного профілю, що діють скоординовано. Зміст психологічного супроводу дітей з ООП в умовах освітньої інклюзії включає роботу за основними напрямками: діагностичного, корекційно-розвивального, консультативного та інформаційно-просвітницького.

2. Проведено емпіричне дослідження проблеми психологічного супроводу інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Дослідження психічного вигорання педагогів виявило, що у педагогів переважає дуже високий рівень професійної мотивації, психічного вигорання та високий рівень психоемоційного виснаження та особистісного віддалення.

Вивчення «синдрому «вигорання» у педагогів показало, що домінує високий рівень за всіма шкалами. Кількісно переважає шкала «емоційне виснаження», педагоги схильні до емоційної перевтоми та виснаження, які виникають внаслідок стресів під час виконання професійної діяльності. Дослідження рівня стресостійкості та соціальної адаптації педагогів показало, що домінує низький рівень стресостійкості, що негативно позначається на професійній діяльності і підвищує ризик емоційного вигорання і деперсоналізації. Вивчення рівня саморегуляції поведінки показало, що більшості педагогів переважає середній рівень загального рівня саморегуляції, програмування та гнучкості.

3. Розроблено рекомендації з попередження емоційного та професійного вигорання педагогів, які навчають в інклюзивних класах в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Організаційні заходи включають: створення інклюзивного середовища; психолого-педагогічний супровід; інформаційна підтримка та навчання педагогів. Соціально-психологічні заходи включають: підтримку та адаптацію навчального процесу; формування позитивного соціального оточення; організація спільних позанавчальних заходів. Педагогічні заходи передбачають: використання диференційованих методів навчання; зворотній зв'язок та підтримка; наставництво. Залучення сім'ї передбачає: партнерство із сім'єю; спільні консультації.

**Перспективами подальших досліджень** є вивчення психологічного супроводу інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу, можливо це будуть діти різного віку або педагоги, які навчають не тільки у початковій школі, але й в середній школі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко В. О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Психолого-педагогічні науки: Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, № 4. 2012. С. 7-11.
2. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник. авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
3. Дивнич Л. Соціалізація дитини з особливими потребами. Соціальний педагог. *Social teacher*. 2016. № 2. С. 34-37.
4. Дудченко Т. Ігрова діяльність як засіб соціальної адаптації дошкільників в умовах інклюзивної освіти Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії. *Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (25 квітня 2019 р.)*. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 28-30.

5. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» від 06.09.2018 №2541-VIII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-viii#Text>
6. Закон Про освіту. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціальнопсихологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Науковометодичний збірник*. Вип. 8 /За ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. К.: Наук. Світ, 2006. 288 с.
8. Ілляшенко Т. Д. Дитина з гіперактивним розладом у навчальному закладі. Психологічний супровід. К. : Редакція загальнопед. газет, 2017. 70 с.
9. Інтегративна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник. Колектив авторів; За заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. 200 с.
10. Колупаєва А. А. Інтегративна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К. : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
11. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інтегративному середовищі: навчально-методичний посібник Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
12. Крутий К. Л., Маковецька Н. В. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект. Запоріжжя: ТОВ ЛПС, 2014. 200 с.
13. Лещій Н. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інтегративної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 3. С. 156–164.
14. Миронова С. П. Педагогіка інтегративної освіти [навчально-методичний посібник]. Кам'янець-Подільський, 2016. 164 с.

15. Ніжинська О. В. Соціально-психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами та їх батьків. Дитинство XXI століття: інноваційна освіта: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка, 25-26 жовтня 2018 року) / редактор-упорядник: Т. В. Кулікова. Кременчук: Методичний кабінет, 2018. С. 135-139.
16. Нормативно-правова база МОН України [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/poslugi/viznannya-inozemnih-dokumentiv/normativno-pravova-baza>
17. Осадча К. Тьюторство як простір для педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2016. №1(16). С. 52-60.
18. Островська К. О., Сайко Х. Я. Особливості ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного простору. *Молодий учений*. 2020. № 1(1). С. 43-47.
19. Петренко М. Співпраця вчителя і батьків – важливий аспект успішного освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами. *Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. С. 42-46.*
20. Постанова Кабінету Міністрів України «Про організацію діяльності спеціальних закладів освіти для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання» у редакції від 21.08.2019р. №785 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/859-93-%D0%BF#Text>
21. Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання: Лист МОН молоді спорту від 02.01.13 № 1/9-1[Електронний ресурс] // Режим доступу : // [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/33692/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/33692/)

22. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с
23. Психологічна служба : Підруч. / [В.Г.Панок (наук. ред.), А.Г.Обухівська, В.Д.Острова та ін.]. – Київ : Ніка-Центр, 2016. – 362 с.
24. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text)
25. Смирнов Н. К. Здоров'язберігаючі освітні технології та психологія здоров'я. Житомир. 2016. 264 с.
26. Шевченко Ю. В., Меркулова Н. В. Специфіка тьюторського супроводу в умовах закладу загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. №62. Т.1. С. 143-146.
27. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник. Львів: Український католицький університет, 2015. 360 с
28. Шевців З. М. Теоретичні засади інклюзивної педагогіки. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. *Наукові записки РДГУ*. Випуск 13 (56). Рівне: РДГУ, 2016. С. 152-155.
29. Шипіцина Л. М. «Ненавчена» дитина в сім'ї та суспільстві. Соціалізація дітей із порушенням інтелекту. 2-ге вид. перероб. І додат. К., 2016. 477 с.
30. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. № 2. 2019. С. 24-28.
31. Khachadourian V., Mahjani B., Sandin S., Kolevzon A., Buxbaum J. D., Reichenberg A. and Magdalena J. Comorbidities in autism spectrum disorder and their etiologies. *Translational Psychiatry*. 2023. 1-7. <https://www.nature.com/articles/s41398-023-02374-w>
32. Tantam D. Zespół Aspergera w wieku dorosłym. Autyzm i zespół Aspergera. Frith U (red.). *PZWL, Warszawa*. 2005. P. 180-221.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Результати методики «Визначення психічного «вигорання» (О.О. Рукавішнікова)

| №  | Шкали                            |                               |                            |                                   |
|----|----------------------------------|-------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
|    | психо-емоційного виснаження (ПВ) | особистісного віддалення (ОВ) | професійної мотивації (ПМ) | індекс психічного вигорання (ІПВ) |
| 1  | 52                               | 31                            | 34                         | 117                               |
| 2  | 49                               | 43                            | 33                         | 125                               |
| 3  | 43                               | 41                            | 33                         | 117                               |
| 4  | 50                               | 31                            | 33                         | 114                               |
| 5  | 40                               | 43                            | 24                         | 107                               |
| 6  | 51                               | 30                            | 32                         | 113                               |
| 7  | 39                               | 29                            | 13                         | 81                                |
| 8  | 50                               | 28                            | 32                         | 110                               |
| 9  | 21                               | 30                            | 33                         | 84                                |
| 10 | 52                               | 8                             | 14                         | 74                                |

|    |    |    |    |     |
|----|----|----|----|-----|
| 11 | 40 | 41 | 34 | 115 |
| 12 | 49 | 7  | 14 | 70  |
| 13 | 45 | 43 | 15 | 103 |
| 14 | 21 | 68 | 34 | 123 |
| 15 | 21 | 42 | 16 | 79  |
| 16 | 50 | 32 | 33 | 115 |
| 17 | 9  | 32 | 32 | 73  |
| 18 | 8  | 34 | 16 | 58  |
| 19 | 45 | 38 | 7  | 90  |
| 20 | 40 | 9  | 5  | 54  |
| 21 | 43 | 8  | 4  | 55  |
| 22 | 43 | 38 | 32 | 113 |
| 23 | 6  | 38 | 31 | 75  |
| 24 | 5  | 32 | 28 | 65  |
| 25 | 40 | 42 | 25 | 107 |
| 26 | 43 | 40 | 28 | 111 |
| 27 | 40 | 43 | 31 | 114 |
| 28 | 41 | 40 | 6  | 87  |
| 29 | 5  | 39 | 30 | 74  |
| 30 | 7  | 35 | 31 | 73  |

## Додаток Б

**Результати методики «Синдром «вигорання» у професіях системи  
«людина-людина» (Г.С. Нікіфоров)**

| №  | Шкали                  |                  |                                 |
|----|------------------------|------------------|---------------------------------|
|    | емоційне<br>виснаження | деперсоналізація | редукція особистих<br>досягнень |
| 1  | 29                     | 12               | 32                              |
| 2  | 26                     | 15               | 39                              |
| 3  | 27                     | 13               | 33                              |
| 4  | 17                     | 13               | 35                              |
| 5  | 28                     | 13               | 36                              |
| 6  | 29                     | 17               | 39                              |
| 7  | 18                     | 12               | 34                              |
| 8  | 27                     | 13               | 36                              |
| 9  | 28                     | 6                | 35                              |
| 10 | 28                     | 12               | 40                              |
| 11 | 29                     | 13               | 34                              |
| 12 | 16                     | 4                | 41                              |

|    |    |    |    |
|----|----|----|----|
| 13 | 29 | 12 | 34 |
| 14 | 29 | 13 | 39 |
| 15 | 27 | 17 | 31 |
| 16 | 18 | 14 | 31 |
| 17 | 26 | 13 | 31 |
| 18 | 10 | 13 | 31 |
| 19 | 17 | 14 | 39 |
| 20 | 18 | 6  | 31 |
| 21 | 26 | 13 | 31 |
| 22 | 18 | 14 | 39 |
| 23 | 26 | 13 | 39 |
| 24 | 11 | 5  | 31 |
| 25 | 28 | 4  | 31 |
| 26 | 3  | 13 | 40 |
| 27 | 27 | 13 | 31 |
| 28 | 10 | 13 | 31 |
| 29 | 27 | 6  | 31 |
| 30 | 29 | 6  | 31 |

**Додаток В****Результати методики «Визначення стресостійкості та соціальної  
адаптації» (Т. Холмса, Р. Прає)**

| №  | Шкала<br>стресостійкості |
|----|--------------------------|
| 1  | 150                      |
| 2  | 200                      |
| 3  | 149                      |
| 4  | 216                      |
| 5  | 148                      |
| 6  | 167                      |
| 7  | 200                      |
| 8  | 219                      |
| 9  | 169                      |
| 10 | 200                      |
| 11 | 179                      |
| 12 | 200                      |
| 13 | 210                      |
| 14 | 218                      |

|    |     |
|----|-----|
| 15 | 150 |
| 16 | 301 |
| 17 | 170 |
| 18 | 308 |
| 19 | 167 |
| 20 | 307 |
| 21 | 150 |
| 22 | 311 |
| 23 | 345 |
| 24 | 356 |
| 25 | 301 |
| 26 | 180 |
| 27 | 345 |
| 28 | 351 |
| 29 | 360 |
| 30 | 369 |

## Додаток Г

**Результати опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки»  
(В.І. Моросанова)**

| №  | Шкали      |             |               |                        |           |               | Заг.пок |
|----|------------|-------------|---------------|------------------------|-----------|---------------|---------|
|    | планування | моделювання | програмування | оцінювання результатів | гнучкість | самостійність |         |
| 1  | 8          | 3           | 7             | 6                      | 9         | 6             | 39      |
| 2  | 6          | 7           | 4             | 2                      | 7         | 3             | 29      |
| 3  | 7          | 3           | 6             | 5                      | 8         | 2             | 31      |
| 4  | 5          | 8           | 5             | 6                      | 6         | 5             | 35      |
| 5  | 6          | 1           | 4             | 3                      | 7         | 3             | 24      |
| 6  | 8          | 7           | 6             | 3                      | 8         | 6             | 38      |
| 7  | 7          | 1           | 6             | 4                      | 6         | 3             | 27      |
| 8  | 3          | 2           | 3             | 3                      | 8         | 4             | 23      |
| 9  | 5          | 7           | 2             | 5                      | 6         | 4             | 29      |
| 10 | 4          | 1           | 2             | 8                      | 7         | 5             | 27      |
| 11 | 3          | 7           | 7             | 5                      | 9         | 1             | 32      |
| 12 | 8          | 2           | 7             | 7                      | 4         | 1             | 29      |

|    |   |   |   |   |   |   |    |
|----|---|---|---|---|---|---|----|
| 13 | 3 | 2 | 9 | 5 | 9 | 2 | 30 |
| 14 | 7 | 2 | 1 | 7 | 4 | 5 | 26 |
| 15 | 3 | 7 | 8 | 8 | 2 | 5 | 33 |
| 16 | 7 | 3 | 7 | 5 | 1 | 1 | 24 |
| 17 | 4 | 6 | 7 | 1 | 2 | 2 | 22 |
| 18 | 6 | 5 | 8 | 8 | 9 | 2 | 38 |
| 19 | 3 | 1 | 4 | 1 | 2 | 8 | 19 |
| 20 | 3 | 4 | 9 | 1 | 2 | 8 | 27 |
| 21 | 2 | 5 | 4 | 1 | 7 | 3 | 22 |
| 22 | 1 | 1 | 8 | 8 | 9 | 3 | 30 |
| 23 | 1 | 5 | 8 | 3 | 6 | 5 | 28 |
| 24 | 2 | 6 | 7 | 8 | 6 | 7 | 36 |
| 25 | 2 | 6 | 3 | 2 | 9 | 3 | 25 |
| 26 | 1 | 6 | 5 | 1 | 9 | 3 | 25 |
| 27 | 3 | 6 | 6 | 2 | 3 | 3 | 23 |
| 28 | 6 | 6 | 4 | 2 | 4 | 7 | 29 |
| 29 | 6 | 2 | 7 | 3 | 3 | 8 | 29 |
| 30 | 3 | 6 | 7 | 3 | 6 | 3 | 28 |



## Додаток Д

### Результати кореляційного аналізу психічного вигорання, стресостійкості та саморегуляції педагогів

|                                  | психо-емоційного виснаження (ПВ) | особистісного віддалення (ОВ) | професійної мотивації (ПМ) | емоційне виснаження | деперсоналізація | редукція особистих досягнень | шкала стресостійкості | планування | моделювання | програмування | оцінювання результатів | гнучкість | самостійність |
|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|----------------------------|---------------------|------------------|------------------------------|-----------------------|------------|-------------|---------------|------------------------|-----------|---------------|
| психо-емоційного виснаження (ПВ) | 1,000                            | -,274                         | ,097                       | ,054                | ,287             | <b>,453*</b>                 | <b>-,393*</b>         | ,283       | -,148       | -,266         | ,020                   | ,267      | -,065         |
| особистісного віддалення (ОВ)    | -,274                            | 1,000                         | ,236                       | ,243                | ,288             | ,068                         | ,052                  | -,127      | ,116        | -,014         | -,073                  | ,097      | -,133         |
| професійної мотивації (ПМ)       | ,097                             | ,236                          | 1,000                      | <b>,408*</b>        | ,232             | ,145                         | -,079                 | ,246       | ,318        | -,091         | ,255                   | ,190      | -,179         |
| емоційне виснаження              | ,054                             | ,243                          | <b>,408*</b>               | 1,000               | -,093            | ,026                         | -,250                 | ,151       | ,020        | -,142         | ,103                   | ,255      | -,033         |
| деперсоналізація                 | ,287                             | ,288                          | ,232                       | -,093               | 1,000            | ,198                         | -,311                 | ,032       | ,145        | -,023         | -,075                  | -,046     | -,051         |
| редукція особистих досягнень     | <b>,453*</b>                     | -,068                         | ,145                       | ,026                | ,198             | 1,000                        | -,297                 | ,086       | -,276       | -,317         | ,143                   | ,273      | ,000          |
| шкала стресостійкості            | <b>-,393*</b>                    | ,052                          | -,079                      | -,250               | -,311            | -,297                        | 1,000                 | -,274      | ,006        | ,257          | ,050                   | -,175     | ,165          |
| планування                       | ,283                             | -,127                         | ,246                       | ,151                | ,032             | ,086                         | -,274                 | 1,000      | -,130       | -,143         | ,243                   | -,153     | -,064         |
| моделювання                      | -,148                            | ,116                          | ,318                       | ,020                | ,145             | -,276                        | ,006                  | -,130      | 1,000       | ,011          | -,133                  | ,001      | ,001          |
| програмування                    | -,266                            | -,014                         | -,091                      | -,142               | -,023            | -,317                        | ,257                  | -,143      | ,011        | 1,000         | ,219                   | -,050     | -,159         |

|                           |       |       |       |       |       |      |       |       |       |       |       |       |       |
|---------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| оцінювання<br>результатів | ,020  | -,073 | ,255  | ,103  | -,075 | ,143 | ,050  | ,243  | -,133 | ,219  | 1,000 | ,188  | -,102 |
| гнучкість                 | ,267  | ,097  | ,190  | ,255  | -,046 | ,273 | -,175 | -,153 | ,001  | -,050 | ,188  | 1,000 | -,289 |
| самостійність             | -,065 | -,133 | -,179 | -,033 | -,051 | ,000 | ,165  | -,064 | ,001  | -,159 | -,102 | -,289 | 1,000 |

**Примітка:** \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ .

Студентка

\_\_\_\_\_

Підпис

\_\_\_\_\_

П.І.Б.

Науковий керівник

\_\_\_\_\_

Підпис

\_\_\_\_\_

П.І.Б.

Рецензент

\_\_\_\_\_

Підпис

\_\_\_\_\_

П.І.Б.

Кваліфікаційна робота розглянута на засіданні кафедри загальної, вікової та соціальної психології, протокол № \_\_\_\_\_ від “\_\_\_\_” \_\_\_\_\_ 2024 року. Студентка допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_