

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Другий (магістерський) рівень вищої освіти
Освітній рівень

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ДО УМОВ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

назва теми

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки
Шифр і назва галузі знань
Спеціальність - 053 Психологія
Шифр і назва спеціальності

Шифр 2410M
номер ІНП

Виконала: студентка ІІ курсу, група ППмз-24-2 Альбана Ангеліна АЛЬБАНСЬКА
Підпис Ім'я, прізвище

Керівник: кандидат психологічних наук, доцент Зінаїда АНТОНОВА
науковий ступінь, вчене звання Підпис Ім'я, прізвище

До захисту допускаю:
Зав. кафедри психології та педагогіки
доктор психологічних наук, професор

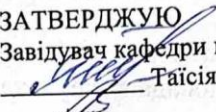
10 12 2025 р.

Таїсія КОМАР
Підпис Ім'я, прізвище

Хмельницький, 2025

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки
Освітній рівень другий (магістерський)
Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»
Спеціальність 053 «Психологія»
Освітня програма освітньо-професійна програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри психології та педагогіки

Таїсія КОМАР
протокол № 5 від 12 грудня 2024 р.

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

Ангеліни АЛЬБАНСЬКОЇ

1. Тема кваліфікаційної роботи: «Психологічні особливості адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання»

Керівник кваліфікаційної роботи: Зінаїда АНТОНОВА, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки.

Затверджено наказом ректора університету від 25 серпня 2025 р. № 65

2. Строк подання студентом роботи на кафедру 01 грудня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з науково-дослідної практики, комплекс методів та методик дослідження: особистісний опитувальник Г. Айзенка (ЕРІ, варіант А), методика діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана, тест-опитувальник якісних показників толерантності О. Саннікової, О. Бабчук, тест стресостійкості та соціальної адаптації Т. Холмса, Р. Раге (адаптація Т. Рогової), тест «Оцінка стресостійкості особистості» С. Мадді, методика діагностики професійного вигорання К. Маслач, С. Джексон.

4. Зміст кваліфікаційної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, розділ 1 Теоретичні засади дослідження психологічних особливостей адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання, 1.1 Інклюзивна освіта як соціально-психологічний феномен сучасності, 1.2 Сутність, структура та механізми формування психологічної адаптації педагога, 1.3 Психологічні чинники та бар'єри адаптації педагогів до інклюзивного середовища, 1.4 Психологічна підтримка та розвиток інклюзивної компетентності педагогів, висновки до розділу, розділ 2 Емпіричне дослідження психологічних особливостей адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання, 2.1 Організація та методи емпіричного дослідження, 2.2 Аналіз рівня психологічної адаптації педагогів в умовах інклюзивної освіти, 2.3 Психологічні особливості адаптації педагогів із

різним професійним статусом в інклюзивному освітньому середовищі, 2.4 Практичні рекомендації психологічної підтримки педагогів в умовах інклюзивної освіти, висновки до розділу, висновки, перелік джерел посилання, додатки.

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень) 7 таблиць, 3 рисунки.

1. Консультанти розділів кваліфікаційної роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

2. Дата видачі завдання 12 грудня 2024 року

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) дипломної роботи магістра	Строк виконання етапу роботи	Примітка
1	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 01 січня 2025 р.	виконано
2	Визначення теоретико-методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 03 березня 2025 р.	виконано
3	Оформлення вступу кваліфікаційної роботи.	До 01 вересня 2025 р.	виконано
4	I розділ кваліфікаційної роботи.	До 10 вересня 2025 р.	виконано
5	II розділ кваліфікаційної роботи.	До 01 жовтня 2025 р.	виконано
6	Загальні висновки.	До 03 листопада 2025 р.	виконано
7	Оформлення кваліфікаційної роботи.	До 01 грудня 2025 р.	виконано
8	Попередній захист кваліфікаційної роботи.	17 жовтня 2025 р.	виконано
9	Захист кваліфікаційної роботи (відповідно графіку)	22 грудня 2025 р.	виконано

Здобувач Альбанська Ангеліна АЛЬБАНСЬКА

Керівник роботи Антонова Зінаїда АНТОНОВА

АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної роботи: «Психологічні особливості адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання»

Здобувач: Ангеліна АЛЬБАНСЬКА

Керівник: Зінаїда АНТОНОВА

Кваліфікаційна дипломна робота включає 96 сторінок, 7 таблиць, 3 рисунки, перелік джерел посилання складає 76 найменувань, 3 додатки.

Ключові слова: адаптація педагогів, бар'єри інклюзивної освіти, емоційна саморегуляція, інклюзія, психологічна підтримка, стресостійкість.

Об'єкт дослідження – психологічна адаптація педагогів до професійної діяльності.

Предмет дослідження – психологічні особливості адаптації педагогів до діяльності в умовах інклюзивного навчання.

За результатами дослідження встановлено, що психологічна адаптація педагогів до інклюзивного освітнього середовища є багатовимірним процесом, зумовленим поєднанням особистісних характеристик, професійної мотивації, рівня емоційної стійкості та сформованості толерантної педагогічної позиції.

Одержані результати можуть бути використані в діяльності практичних психологів, соціальних педагогів, керівників закладів освіти та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів для розроблення комплексних програм психологічного супроводу та профілактики професійного вигорання педагогів.

Дипломник Альбанска Ангеліна АЛЬБАНСЬКА
Підпис Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Дата подання кваліфікаційної роботи до захисту 01 грудня 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ДО УМОВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	15
1.1 Інклюзивна освіта як соціально-психологічний феномен сучасності.....	15
1.2 Сутність, структура та механізми формування психологічної адаптації педагога.....	21
1.3 Психологічні чинники та бар'єри адаптації педагогів до інклюзивного середовища.....	26
1.4 Психологічна підтримка та розвиток інклюзивної компетентності педагогів.....	31
Висновки до розділу.....	35
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ДО УМОВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	38
2.1 Організація та методи емпіричного дослідження.....	38
2.2 Аналіз рівня психологічної адаптації педагогів в умовах інклюзивної освіти.....	47
2.3 Психологічні особливості адаптації педагогів із різним професійним статусом в інклюзивному освітньому середовищі.....	63
2.4 Практичні рекомендації психологічної підтримки педагогів в умовах інклюзивної освіти.....	67
Висновки до розділу.....	73
ВИСНОВКИ	75
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ.....	78
ДОДАТКИ.....	85
Додаток А Програма тренінгу «Інклюзія як ресурс розвитку педагога»...85	
Додаток Б Особистісний опитувальник Г. Айзенка (ЕРІ, варіант А).....94	
Додаток В Методика діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана.....	96

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активними процесами гуманізації, демократизації та інтеграції у світовий освітній простір, що зумовлює необхідність переосмислення ролі педагога у забезпеченні доступності й рівності освітніх можливостей. У цьому контексті особливого значення набуває інклюзивна освіта, яка орієнтується на задоволення освітніх потреб усіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, емоційних чи соціальних особливостей. Вона є показником зрілості суспільства, його гуманістичної спрямованості та толерантності.

Перехід до інклюзивної моделі навчання передбачає не лише структурні й організаційні зміни у закладах освіти, але й глибокі психологічні трансформації в професійній діяльності педагога. Саме педагог виступає провідною фігурою інклюзивного процесу, адже від його емоційної готовності, ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, гнучкості мислення та здатності до співпраці залежить ефективність реалізації інклюзивної політики.

Проте реалії показують, що впровадження інклюзії супроводжується низкою труднощів, які пов'язані із адаптацією педагогів до нових умов професійної взаємодії. Це, зокрема, підвищений рівень емоційного навантаження, невизначеність ролей, конфліктність очікувань, відсутність достатньої підготовки до роботи в багатовимірному освітньому середовищі. Унаслідок цього спостерігаються прояви психологічного напруження, професійного вигорання, зниження мотивації та труднощі у налагодженні конструктивної взаємодії з учнями, батьками та колегами.

Проблема адаптації людини в нових умовах діяльності є однією з фундаментальних у психології. Її теоретичні основи закладено у працях С. Рубінштейна, який розглядав адаптацію як системний процес активної взаємодії особистості з середовищем. У контексті професійної діяльності феномен адаптації досліджували К. Абульханова-Славська, О. Бодальов,

Л. Карамушка, Є. Клімов, А. Реан, які підкреслювали її роль у становленні професійної ідентичності та розвитку суб'єктності [32]. Безпосередньо психологічні особливості адаптації педагогів висвітлювали у своїх роботах Л. Мітіна, Н. Пов'якель, В. Панок, І. Зязюн, Л. Спіріна, які наголошували, що професійна адаптація педагога включає емоційно-мотиваційний, когнітивний і поведінковий компоненти. Вона визначається рівнем готовності до інновацій, рефлексивними здібностями, установками на співпрацю та професійну самореалізацію [1, с. 67].

У площині інклюзивної освіти особливості професійної діяльності педагогів досліджували В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко, Л. Даниленко, які розкрили специфіку взаємодії вчителя з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), а також окреслили психологічні бар'єри, що виникають у процесі інклюзивного навчання.

Іноземні вчені, зокрема С. Флоріан, Л. Аврамідіс, К. Норвіч, Т. Бут, М. Ейнскоу, акцентували увагу на понятті інклюзивної компетентності педагога, як сукупності знань, умінь, установок і цінностей, які забезпечують ефективну роботу в багатоманітному освітньому середовищі [76, с. 46].

Проблему емоційного вигорання та психологічного стресу педагогів інклюзивних закладів досліджували Г. Абрамова, Н. Пов'якель, О. Савчин, В. Моргун, К. Маслач, М. Лейтер, які довели, що тривала емоційна напруга, невизначеність ролей та відсутність соціальної підтримки є чинниками дезадаптації педагогів [38, с. 78]. Зарубіжні дослідження А. Шарма, М. Лореман, Т. Форлін підтверджують, що готовність учителя до інклюзивної освіти визначається не лише професійною компетентністю, а й особистісними рисами: емпатійністю, гнучкістю мислення, толерантністю та емоційною стабільністю.

Отже, проблема психологічної адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання набуває особливої актуальності, адже вона безпосередньо пов'язана з ефективністю освітнього процесу, психоемоційним благополуччям педагогів і розвитком інклюзивної культури в навчальному закладі. Актуальність дослідження зумовлена низкою чинників: соціально-політичним запитом на

створення інклюзивного освітнього простору, який відповідає принципам рівності, недискримінації та гуманізму; психологічною потребою педагогів у підтримці, саморегуляції та особистісному зростанні в нових умовах професійної діяльності; недостатньою теоретичною розробленістю питання психологічних механізмів адаптації педагогів саме в контексті інклюзивного навчання; практичною необхідністю розробки психологічних рекомендацій, спрямованих на формування адаптивної, толерантної та емоційно стійкої особистості педагога.

Незважаючи на те, що проблема адаптації педагогів у професійній діяльності загалом досліджена досить широко, психологічні особливості їхньої адаптації саме до умов інклюзивного навчання залишаються недостатньо вивченими. Потребують подальшого уточнення питання внутрішніх механізмів цього процесу, чинників, що сприяють або ускладнюють його перебіг, а також ефективних шляхів психологічної підтримки педагогів у системі інклюзивної освіти. Отже, вибір теми нашої кваліфікаційної роботи є науково обґрунтованим, соціально значущим і практично доцільним, оскільки спрямований на пошук шляхів підвищення психологічної адаптації педагогів до реалізації принципів інклюзії, що є важливою умовою їхнього професійного успіху й емоційного благополуччя.

Об'єкт дослідження – психологічна адаптація педагогів до професійної діяльності.

Предмет дослідження – психологічні особливості адаптації педагогів до діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання, а також розробити практичні рекомендації щодо підвищення рівня їхньої адаптивності, емоційної стійкості й професійної ефективності.

Завдання дослідження:

1. здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми психологічної адаптації педагогів та з'ясувати сутність, структуру і динаміку цього процесу в контексті професійної діяльності;

2. визначити специфіку інклюзивного освітнього середовища як соціально-психологічного чинника, що впливає на процес адаптації педагогів, та окреслити основні бар'єри й ресурси цього процесу;

3. провести емпіричне дослідження рівня психологічної адаптації педагогів, які працюють в умовах інклюзивного навчання, виявити взаємозв'язки між рівнем адаптованості, емоційним станом, толерантністю та професійним вигоранням;

4. розробити та обґрунтувати практичні рекомендації щодо оптимізації процесу адаптації педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, які були б спрямовані на розвиток їхньої емоційної стійкості, саморегуляції, толерантності та готовності до професійної взаємодії.

Гіпотеза дослідження. Передбачається, що ефективність психологічної адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання залежить від сукупності особистісних чинників та чинників середовища: високого рівня емоційної стабільності, толерантності, професійної мотивації, розвитку комунікативних умінь і позитивного психологічного мікроклімату в педагогічному колективі.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети, реалізації завдань та перевірки висунутої гіпотези нами було використано комплекс методів, що взаємодоповнюють один одного та забезпечують наукову достовірність отриманих результатів. Методологічною основою дослідження стали принципи системності, комплексності, детермінізму, гуманізму та розвитку особистості.

До теоретичних методів належали: аналіз і синтез наукових джерел із психології праці, педагогічної психології та інклюзивної освіти; узагальнення, класифікація та систематизація результатів сучасних досліджень; моделювання процесу психологічної адаптації педагогів в інклюзивному середовищі. Застосування теоретичних методів дозволило сформулювати понятійно-

категоріальний апарат дослідження, визначити структуру, компоненти та чинники психологічної адаптації педагогів.

Для виявлення психологічних особливостей адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання було застосовано низку валідних і надійних психодіагностичних методик, які комплексно оцінюють різні аспекти цього феномену. З метою вивчення рівня емоційної стабільності використовувалася методика визначення рівня нейротизму за *особистісним опитувальником Г. Айзенка (EPI, варіант А)*. Вона дала змогу оцінити ступінь емоційної збудливості, схильність до тривожності, емоційної лабільності та здатність до саморегуляції.

Для оцінки структури та домінуючих мотивів професійної діяльності застосовувалася *методика діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана*. Ця методика дозволила визначити співвідношення внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації.

Для вивчення рівня толерантності педагогів було використано *«Тест-опитувальник якісних показників толерантності» (О. Саннікової, О. Бабчук)*. Методика дає змогу оцінити емоційний, когнітивний, поведінковий показники толерантності, як прийняття різноманітності, відсутність упереджень, готовність до взаємодії з людьми, які відрізняються фізичними, психологічними чи соціальними характеристиками.

Для визначення рівня стресостійкості та здатності до емоційної саморегуляції використовувався *тест стресостійкості та соціальної адаптації Т. Холмса, Р. Раге (адаптація Т. Рогової)* та *тест «Оцінка стресостійкості особистості» С. Мадді*. Ці методики дозволяють оцінити рівень життестійкості, залучення у діяльність, контроль над подіями та готовність приймати виклики.

Для аналізу рівня професійного вигорання стану педагогів застосовувалася *методика діагностики професійного вигорання К. Маслач, С. Джексон*, яка дозволяє визначити ступінь виснаження, деперсоналізації чи редукції професійних досягнень. Цей інструмент використовується для оцінки емоційних

наслідків професійної діяльності в інклюзивному середовищі та виявлення чинників, що перешкоджають адаптації.

Для обробки отриманих емпіричних результатів використовувалися методи математичної статистики: обчислення середніх арифметичних значень, стандартних відхилень, частотних розподілів; t-критерій Стюдента для визначення статистичної значущості відмінностей між групами педагогів; коефіцієнт кореляції Пірсона для встановлення взаємозв'язків між показниками емоційної стабільності, толерантності, мотивації, стресостійкості та рівня адаптації; графічне подання результатів у вигляді таблиць і діаграм для візуалізації отриманих даних.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що його результати мають безпосередню прикладну цінність для системи освіти, зокрема для підвищення ефективності процесу професійної адаптації педагогів закладів освіти до умов інклюзивного навчання. Отримані емпіричні дані та розроблені на їхній основі практичні рекомендації можуть бути використані адміністраціями закладів загальної середньої, дошкільної та професійної освіти, методичними службами, центрами професійного розвитку педагогічних працівників, а також практичними психологами й соціальними педагогами у процесі надання психолого-педагогічного супроводу педагогічним працівникам, які залучені до реалізації інклюзивної форми освіти.

Розроблені практичні рекомендації спрямовані на підвищення рівня емоційної стабільності, стресостійкості та толерантності педагогів, оптимізацію їхньої професійної мотивації та формування позитивного ставлення до інклюзивного навчання як соціально значущої педагогічної діяльності. Особливу увагу приділено розвитку адаптивних копінг-стратегій, удосконаленню комунікативних компетентностей, зниженню рівня професійного вигорання, а також формуванню психологічної готовності до конструктивної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Матеріали дослідження можуть бути використані у системі післядипломної педагогічної освіти під час проведення курсів підвищення

кваліфікації педагогічних працівників у формі тренінгових програм, семінарів, вебінарів, присвячених питанням інклюзивної педагогіки, а також у процесі підготовки студентів педагогічних спеціальностей. Практичні результати роботи можуть бути впроваджені у діяльність психологічних служб освітніх установ для розроблення програм психопрофілактики професійного дистресу педагогів та створення сприятливого психологічного клімату у педагогічному колективі.

Важливість практичних напрацювань дослідження зумовлена зростанням ролі інклюзивної освіти в сучасному суспільстві, де педагог має не лише забезпечити якісний навчальний процес, але й виступати посередником у формуванні гуманістичних цінностей, прийняття, взаємоповаги й співчуття. Саме тому рекомендації, розроблені на основі результатів дослідження, можуть стати інструментом професійного розвитку педагогів, сприяти їхній успішній адаптації до інклюзивного освітнього середовища, підвищенню психологічного благополуччя та ефективності педагогічної діяльності в умовах освітньої трансформації.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження психологічних особливостей адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання здійснювалося на базі Комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей № 2 Хмельницької міської ради», який є одним із провідних освітніх закладів міста, що активно впроваджує формат інклюзивної освіти. Навчальний заклад характеризується розвиненою системою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, створенням сприятливого освітнього середовища та практичною реалізацією індивідуального підходу в навчанні.

Участь у дослідженні взяли 55 педагогічних працівників, які безпосередньо залучені до реалізації інклюзивного освітнього процесу. До складу вибірки увійшли: 20 класних керівників, у класах яких навчаються діти з особливими освітніми потребами. Ця група представлена педагогами, які здійснюють координацію освітньої, виховної та соціально-психологічної взаємодії між усіма учасниками інклюзивного процесу; 20 асистентів учителів, які виконують функції індивідуального супроводу дітей з ООП, забезпечують

адаптацію навчального матеріалу, а також психологічну підтримку учнів у процесі освітньої діяльності; 15 учителів-предметників, які реалізують навчальні програми у класах з інклюзивною формою навчання та безпосередньо взаємодіють з учнями, що мають особливі освітні потреби.

Вибір саме цієї категорії педагогів був зумовлений тим, що їхня професійна діяльність відзначається високим рівнем емоційного, когнітивного та соціального навантаження, потребує розвинених адаптивних здібностей, толерантності, емпатійності, гнучкості мислення, а також готовності до співпраці у мультидисциплінарній команді.

Дослідження проводилося у кілька етапів: підготовчому, діагностичному, аналітичному та рекомендаційному. На підготовчому етапі здійснено підбір діагностичного інструментарію, що дозволяв виявити рівень емоційної стабільності, стресостійкості, толерантності та професійної мотивації педагогів. Діагностичний етап передбачав безпосереднє психодіагностичне обстеження педагогічних працівників з використанням стандартизованих методик. Аналітичний етап був спрямований на кількісну та якісну обробку результатів, визначення взаємозв'язків між окремими показниками адаптації. На завершальному, рекомендаційному етапі розроблено практичні рекомендації щодо підвищення ефективності адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання, які можуть бути використані у подальшій роботі психологічної служби закладу.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження були опубліковані у збірнику наукових праць та представлені на студентській університетській конференції у листопаді 2025 року. Також результати дослідження були оформлені у статтю під назвою: «Адаптаційний потенціал педагогів в системі інклюзивної освіти» та видані у науковому журналі Хмельницького національного університету «Psychology Travelogs». Також були опубліковані тези у збірнику Хмельницького національного університету кафедри психології та педагогіки на тему: «Механізми формування адаптивної поведінки майбутніх педагогів».

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, переліку джерел посилання, який містить 76 найменувань, 3 додатків. Основний зміст роботи викладений на 77 сторінках, містить 7 таблиць та 3 рисунки. Загальний обсяг роботи – 96 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ДО УМОВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

1.1 Інклюзивна освіта як соціально-психологічний феномен сучасності

Інклюзивна освіта розглядається в сучасній науковій літературі не лише як організаційно-правова або педагогічна інновація, але й як складне соціально-психологічне явище, що охоплює трансформацію цінностей, установок, міжособистісних відносин та психологічних практик у системі освіти [34]. Інклюзія передбачає перехід від моделі сегрегації або інтеграції до моделі, в якій загальноосвітня школа стає простором, що приймає та підтримує різноманіття учнівських потреб, створюючи умови для повноцінної участі кожної дитини у навчальному і соціальному житті школи. Цей підхід вимагає переосмислення ролі вчителя: від носія знань – до фасилітатора навчання, організатора середовища, що адаптоване до різноманітних навчальних потреб [2, с. 118].

Історичні корені сучасної концепції інклюзивної освіти відсилають до міжнародних політичних і правових документів та глобальних конференцій. Важливим поворотним моментом стала конференція в Саламанці у 1944 році, де була прийнята Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки дій, яка закликала держави запроваджувати принципи інклюзивної освіти й інтегрувати дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл [61]. Подальше закріплення права на інклюзію відбулося через Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю у 2006 році, зокрема статтю 24 «Про право на інклюзивну освіту». Ці міжнародні акти визначили права, державні зобов'язання та орієнтири для політики в галузі освіти, що мають прямий психолого-

педагогічний наслідок: необхідність змінити практики, культуру школи і професійні стандарти вчителя.

Останні десятиліття наукові дослідження інклюзивної освіти зосереджені на кількох взаємопов'язаних напрямках:

педагогічні практики та інклюзивна педагогіка – вивчення методів навчання, що забезпечують участь усіх учнів у навчальному процесі; важливими в цьому контексті є праці, що узагальнюють підхід «inclusive pedagogy» і наголошують на універсальному дизайні навчального процесу;

шкільна організація та розвиток інклюзивної культури – дослідження, які концентруються на інституційних механізмах (індекс інклюзії, стратегічні інструменти для розвитку інклюзивних шкіл);

ставлення та готовність педагогів – емпіричні дослідження, що аналізують установки вчителів, їхні побоювання, емоційні реакції й професійну компетентність;

оціночні та системні огляди ефективності інклюзивних практик – мета-аналізи й систематичні огляди, які вивчають вплив інклюзивного навчання на навчальні й соціальні результати всіх учнів [75, с. 100].

У міжнародній науковій спільноті значними постатями, які сформуvalи сучасне уявлення про інклюзивну освіту, є М. Ейнскоу, Т. Бут, Л. Флоріан, К. Форлін, Т. Лореман, У. Шарма, Б. Норвіч, Е. Аврамідіс та інші вчені, чії праці визначили стратегічні та психологічні орієнтири розвитку інклюзивної освіти як глобального феномену [3, с. 25].

Значний внесок у розвиток теорії інклюзії зробив М. Ейнскоу, чия діяльність зосереджена на питаннях рівності освітніх можливостей та запобігання маргіналізації дітей з особливими потребами [56]. У своїх працях, зокрема у співавторстві з Т. Бутом, він розкриває концепцію інклюзивної школи як спільноти, що розвивається завдяки співпраці, взаємоповазі та підтримці кожного учня. У працях М. Ейнскоу наголошується, що інклюзія – це не лише набір методик чи технологій, а й ціннісний підхід, спрямований на подолання різноманітних бар'єрів у навчанні. Його підхід базується на ідеї колективної

відповідальності всіх педагогів за успішність кожного учня, незалежно від його індивідуальних відмінностей [74, с.8].

Не менш важливою є наукова діяльність Т. Бута, співавтора відомого «Індексу інклюзії», який став фундаментальним інструментом для самооцінки освітніх закладів, що прагнуть стати інклюзивними. У своїх дослідженнях Т. Бут підкреслює роль культурних і ціннісних чинників у розвитку інклюзивного середовища [44]. Він розглядає школу не лише як місце навчання, а й як соціальний простір, у якому мають бути забезпечені умови для прийняття різноманіття, справедливості та гідності. Праці Т. Бута вплинули на формування концептуальних основ інклюзивної педагогіки, оскільки вони наголошують, що зміни у ставленні педагогів, адміністрації та громади є першочерговими перед будь-якими структурними чи програмними реформами [37, с. 25].

Вагомий внесок у розроблення педагогічних і психологічних основ інклюзії зробила Л. Флоріан. Її праці присвячені концепції «інклюзивної педагогіки», яка передбачає створення умов навчання, що враховують потреби всіх учнів без виділення «особливих» категорій. У роботах Л. Флоріан обґрунтовується ідея, що справжня інклюзія вимагає не адаптації окремих учнів до школи, а радше адаптації шкільних практик до різноманіття учнівських здібностей. Науковиця підкреслює необхідність переосмислення традиційної ролі педагога, який має володіти не лише методичними знаннями, але й глибоким розумінням психологічних механізмів підтримки навчальної мотивації та емоційного благополуччя дітей з різними потребами [4].

Дослідження К. Форліна, Т. Лоремана та У. Шарми присвячені емпіричному вивченню ставлення педагогів до інклюзивного навчання, їхньої готовності працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, а також аналізу чинників, що впливають на формування інклюзивної компетентності [73]. Вони є співавторами відомої шкали SACIE-R (*Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised*), яка використовується для оцінювання емоційного ставлення, переконань і тривожності педагогів стосовно інклюзивних практик. К. Форлін і Т. Лореман у своїх роботах зазначають, що

якість впровадження інклюзії безпосередньо залежить від психологічної готовності вчителя приймати різноманіття та від наявності у нього підтримки адміністрації та колег. Їхні праці мають значний вплив на формування системи професійної підготовки педагогічних кадрів, орієнтованої на розвиток толерантності, емпатії та стресостійкості [5, с. 120].

Серед європейських учених важливе місце займають напрацювання Б. Норвіча, який розробив концепцію балансу між індивідуалізацією та спільністю в освіті. У його працях підкреслюється, що інклюзивне навчання має уникати як надмірної стандартизації, так і надмірного акцентування на індивідуальних відмінностях, натомість формуючи освітні середовища, у яких кожен учень може реалізувати свій потенціал [72, с. 71]. Б. Норвіч наголошує, що інклюзія – це насамперед етична категорія, яка пов'язана з повагою до гідності та прав людини, а її реалізація потребує глибокої психологічної рефлексії педагогів щодо власних установок і цінностей [55].

Значний внесок у розвиток психологічних аспектів інклюзивної освіти зробив Е. Аврамідіс, який досліджує ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами, зокрема чинники, що зумовлюють позитивні або негативні установки. У своїх емпіричних роботах Е. Аврамідіс доводить, що толерантність і прийняття у ставленні вчителя до учнів з особливими потребами безпосередньо корелюють із рівнем його професійної компетентності, емоційного інтелекту та психологічної стійкості [36, с. 378]. Його дослідження показують, що системна підтримка педагогів через тренінги, супервізії та обмін досвідом є важливою умовою для формування інклюзивної культури навчального закладу.

У сучасному вітчизняному науковому дискурсі інклюзивна освіта постає як міждисциплінарна проблематика, яка поєднує педагогічні, соціально-правові та психолого-педагогічні підходи. Однією з найбільш впливових фігур у національній науковій школі є А. Колупаєва, праці якої охоплюють як теоретичні засади, так і практичні методики організації навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі [39, с. 175]. У низці монографій та навчально-методичних посібників (у співавторстві з

О. Таранченко) вона узагальнила сучасні підходи до організації інклюзивного навчання, систематизувала рекомендації для вчителів і психологів щодо діагностики, корекції та супроводу учнів з ООП, а також обґрунтувала педагогічно-методичні алгоритми впровадження інклюзивних практик у школі [40]. Праці А. Колупаєвої мають прикладний характер та широко використовуються у курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників і в методичній роботі регіональних центрів підтримки інклюзії.

Водночас, значну увагу проблематиці інклюзивної освіти приділяють дослідники, які вивчають управлінські й організаційні аспекти її впровадження. Так, роботи Л. Даниленко спрямовані на аналіз менеджменту інклюзивної школи та умов, що забезпечують сталий розвиток інклюзивної практики в межах закладу. Її наукові інтереси стосуються питань організації командної взаємодії педагогів, розподілу обов'язків і відповідальності, впровадження інноваційних освітніх технологій у систему шкільного менеджменту, що дозволяє зменшити системні бар'єри для інклюзії та підвищити якість психолого-педагогічного супроводу учнів [6, с. 123]. Ці напрацювання створюють методологічну базу для емпіричного вивчення зв'язку між управлінськими практиками школи та адаптацією педагогічних працівників до інклюзивного середовища.

У площині державної політики та аналізу нормативно-правових умов впровадження інклюзії вагомий внесок робить Т. Бондар, яка у своїх публікаціях і методичних матеріалах досліджує правові, організаційні та інституційні передумови формування інклюзивного освітнього середовища, зокрема, вищої школи [71, с. 57]. Її роботи акцентують увагу на необхідності системних змін у політиці освіти, розбудові ресурсної бази, підвищенні кваліфікації персоналу та створенні мереж підтримки, що безпосередньо впливають на психологічні умови праці педагогів та їхню адаптаційну спроможність. Підхід Т. Бондар дозволяє поєднувати макрорівневі ініціативи зі специфічними психолого-педагогічними інтервенціями на рівні закладу.

Окремим напрямом також є системні огляди та аналітичні праці, у яких представляються оцінки стану інклюзивної освіти в Україні та окреслюються

перспективи її розвитку [45]. А. Макусій та інші дослідники здійснюють дослідження, спрямовані на моніторинг впровадження інклюзії в національному контексті, аналізують нормативну базу, методичне забезпечення і підготовку кадрів. Їхні праці відіграють роль містка між міжнародними стандартами та адаптацією практик до українських реалій. Результати таких аналітичних досліджень слугують основою для розробки регіональних програм, посібників та освітніх ініціатив, що впливають на роботу практичних психологів і служб підтримки у закладах освіти [50, с. 147].

Крім вказаних вище авторів, у науковому дискурсі активно представлені дослідники, що розробляють психолого-педагогічні підходи до підтримки педагогів: аналізують професійну компетентність, рівень стресостійкості, механізми формування толерантності й емпатії, а також моделі супервізії й психологічного супроводу [54]. Інституційним центром цих досліджень виступає Інститут спеціальної педагогіки НАПН України та суміжні науково-методичні осередки, які системно продукують емпіричні дослідження, методичні рекомендації та навчальні програми для підготовки фахівців у сфері інклюзії [7, с. 26]. Саме синтез наукових напрацювань практиків і теоретиків забезпечує комплексний підхід до розуміння інклюзії як соціально-психологічного феномену та створює підґрунтя для розробки ефективних інтервенцій, спрямованих на підвищення адаптаційної готовності педагогів [70, с. 56].

Загалом, з психологічного погляду, інклюзія має багатовимірний характер: вона включає зміну професійних і особистісних установок педагогів (толерантність, емпатія, мотивація); чинить трансформацію міжособистісних відносин у шкільних групах (взаємодія однолітків, стосунки «вчитель – учень»); сприяє реконструкції шкільної культури та норм (норма прийняття різноманітності); вказує на необхідність формування механізмів психологічної підтримки педагогів (супервізія, підвищення кваліфікації, команди підтримки). Сучасні дослідження також фокусуються на поведінкових та емоційних наслідках впровадження інклюзії для вчителів: підвищення емоційного

навантаження, ризики професійного вигорання, а також потенціал професійного зростання через розвиток інклюзивної компетентності [35, с. 424].

Таким чином, інклюзивна освіта як соціально-психологічний феномен поєднує в собі нормативно-правові зобов'язання, педагогічні практики та глибинні соціально-психологічні перетворення у школі. Сучасні дослідження підкреслюють, що успішність інклюзії залежить не лише від створення фізичних та методичних умов, але й від рівня психологічної готовності педагогів, наявності системної підтримки та стійких змін у культурі навчального закладу.

1.2 Сутність, структура та механізми формування психологічної адаптації педагога

Психологічна адаптація педагога розглядається у сучасній науковій парадигмі як багаторівневий, динамічний і цілісний процес активної взаємодії особистості з професійним середовищем, спрямований на досягнення внутрішньої рівноваги між індивідуально-психологічними особливостями вчителя та зовнішніми умовами педагогічної діяльності [53, с. 18]. Вона є складовою частиною професійного становлення педагога, що забезпечує його стійке функціонування, оптимізацію соціально-професійних відносин, емоційне благополуччя та ефективність виконання педагогічних функцій.

У працях Є. Климова, А. Маркової, А. Прихожан, А. Деркача, Е. Зеєра, психологічна адаптація тлумачиться як процес гармонізації суб'єкта діяльності із системою професійних вимог, у процесі якого формується адекватна система смислів, мотивацій, установок та поведінкових стратегій [11, с. 55]. З позицій гуманістичної психології К. Роджерса, А. Маслоу адаптація має не лише пристосувальний, а й творчо-розвивальний характер, оскільки передбачає саморозкриття, самоприйняття та розширення особистісних можливостей педагога у взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу [23, с. 43].

Сутність психологічної адаптації педагога визначається через його здатність успішно інтегруватися в освітнє середовище, зберігаючи психологічну

рівновагу та особистісну цілісність, незважаючи на зростаючі вимоги та професійні виклики [46]. У контексті інклюзивного навчання цей процес набуває особливої складності, адже педагог зіштовхується із багаторівневою взаємодією: з учнями з особливими освітніми потребами, їхніми батьками, асистентами, корекційними педагогами та адміністрацією школи. Такі умови потребують розвиненої емоційної гнучкості, толерантності до невизначеності, стресостійкості та високого рівня емпатійної компетентності.

Психологічна адаптація педагога є складним, багаторівневим утворенням, яке охоплює взаємопов'язані структурні компоненти: когнітивний, емоційно-регуляційний та поведінково-операційний. Кожен із них виконує специфічну функцію у забезпеченні ефективності професійної діяльності та внутрішньої рівноваги вчителя в умовах динамічного освітнього середовища, особливо, інклюзивного [18, с. 56]. Ці компоненти не існують ізольовано, а перебувають у постійному взаємозв'язку, утворюючи цілісну систему адаптивної поведінки особистості педагога.

Когнітивний компонент психологічної адаптації педагога охоплює сукупність знань, уявлень, установок, переконань і когнітивних схем, які визначають сприйняття професійного середовища та формують основу для ефективного реагування на його виклики [47]. Згідно з підходами О. Бандури, В. Мерліна, саме когнітивні структури зумовлюють характер інтерпретації педагогом ситуацій професійної взаємодії, способи оцінки власної діяльності й визначення її результативності [69, с. 33].

У змісті когнітивного компоненту центральне місце займає усвідомлення власної професійної ролі, розуміння педагогічних цінностей, норм інклюзивної взаємодії, а також знання про психологічні особливості дітей з різними освітніми потребами. Для педагога інклюзивного закладу освіти важливим є формування когнітивної толерантності – здатності приймати різні погляди, оцінювати ситуацію без упереджень, розпізнавати та коригувати власні стереотипи.

Когнітивний компонент також охоплює рефлексивні здібності педагога, тобто здатність до самоаналізу, критичної оцінки власних дій, осмислення

причин труднощів і вибору оптимальних шляхів їх подолання. Розвинена когнітивна гнучкість дозволяє вчителю швидко адаптуватися до змін, приймати зважені рішення та забезпечувати конструктивну взаємодію з учасниками освітнього процесу [52].

Емоційно-регуляційний компонент є центральним енергетичним ядром психологічної адаптації, оскільки саме він забезпечує внутрішню стабільність, гармонійність і здатність педагога підтримувати емоційне благополуччя у стресогенних умовах професійної діяльності. У концепціях Д. Гоулмана, П. Селовея, Р. Лазаруса емоційна регуляція розглядається як головний механізм адаптивного функціонування особистості, який дозволяє перетворювати зовнішній тиск на конструктивний досвід [8].

Для педагога інклюзивної освіти цей компонент набуває особливого значення, адже він постійно взаємодіє з дітьми, які потребують особливої уваги, з їхніми батьками та з колегами, що може викликати емоційне напруження, втому або фрустрацію. Тому здатність до емоційної саморегуляції, розвитку емпатії, толерантності, співчуття є визначальними показниками успішної адаптації.

Емоційно-регуляційний компонент охоплює: емоційну стабільність – уміння зберігати спокій у складних ситуаціях, долати стрес без руйнівних реакцій; емоційну компетентність – здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших, адекватно їх виражати та використовувати для покращення взаємодії; механізми психологічного захисту і копінгу, які допомагають підтримувати внутрішню рівновагу; здатність до емоційної емпатії, що є важливим у створенні підтримувального середовища для учнів з особливими освітніми потребами [68, с. 112].

Під впливом високих вимог і постійних змін у сфері освіти саме емоційно-регуляційний компонент виступає фундаментом професійного здоров'я педагога, визначаючи рівень його стресостійкості, сприяє профілактиці професійного вигорання та задоволеності роботою.

Поведінково-операційний компонент психологічної адаптації педагога відображає зовнішній рівень реалізації адаптивності, тобто конкретні дії, стратегії, навички та професійні вміння, що забезпечують ефективне функціонування в освітньому середовищі.

З позицій діяльнісного підходу, цей компонент реалізується через практичні поведінкові стратегії, що спрямовані на конструктивну взаємодію, розв'язання конфліктів, ефективну комунікацію та впровадження інновацій у навчальний процес. Для педагога інклюзивного середовища поведінково-операційний компонент охоплює вміння працювати у мультидисциплінарній команді, застосовувати індивідуальний підхід, володіти методами психологічної підтримки учнів, а також здатність гнучко адаптувати навчальні програми до різного рівня можливостей дітей [9, с. 32].

Структурно цей компонент включає: комунікативну гнучкість – уміння налагоджувати взаєморозуміння з усіма учасниками освітнього процесу; стратегічну поведінкову гнучкість – здатність обирати адекватні засоби впливу залежно від ситуації; інноваційно-операційні навички – вміння впроваджувати нові освітні технології, адаптувати навчальні матеріали, використовувати різні стилі викладання.

Поведінково-операційний компонент відображає ступінь інтеграції внутрішніх ресурсів педагога у практичну діяльність. Його розвиток є індикатором того, наскільки педагог не лише теоретично усвідомлює необхідність змін, а й здатен реалізовувати їх у щоденній професійній практиці.

Отже, структура психологічної адаптації педагога є цілісною системою, у якій когнітивний компонент забезпечує пізнавальне осмислення професійної реальності, емоційно-регуляційний – внутрішню гармонію та психічну стійкість, а поведінково-операційний – ефективність діяльності й взаємодії. Їхня інтеграція визначає здатність педагога функціонувати продуктивно, зберігаючи особистісну рівновагу, позитивне ставлення до професії та готовність до саморозвитку в умовах сучасного інклюзивного освітнього середовища [67, с. 91].

Механізми формування психологічної адаптації педагога мають як внутрішній, так і зовнішній характер. До внутрішніх належать мотиваційно-сміслові, емоційно-регуляційні та когнітивно-оцінні процеси, що забезпечують внутрішню інтеграцію досвіду та формування адаптивних стратегій. Вони виявляються у здатності педагога усвідомлювати професійні труднощі, переосмислювати власні цінності та формувати позитивну професійну ідентичність. Зовнішні механізми включають психологічну підтримку, професійне наставництво, тренінгові програми розвитку емоційної компетентності, супервізію, а також ефективну організацію командної взаємодії в освітньому колективі. На думку О. Луценко, О. Семенової та Л. Карамушки, формування психологічної адаптації педагогів є результатом інтеграції особистісного потенціалу з організаційно-психологічними умовами закладу освіти [51]. Важливими чинниками цього процесу виступають позитивний соціально-психологічний клімат, наявність рефлексивної культури, емоційна підтримка колег, усвідомлення професійної значущості та задоволеність діяльністю [10, с. 132].

Отже, психологічна адаптація педагога в умовах загальної середньої освіти – це не лише процес пристосування до професійного середовища, а й складний психодинамічний механізм особистісного зростання, який визначає ефективність педагогічної діяльності, рівень професійного благополуччя та стійкість до емоційного вигорання [48, с. 79]. У контексті інклюзивної освіти адаптація стає показником готовності педагога до прийняття різноманітності, гуманістичних цінностей і до побудови освітнього процесу, зорієнтованого на потреби кожної дитини [66].

1.3 Психологічні чинники та бар'єри адаптації педагогів до інклюзивного середовища

Ставлення педагога до ідеї інклюзії виступає базовим модератором адаптаційного процесу: позитивні установки корелюють із вищою мотивацією до професійного навчання, активною участю у командній роботі та зниженням

ризик дезадаптації, тоді як негативні або амбівалентні установки підвищують рівень тривожності та опору змінам. Емпіричні дослідження демонструють, що шкали ставлення до інклюзії (*SACIE*, *SACIE-R*) є чутливими індикаторами готовності вчителя до інклюзивної практики. Водночас, кореляційні аналізи виявляють зв'язок між установками, професійним вигоранням і продуктивністю інклюзивних практик [12].

Переконання педагога у власній здатності ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами виступає потужним ресурсом адаптації. Високий рівень самоефективності передбачає більшу готовність застосовувати нові методики, долати труднощі та шукати допомогу, тоді як низька самоефективність асоціюється з униканням відповідальності і швидшим розвитком стресових реакцій. Дослідницькі інструменти, зокрема, *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)* підтверджують прогностичну цінність самоефективності для впровадження інклюзивних практик [65, с. 8].

Емпатійні здібності та емоційна обізнаність педагога сприяють кращому розумінню потреб учнів, адекватнішій емоційній регуляції в конфліктних чи складних ситуаціях і, як наслідок, ефективнішій адаптації. Наукові дослідження останніх років демонструють прямий зв'язок між емпатією та мотивацією педагога, а також опосередковано через емоційну само ефективність – із позитивними ставленнями до інклюзії [49, с. 8]. Ці результати підкреслюють необхідність розвитку емоційної компетентності в системі підготовки й підвищення кваліфікації педагогів.

Резильєнтність розглядається як здатність зберігати або відновлювати професійну ефективність у разі негативного впливу стресогенних чинників. У контексті інклюзії резильєнтні педагоги демонструють більшу гнучкість у використанні копінг-стратегій, швидшу психологічну реституцію після емоційних навантажень і вищу схильність до конструктивної рефлексії. Моделі, що досліджували проміжні впливи резильєнтності на просоціальні поведінкові прояви через самоефективність, підтверджують її центральну роль у довготривалій адаптації [13].

Тривале емоційне навантаження, невизначеність ролі й відсутність соціальної підтримки сприяють розвитку професійного вигорання у педагогів, як одного з основних маркерів дезадаптації. Емпіричні дослідження вказують на тісні кореляції між негативними установками щодо інклюзії, надмірним робочим навантаженням та вищими рівнями емоційного вигорання; це знижує якість педагогічної взаємодії та послаблює мотивацію до професійного зростання. Систематичні огляди підтверджують, що профілактика вигорання має стати складовою інституційних стратегій підтримки інклюзії [64, с. 34].

Наявність адекватної соціальної підтримки (супервізії, наставництва, колективні консультації) та відчуття колективної ефективності значно покращують адаптаційні процеси вчителів. Дослідження показують, що педагоги, які мають доступ до регулярних консультацій, міждисциплінарних команд і системи професійного розвитку, демонструють вищі показники якості інклюзивної практики і нижчі показники тривоги й вигорання. Концепції колективної ефективності також вказують на роль організаційної культури у зміцненні адаптаційних ресурсів педагогів [14, с. 10-12].

Рівень формальної та неформальної підготовки визначає інструментальну здатність педагога виконувати дидактичні та поведінкові вимоги інклюзії. Емпіричні дані свідчать, що програмні інтервенції (тренінги з інклюзивної педагогіки, супервізія, воркшопи з адаптації матеріалу) підвищують самоефективність, змінюють установки та знижують тривожність у педагогів, що прямо впливає на адаптаційні показники [63].

Варто зауважити, що особистісні чинники, зокрема, емоційна стабільність, толерантність до невизначеності, відкритість до нового досвіду, модулюють швидкість і якість адаптації. Різні дослідження підкреслюють, що педагоги з високою емоційною стабільністю та відкритістю мають нижчий ризик дезадаптації й частіше використовують проактивні стратегії вирішення проблем. Водночас, особистісні ресурси не можуть повністю компенсувати відсутність зовнішньої підтримки та адекватної підготовки.

Таким чином, синтез сучасних досліджень свідчить, що адаптація педагогів до інклюзивного середовища є мультифакторним явищем, у якому психічні ресурси (самоєфективність, емпатія, резильєнтність), індивідуальні установки (ставлення до інклюзії, мотивація), організаційні умови (соціальна підтримка, професійна підготовка) та ризикові процеси (стрес, вигорання) взаємодіють у складній динаміці [15, с. 183]. Практично це означає, що ефективні інтервенції повинні бути комплексними й одночасно орієнтованими на розвиток особистісних ресурсів педагога та трансформацію системних чинників освітнього середовища.

Розглянемо далі з перешкодами можуть зустрічатися педагоги на шляху адаптації до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Бар'єри адаптації педагогів до інклюзивного освітнього середовища становлять складну багаторівневу систему взаємопов'язаних психологічних, організаційних і соціокультурних чинників, що перешкоджають ефективному прийняттю нових професійних ролей і педагогічних стратегій [62]. Інклюзія, як інтеграційний процес, потребує від педагога високого рівня гнучкості, толерантності, емоційної стійкості та готовності до постійного саморозвитку. Проте на практиці саме ці вимоги часто вступають у суперечність із реальною професійною ситуацією, зумовлюючи появу внутрішніх і зовнішніх бар'єрів адаптації, що проявляються у вигляді тривожності, емоційного виснаження, професійного скепсису або опору змінам.

Одним із суттєвих бар'єрів є когнітивно-установчий бар'єр, який полягає у наявності стійких стереотипах, упередженнях і помилкових уявленнях про інклюзивну освіту. Багато педагогів, особливо тих, чий професійний шлях формувався у традиційній парадигмі навчання, сприймають інклюзію як «додаткове навантаження» або як «загрозу якості освіти». Недостатнє розуміння сутності інклюзивних процесів, відсутність позитивних моделей взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами створюють когнітивний опір, який ускладнює формування конструктивного ставлення до змін. Як зазначають українські науковці О. Безпалько, Н. Софій та І. Демченко, проблема низької

інформованості педагогів і недостатньої психологічної готовності до інклюзивних практик залишається однією з найсерйозніших перешкод на шляху ефективної реалізації інклюзивної політики [16].

Не менш значущим виступає емоційно-афективний бар'єр, що проявляється у підвищеному рівні емоційного напруження, стресу, страху помилитися або не впоратися з новими професійними вимогами. Педагоги, які не мають достатнього досвіду роботи з дітьми з ООП, часто переживають почуття безсилля, емоційної перевантаженості та внутрішнього конфлікту між бажанням допомогти учневі та невпевненістю у власній компетентності. Дослідження Л. Карамушки, Т. Титаренко та О. Євтихова доводять, що саме емоційне виснаження є одним із найпоширеніших чинників професійної дезадаптації педагогів в інклюзивному середовищі, що згодом може призводити до розвитку синдрому професійного вигорання [60, с. 5].

Наступним важливим чинником є організаційно-інституційний бар'єр, який пов'язаний із недосконалістю умов освітнього середовища та відсутністю системної підтримки педагогів. Відсутність асистентів учителів, дефіцит методичних матеріалів, перевантаженість документацією, нестача часу для індивідуальної роботи з учнями – усе це суттєво знижує можливість педагогів якісно адаптуватися до інклюзивної практики. Як показують емпіричні дослідження С. Миронової та В. Засенка, організаційні умови закладу освіти часто не відповідають сучасним вимогам інклюзивної освіти, що формує у педагогів відчуття фрустрації та професійної невизначеності [21, с. 9].

Окрему частину становлять соціально-комунікативні бар'єри, які проявляються у труднощах міжособистісної взаємодії в педагогічному колективі. Нестача підтримки від адміністрації, формальний характер командної роботи, відсутність культури супервізії та взаємного обміну досвідом призводять до професійної ізоляції педагогів. У таких умовах посилюється відчуття самотності, знижується віра у власні можливості, а колективна ефективність трансформується у формальні звітні показники без реальної спільної роботи. Дослідження зарубіжних учених, зокрема Г. Гарднера і К. Хейлінга,

підтверджують, що рівень соціальної підтримки колег є визначальним чинником у подоланні бар'єрів адаптації, оскільки саме у взаємодії формується професійна ідентичність учителя інклюзивного середовища [17, с. 274].

Суттєвим також є мотиваційно-ціннісний бар'єр, пов'язаний із недостатньою внутрішньою мотивацією до прийняття філософії інклюзії. Якщо педагог не поділяє гуманістичних цінностей, на яких ґрунтується інклюзивна освіта, він часто сприймає роботу з дітьми з особливими освітніми потребами як обтяжливу вимушену функцію, а не як соціально значущу місію. На думку І. Беґа, лише педагог, який усвідомлює моральне та соціальне значення своєї професії, здатен гармонійно адаптуватися до інклюзивного середовища та реалізовувати принципи рівності, гідності й прийняття [59, с. 5].

Не можна оминати увагою і нормативно-правові бар'єри, що полягають у невідповідності між законодавчими приписами та реальними можливостями освітніх закладів [19]. Формальне запровадження інклюзії без достатнього фінансування, кадрової підготовки та ресурсного забезпечення призводить до ситуації, коли педагоги залишаються сам-на-сам із проблемами, які повинні вирішуватись на рівні державної політики.

Отже, бар'єри адаптації педагогів до інклюзивного середовища мають системний характер і проявляються як на рівні особистісних установок та емоційних реакцій, так і в площині організаційної культури та соціальної взаємодії. Їх подолання потребує комплексного підходу, що включає розвиток психологічної готовності педагогів, створення підтримувального освітнього клімату, удосконалення системи професійного супроводу та впровадження на рівні держави ефективних механізмів ресурсного забезпечення інклюзивних закладів загальної середньої освіти. Лише за умови усунення зазначених бар'єрів можлива повноцінна інтеграція педагогів у нову парадигму інклюзивної освіти, що відповідає гуманістичним цінностям і європейським стандартам педагогічної діяльності.

1.4 Психологічна підтримка та розвиток інклюзивної компетентності педагогів

Психологічна підтримка педагогів, які працюють в умовах інклюзивного освітнього середовища, є головною умовою забезпечення їхньої професійної ефективності, емоційного благополуччя та стійкої адаптації до нових соціально-педагогічних реалій. У сучасній науковій парадигмі інклюзивна освіта розглядається не лише як система організаційних заходів, спрямованих на залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчального процесу, а як філософія соціальної справедливості, прийняття та рівності можливостей. А тому, психологічна підтримка педагогів стає фундаментом для розвитку їхньої інклюзивної компетентності, що визначається як інтегральна характеристика особистості, яка забезпечує здатність ефективно реалізовувати освітні завдання з урахуванням індивідуальних потреб кожного учня [20].

З позицій психологічної науки, підтримка педагогів в умовах інклюзії має багатовимірний характер і охоплює емоційно-регуляційний, мотиваційний, когнітивний та соціально-комунікативний аспекти. Як зазначає Л. Карамушка, система психологічного супроводу педагогічної діяльності має не лише знімати емоційне напруження, але й сприяти розвитку професійної саморефлексії, ціннісного ставлення до інклюзивної освіти та формуванню готовності до постійного особистісного зростання [31, с. 46].

На думку С. Максименка, будь-який процес професійного становлення педагога передбачає наявність періоду адаптаційних труднощів, які можна подолати за допомогою психологічно обґрунтованої підтримки. У випадку інклюзивної освіти такі перешкоди ускладнюються підвищеним рівнем соціальної відповідальності, емоційним навантаженням і потребою у міждисциплінарній взаємодії. Саме тому роль психолога у системі інклюзивної освіти не може зводитися лише до діагностичної чи консультативної функції. Вона має бути фасилітативною, тренінговою та супервізійною, орієнтованою на довготривалу підтримку професійного зростання педагогів [41, с. 192].

Інклюзивна компетентність педагога – це складне системне утворення, яке поєднує знання, уміння, особистісні якості та ціннісні орієнтації, необхідні для реалізації принципів інклюзивного навчання [22, с. 9]. У структурі інклюзивної компетентності науковці, зокрема Н. Софій, О. Безпалько, І. Демченко, С. Миронова виділяють такі компоненти:

когнітивний – знання про сутність інклюзії, типологію особливих освітніх потреб, психофізичні особливості розвитку дітей, основи диференційованого та індивідуалізованого навчання;

операційно-діяльнісний – практичні навички взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, батьками, асистентами, здатність до гнучкого педагогічного планування, адаптації навчальних програм і методів;

мотиваційно-ціннісний – установка на прийняття різноманітності, толерантність, емпатійність, готовність до співпраці, а також внутрішня мотивація до професійного розвитку;

рефлексивно-особистісний – здатність усвідомлювати власні ресурси, труднощі, емоційні реакції у взаємодії з учнями, а також прагнення до самовдосконалення і самопідтримки [58, с. 124].

Формування інклюзивної компетентності безпосередньо пов'язане із систематичною психологічною підтримкою, що має відбуватися на трьох рівнях: індивідуальному, груповому та організаційному.

На індивідуальному рівні важливо створювати умови для розвитку емоційної стабільності педагога, формування позитивного професійного «Я-образу» та зміцнення впевненості у власній компетентності. Психологічна робота може включати індивідуальні консультації, психодіагностику рівня стресостійкості, профілактику емоційного вигорання, а також індивідуальні психокорекційні програми. Наукові дослідження В. Бойка, О. Луценко та Т. Титаренко підтверджують, що розвиток емоційного інтелекту педагога суттєво підвищує рівень його адаптації та готовності до роботи в інклюзивному середовищі [24].

Груповий рівень психологічної підтримки передбачає роботу з педагогічними колективами з метою розвитку позитивного соціально-психологічного клімату, командної взаємодії, налагодження довірливих і партнерських стосунків між усіма учасниками інклюзивного процесу. Ефективними формами такої підтримки є тренінги толерантності, тренінги розвитку комунікативної компетентності, групи супервізії та психологічні воркшопи. Наукові розвідки О. Семенової, Л. Карамушки та І. Беха показують, що у педагогічних колективах, де існує культура відкритого обговорення труднощів, рівень професійного стресу значно нижчий, а готовність до інновацій вища [42, с. 22].

Організаційний рівень психологічної підтримки полягає у створенні системи постійного професійного супроводу педагогів на рівні освітнього закладу. Це передбачає діяльність практичного психолога, методиста, адміністрації та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Важливими складовими є організація системи наставництва, впровадження коучингових технологій, супервізійна підтримка молодих учителів, а також профілактика професійного вигорання. На думку О. Бондаренко, саме організаційна культура навчального закладу створює «психологічне поле безпеки», у якому педагог може експериментувати, вчитися і приймати виклики без страху осуду [25].

Окремої уваги потребує питання розвитку ціннісної орієнтації педагогів на інклюзивну освіту. Як зазначає Н. Софій, головною умовою ефективності інклюзії є не лише наявність ресурсів чи технологій, а й внутрішнє прийняття педагогом ідеї рівності та унікальності кожної дитини. Саме ціннісний рівень визначає, чи буде інклюзивна практика гуманістичною за своєю суттю, а не лише формальною за виконанням [57]. Тому психологічна підтримка має включати елементи аксіологічного навчання: формування у педагогів гуманістичних переконань, розуміння соціальної місії інклюзії, розвитку емпатії та поваги до різноманітності.

Дослідження Л. Виготського, К. Роджерса, А. Маслоу та Дж. Дьбюї вказують, що основним механізмом професійного розвитку є саморефлексія, яка

дозволяє педагогу осмислювати власні дії, виявляти суперечності між ідеальним і реальним «Я» та перетворювати досвід у внутрішній ресурс. Тому в процесі розвитку інклюзивної компетентності особливого значення набувають рефлексивні практики: ведення професійного щоденника, участь у колегіальних обговореннях складних випадків, самооцінювання педагогічної діяльності за критеріями ефективності [26].

Психологічна підтримка педагогів має також бути спрямована на розвиток стресостійкості та резильєнтності, адже інклюзивне середовище часто супроводжується підвищеним рівнем невизначеності, емоційними навантаженнями та міжособистісними конфліктами. Використання методик розвитку емоційної саморегуляції, технік майндфулнесу, арттерапевтичних і тілесно-орієнтованих практик допомагає педагогам знижувати рівень тривожності, підвищувати усвідомленість власних емоційних станів і формувати внутрішню гармонію [43].

Водночас, важливою складовою психологічної підтримки є створення системи професійного навчання та підвищення кваліфікації, орієнтованої на формування інклюзивної компетентності. Зокрема, це можуть бути курси підвищення кваліфікації, семінари, вебінари, обміни досвідом між педагогами різних закладів. Дослідження О. Таранченко, І. Топчій та М. Чайковської доводять, що систематичне професійне навчання з елементами психологічного тренінгу сприяє формуванню впевненості у власних силах, зниженню емоційного виснаження та підвищенню ефективності педагогічної діяльності в інклюзивному контексті [27, с. 33].

Таким чином, психологічна підтримка та розвиток інклюзивної компетентності педагогів – це взаємопов'язані процеси, які забезпечують не лише професійне зростання, а й формування нової культури педагогічної взаємодії, заснованої на принципах гуманізму, толерантності, емпатії та взаємоповаги. У сучасному інклюзивному освітньому просторі педагог виступає не лише транслятором знань, а й медіатором людяності, який допомагає дитині розкрити власний потенціал, незалежно від її можливостей чи обмежень.

Отже, система психологічної підтримки педагогів має розглядатися як стратегічний напрям розвитку інклюзивної освіти в Україні. Вона повинна поєднувати індивідуальний підхід, групову роботу та організаційні механізми, формуючи умови для розвитку внутрішньої гармонії, професійної зрілості та стійкої мотивації педагогів до реалізації інклюзивних принципів у повсякденній практиці.

Висновки до розділу

У процесі теоретичного аналізу проблеми адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання нами було з'ясовано, що інклюзивна освіта є складним соціально-психологічним феноменом, який відображає сучасну парадигму гуманістичного розвитку освітнього простору. Вона ґрунтується на принципах рівності, доступності, прийняття різноманітності та створення сприятливих умов для реалізації освітніх потреб усіх здобувачів освіти незалежно від їхніх індивідуальних відмінностей. Інклюзивна освіта виступає не лише педагогічною концепцією, а й системою цінностей, що визначає гуманістичні орієнтири суспільства в контексті інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір.

Проведений аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел засвідчив, що формування інклюзивного освітнього середовища є результатом тривалого еволюційного процесу, який розпочався у ХХ столітті під впливом демократичних ідей рівності прав людини. У працях таких зарубіжних дослідників, як М. Монтесорі, Л. Він, Т. Бут, М. Ейнскоу, К. Блайнд тощо було обґрунтовано концепції інтегрованого та інклюзивного навчання, що стали теоретичним підґрунтям сучасних підходів до освітньої інклюзії. Серед українських науковців вагомий внесок у розвиток теорії та практики інклюзивної освіти зробили В. Засенко, А. Колупаєва, І. Єрмаков, О. Таранченко, Н. Софій, Л. Даниленко, які акцентували увагу на психологічних, педагогічних і соціальних детермінантах ефективної інклюзії в освітніх закладах.

Розкрито сутність, структуру та механізми формування психологічної адаптації педагога в умовах інклюзивного освітнього простору. Психологічна адаптація розглядається як динамічний, багаторівневий процес узгодження внутрішніх ресурсів особистості з зовнішніми вимогами професійного середовища, який забезпечує ефективне виконання професійних функцій і психологічне благополуччя вчителя. Структура адаптації включає когнітивний, емоційно-регуляційний та поведінково-операційний компоненти, що відображають пізнавальний, емоційно-оцінний та практично-діяльнісний аспекти процесу адаптації.

У процесі аналізу було окреслено психологічні чинники адаптації педагогів до інклюзивного середовища, серед яких провідними виступають емоційна стійкість, професійна мотивація, рівень толерантності, когнітивна гнучкість, здатність до саморефлексії, готовність до змін і позитивне ставлення до різноманіття. Психологічна готовність педагога до інклюзивної діяльності є інтегральним показником його професійної компетентності та визначає успішність процесу адаптації.

Водночас, було виявлено наявність низки бар'єрів адаптації, які ускладнюють процес професійного становлення педагогів у контексті інклюзії. До них належать як зовнішні (організаційні, інформаційно-методичні, нормативно-правові), так і внутрішні (психологічна неготовність, тривожність, емоційне виснаження, стереотипи щодо дітей з особливими освітніми потребами). Ці бар'єри можуть призводити до професійної дезадаптації, зниження ефективності педагогічної діяльності та формування негативного ставлення до інклюзивної освіти.

Особливу увагу у теоретичному аналізі приділено питанню психологічної підтримки та розвитку інклюзивної компетентності педагогів, яка передбачає формування ціннісних орієнтацій, професійної емпатії, комунікативної компетентності, умінь працювати в мультидисциплінарних командах та застосовувати індивідуалізовані підходи до учнів. Розвиток інклюзивної компетентності забезпечує не лише ефективну професійну адаптацію, а й сприяє

особистісному зростанню педагога, підвищенню рівня його психологічної зрілості та емоційного благополуччя.

Таким чином, теоретичний аналіз дозволив узагальнити, що адаптація педагогів до умов інклюзивного навчання є багатофакторним процесом, який визначається взаємодією індивідуально-психологічних характеристик, професійної компетентності та соціально-психологічних умов освітнього середовища. Її успішність зумовлюється рівнем розвитку інклюзивної компетентності, адекватністю професійної мотивації та ефективністю системи психологічної підтримки. Отримані теоретичні положення створюють міцне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження специфіки адаптаційних процесів педагогів у реальному інклюзивному освітньому середовищі та розроблення практичних рекомендацій щодо підвищення ефективності їхньої психологічної підтримки.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ДО УМОВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

2.1 Організація та методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження психологічних особливостей адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання було проведено на базі комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей № 2 Хмельницької міської ради». Заклад характеризується високим рівнем організації освітньої діяльності, наявністю кваліфікованих педагогічних кадрів, а також системною роботою з дітьми, які мають особливі освітні потреби, що створює сприятливі умови для реалізації дослідницьких завдань.

На момент проведення дослідження у Ліцеї навчалося 43 учні з особливими освітніми потребами, які були інтегровані у 20 класів початкової, середньої та старшої школи. Освітній процес у закладі організовано відповідно до принципів інклюзивної освіти, що передбачає створення сприятливого середовища, індивідуалізацію навчання, психологічну підтримку учнів, а також співпрацю педагогічних працівників з асистентами вчителів, практичними психологами та батьками дітей.

У дослідженні взяли участь 55 педагогічних працівників, які безпосередньо залучені до реалізації інклюзивної освітньої політики закладу. До вибірки увійшли такі категорії педагогів:

20 класних керівників, у класах яких навчаються діти з особливими освітніми потребами. Ця група представників педагогічного колективу виконує координуючу та організаційну роль, забезпечуючи педагогічну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу;

20 асистентів учителів, які здійснюють безпосередній супровід дітей з особливими освітніми потребами, забезпечуючи індивідуальний підхід до кожного учня, адаптацію навчальних матеріалів, а також підтримку комунікативної, емоційної та соціальної взаємодії дитини у класному колективі;

15 вчителів-предметників, які реалізують навчальні програми у класах з інклюзивною формою навчання, забезпечуючи інтеграцію дітей з особливими

освітніми потребами у загальний навчальний процес, а також здійснюючи педагогічну та психологічну підтримку їхнього освітнього розвитку.

Таким чином, до участі в дослідженні було залучено педагогів, які представляють різні рівні освітньої системи (початкова, базова та старша школа) і виконують різні професійні функції у процесі організації інклюзивного навчання. Такий підхід дозволив забезпечити репрезентативність вибірки та отримати цілісне уявлення про специфіку психологічної адаптації педагогів у контексті інклюзивної освіти.

Дослідження проводилося у кілька етапів, що відповідали структурі наукового аналізу феномену адаптації педагогів до інклюзивного середовища:

підготовчий етап полягав у визначенні теоретико-методологічних засад дослідження, розробленні програми емпіричного вивчення, підборі відповідного психодіагностичного інструментарію, а також налагодженні взаємодії з адміністрацією закладу для організації дослідницького процесу. На цьому етапі також було проведено первинне інформування педагогів про мету та умови участі у дослідженні, забезпечено дотримання етичних норм і принципу добровільності;

констатувальний етап передбачав проведення комплексного психодіагностичного обстеження педагогічних працівників із використанням валідних методик, спрямованих на виявлення рівня емоційної стабільності, професійної мотивації, толерантності, стресостійкості та інших важливих психологічних характеристик, що зумовлюють процес їхньої адаптації до інклюзивного середовища. Результати цього етапу дозволили виявити домінантні тенденції, індивідуальні особливості та психологічні труднощі, з якими зіштовхуються педагоги у своїй діяльності;

аналітико-інтерпретаційний етап був спрямований на узагальнення та статистичну обробку отриманих результатів, аналіз взаємозв'язків між психологічними показниками адаптації та визначення основних типів адаптаційних стратегій педагогів;

підсумковий етап передбачав розроблення та апробацію практичних рекомендацій щодо підвищення рівня психологічної адаптації педагогів у контексті інклюзивного навчання, формування навичок емоційної саморегуляції, конструктивного подолання стресових ситуацій, розвитку професійної мотивації та інклюзивної компетентності.

Загалом організація дослідження була спрямована на забезпечення комплексності, системності та достовірності результатів. Особлива увага приділялася дотриманню етичних принципів психологічного дослідження, зокрема конфіденційності, добровільної участі, інформованої згоди учасників та використання результатів виключно в наукових цілях.

У процесі емпіричного вивчення психологічних особливостей адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення провідних індивідуально-психологічних характеристик особистості, що визначають успішність професійної адаптації в інклюзивному середовищі [33, с. 4]. Так, особистісний опитувальник Г. Айзенка (EPI, варіант А) є одним із класичних інструментів психодіагностики, спрямованих на виявлення базових властивостей особистості, зокрема нейротизму та екстраверсії-інтроверсії, що мають безпосередній вплив на процес психологічної адаптації індивіда до соціально-професійного середовища. Методика ґрунтується на біофізіологічній теорії особистості Г. Айзенка, відповідно до якої нейротизм розглядається як стійка індивідуально-психологічна характеристика, що відображає рівень емоційної стабільності, врівноваженості та здатності до контролю емоційних реакцій у стресових ситуаціях.

Нейротизм є інтегральним показником функціональної активності лімбічної системи та вегетативних процесів, що регулюють емоційну сферу. Високі показники нейротизму свідчать про схильність до підвищеної тривожності, емоційної лабільності, напруженості, схильності до фрустрації та психічного виснаження. Натомість низький рівень нейротизму відображає емоційну врівноваженість, стійкість до стресових впливів і здатність до

ефективної саморегуляції, що є важливими умовами професійної ефективності педагога.

Процедура проведення опитування передбачала індивідуальне заповнення опитувальника, який містить 57 тверджень, на які респондент відповідає «так» або «ні», залежно від того, наскільки це твердження відповідає його типовим поведінковим або емоційним реакціям. Інструкція передбачала відвертість і щирість відповідей, оскільки саме це забезпечує достовірність результатів.

За допомогою ключа здійснюється підрахунок балів за шкалою нейротизму, де кожна позитивна відповідь на певне твердження оцінюється в 1 бал. Після підрахунку отриманий сумарний показник порівнюється з нормативними значеннями, що дозволяє визначити рівень нейротизму як низький (0-7 балів), середній (8-14 балів) або високий (15-24 бали).

У контексті дослідження педагогів, які працюють в умовах інклюзивного навчання, дана методика дозволила оцінити емоційно-вольову сферу особистості, її здатність до самоконтролю, емоційної стабільності, врівноваженості у складних професійних ситуаціях, що часто супроводжуються підвищеним рівнем психологічного навантаження, необхідністю гнучкої адаптації до різноманітних освітніх потреб дітей, а також інтенсивною міжособистісною взаємодією.

Друга методика, яка була використана у дослідженні – методика К. Замфір у модифікації А. Реана – є науково обґрунтованим інструментом для вивчення структури та спрямованості професійної мотивації особистості, що визначає ефективність і стабільність професійної діяльності, зокрема у сфері освіти. Методика базується на положеннях мотиваційної теорії діяльності О. Леонтьєва, а також концепції внутрішньої і зовнішньої мотивації праці, запропонованої Д. Десі та Р. Раяном.

У модифікації А. Реана методика спрямована на виявлення трикомпонентної структури професійної мотивації, яка включає:

внутрішню мотивацію, що відображає інтерес до самої діяльності, задоволення від процесу праці, прагнення до професійного саморозвитку і самореалізації;

зовнішню позитивну мотивацію, яка виражається у прагненні отримати соціальне визнання, схвалення, кар'єрне зростання або матеріальне заохочення;

зовнішню негативну мотивацію, що характеризується бажанням уникнути покарання, осуду, невдачі або критики.

Процедура проведення методики передбачає, що респонденту пропонується оцінити 12 тверджень, кожне з яких відображає певний аспект професійної діяльності. Відповідь надається у формі вибору з 3 варіантів, які відповідають зазначеним видам мотивації. Після підрахунку результатів визначається відсоткове співвідношення внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації, що дозволяє виявити домінуючий тип мотиваційної спрямованості педагога.

У контексті дослідження педагогів, які працюють у системі інклюзивної освіти, ця методика є надзвичайно інформативною, оскільки дозволяє оцінити рівень професійного залучення, орієнтацію на цінності гуманізму, співпраці, розвитку, а також з'ясувати, які саме чинники (внутрішні чи зовнішні) виступають рушійними силами їхньої професійної активності.

Високий рівень внутрішньої мотивації свідчить про глибоке усвідомлення педагогом значущості своєї професійної діяльності, позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, готовність до самовдосконалення і творчого підходу у роботі. Переважання зовнішньої позитивної мотивації вказує на орієнтацію педагога на соціальне визнання, схвалення колег і адміністрації, потребу у стабільній оцінці результатів своєї праці. Натомість домінування зовнішньої негативної мотивації може свідчити про емоційне виснаження, зниження рівня професійного задоволення та необхідність психологічної підтримки від освітнього середовища.

У межах емпіричного дослідження психологічних особливостей адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання також було застосовано «Тест-

опитувальник якісних показників толерантності» (О. Саннікової, О. Бабчук), що є одним із найінформативніших інструментів для визначення рівня розвитку толерантності як інтегральної соціально-психологічної якості особистості. Згідно з концепцією авторів, толерантність трактується як здатність людини до прийняття іншого, проявів різноманітності, відмінностей у поглядах, поведінці, фізичних або психічних особливостях, що особливо важливо для педагогів, які працюють в умовах інклюзивної освіти.

Методика побудована на засадах багатовимірного підходу, що розкриває толерантність через три взаємопов'язані компоненти: емоційний, когнітивний, поведінковий, а сума усіх визначає загальний показник.

Емоційний компонент відображає особливості емоційного ставлення особистості до представників різних соціальних груп, її здатність до емпатії, співчуття та позитивного емоційного реагування у ситуаціях взаємодії з іншими людьми.

Когнітивний компонент характеризує систему уявлень, переконань і ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення педагога до різноманітності людського досвіду, думок та можливостей, зокрема до дітей з особливими освітніми потребами.

Поведінковий компонент відображає реальні стратегії міжособистісної взаємодії, готовність до співпраці, вміння уникати дискримінаційних або упереджених форм поведінки.

Опитувальник містить систему тверджень, за допомогою яких респондент оцінює власне ставлення до різних життєвих ситуацій, що потребують толерантності. Обробка результатів здійснюється за допомогою підрахунку балів за кожним компонентом, що дає змогу визначити не лише загальний рівень толерантності, а й виявити специфічні аспекти, які потребують розвитку. Застосування даної методики в дослідженні педагогів дозволило встановити, наскільки сформована у них інклюзивна культура, емоційна зрілість, готовність до прийняття різноманіття та ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Четвертим діагностичним інструментом, який було використано на цьому етапі, став тест стресостійкості та соціальної адаптації Т. Холмса і Р. Раге в адаптації Т. Рогової. Ця методика базується на положеннях психосоматичної теорії стресу Г. Сельє, згідно з якою життєві події виступають потужними стресогенними чинниками, що впливають на психологічний і фізіологічний стан людини. Тест спрямований на оцінку рівня стресового навантаження та прогнозування можливих труднощів соціальної адаптації індивіда, зумовлених накопиченням життєвих змін.

Методика містить список із 43 життєвих подій, кожна з яких має певний ваговий коефіцієнт – «стрес-бал». Респондентам пропонується відмітити ті події, які відбулися з ними протягом останніх 12 місяців. Підсумовування балів дозволяє визначити загальний рівень життєвого стресу, що корелює з ризиком розвитку психоемоційного виснаження та труднощів адаптації.

Адаптація методики Т. Рогової враховує соціокультурні особливості українського контексту, а також професійну специфіку педагогічної діяльності, що дозволяє застосовувати тест для оцінки стресостійкості вчителів, які працюють у ситуаціях підвищеного емоційного навантаження, міжособистісної напруги та необхідності одночасно вирішувати складні професійні й комунікативні завдання. Використання тесту Т. Холмса, Р. Раге в дослідженні дозволило виявити рівень стресового тиску, який пов'язаний із професійною діяльністю педагога, а також визначити потенційні ризики емоційного вигорання чи дезадаптації в умовах інклюзивного середовища.

З метою поглибленого аналізу психологічних характеристик педагогів, що зумовлюють їхню ефективну адаптацію до умов інклюзивного освітнього середовища, нами додатково було застосовано тест «Оцінка стресостійкості особистості» С. Мадді. Ця методика є одним із найвідоміших інструментів для вивчення феномену психологічної стійкості, який відображає здатність особистості успішно протидіяти стресовим впливам, зберігати внутрішню рівновагу, конструктивність мислення та активність у складних життєвих і професійних ситуаціях. Концепція С. Мадді базується на уявленні про

стресостійкість як інтегративну систему особистісних диспозицій, що забезпечують ефективну саморегуляцію, витримку та гнучкість у подоланні труднощів. У структурі цього феномену автор виділяє 3 ключові компоненти:

залучення – характеризує міру включення особистості у власну діяльність, здатність знаходити сенс у роботі та взаємодії з оточенням;

контроль – відображає переконаність людини у власній спроможності впливати на події свого життя, нести відповідальність за результати власних дій;

прийняття ризику – визначає готовність особистості розглядати життєві зміни як природний і неминучий процес розвитку, що відкриває нові можливості, а не як загрозу.

Методика складається з 45 тверджень, за якими респондент оцінює власні реакції на стресові ситуації. За результатами обробки формується кількісний показник загальної стресостійкості, а також окремі значення за кожним із трьох компонентів. Високий рівень стресостійкості вважається психологічним ресурсом, що сприяє успішній адаптації педагога до динамічних умов освітнього процесу, підтримує його професійну ефективність та попереджує емоційне виснаження.

Отримані дані за тестом С. Мадді дозволяють виявити, наскільки педагоги інклюзивного середовища володіють внутрішніми психологічними механізмами стабілізації емоційного стану, збереження працездатності, а також чи здатні вони трансформувати труднощі професійної діяльності у стимул для саморозвитку.

Для оцінки емоційного благополуччя, професійної стійкості та рівня емоційного виснаження педагогів було також використано методику діагностики професійного вигорання К. Маслач і С. Джексон, адаптовану для української вибірки. Цей опитувальник ґрунтується на концепції професійного вигорання, розробленій К. Маслач, відповідно до якої синдром емоційного вигорання є тривалою стресовою реакцією на інтенсивні міжособистісні та професійні навантаження, що виникають у системі «людина – людина».

Методика включає 22 твердження, які оцінюють три основні складові вигорання:

емоційне виснаження – відображає почуття перевтоми, пригнічення, дефіцит енергії та сил, необхідних для виконання професійних обов'язків;

деперсоналізація – характеризує розвиток відчуженого, формального ставлення до учнів і колег, зниження емпатії, цинічність і прагнення дистанціюватися від емоційного залучення у взаємодію;

редукція особистих досягнень – виявляє тенденцію до заниження власної професійної ефективності, сумнівів у компетентності, зниження почуття задоволення від праці.

Респонденти оцінюють частоту появи кожного з описаних станів за семибальною шкалою, що дозволяє визначити інтенсивність прояву синдрому вигорання за кожним компонентом окремо та загалом.

Застосування методики К. Маслач і С. Джексон у дослідженні педагогів інклюзивного середовища є надзвичайно важливим, адже саме ця категорія працівників зазнає підвищеного емоційного навантаження, працюючи з дітьми, які потребують особливого підходу, а також у тісній взаємодії з батьками, асистентами, фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу. Результати тестування за цією методикою дозволяють виявити як загальний рівень професійного вигорання, так і його структурну специфіку. Це, водночас, дає можливість порівняти дані з показниками нейротизму, толерантності, мотиваційних установок і стресостійкості педагогів, що дозволяє комплексно дослідити механізми їхньої психологічної адаптації в умовах інклюзивного навчання [29].

Таким чином, обраний психодіагностичний інструментарій дав змогу сформулювати цілісне уявлення стосовно психологічної адаптації педагога інклюзивного середовища, де враховано мотиваційно-ціннісні, емоційно-регуляційні, когнітивні та поведінкові аспекти професійного функціонування.

2.2 Аналіз рівня психологічної адаптації педагогів в умовах інклюзивної освіти

Для визначення особистісних характеристик педагогів, що впливають на ефективність їхньої психологічної адаптації до умов інклюзивного навчання, першим ми застосували особистісний опитувальник Г. Айзенка (ЕРІ, варіант А). Обробка результатів здійснювалася за стандартними ключами, після чого респонденти були розподілені за рівнями прояву екстраверсії-інтроверсії та нейротизму.

Таблиця 2.1 – Розподіл педагогів за рівнем нейротизму та типом екстраверсії-інтроверсії

Категорія педагогів	Екстраверти, %	Інтроверти, %	Високий нейротизм, %	Середній нейротизм, %	Низький нейротизм, %
Класні керівники (n=20)	60	40	25	50	25
Асистенти вчителів (n=20)	50	50	35	45	20
Учителі-предметники (n=15)	40	60	40	47	13
Загальна вибірка (n=55)	51	49	33	47	20

Отримані емпіричні дані свідчать, що вибірка педагогів характеризується відносно збалансованим співвідношенням екстравертів та інтровертів (51% і 49% відповідно). Такий розподіл відображає різноманітність індивідуально-психологічних стилів взаємодії у педагогічному колективі, що є цілком природним для професій, пов'язаних із міжособистісною комунікацією.

Водночас, переважання екстравертованого типу серед класних керівників (60%) свідчить про те, що ця категорія педагогів більш орієнтована на активну соціальну взаємодію, легше встановлює контакт з учнями, батьками та колегами, проявляє відкритість та ініціативність у вирішенні педагогічних ситуацій. Високий рівень екстраверсії сприяє швидшій адаптації до інклюзивного середовища, оскільки такі педагоги демонструють готовність до співпраці,

гнучкість у комунікації та стійкість до соціальних стресорів (див. рис. 2.1).

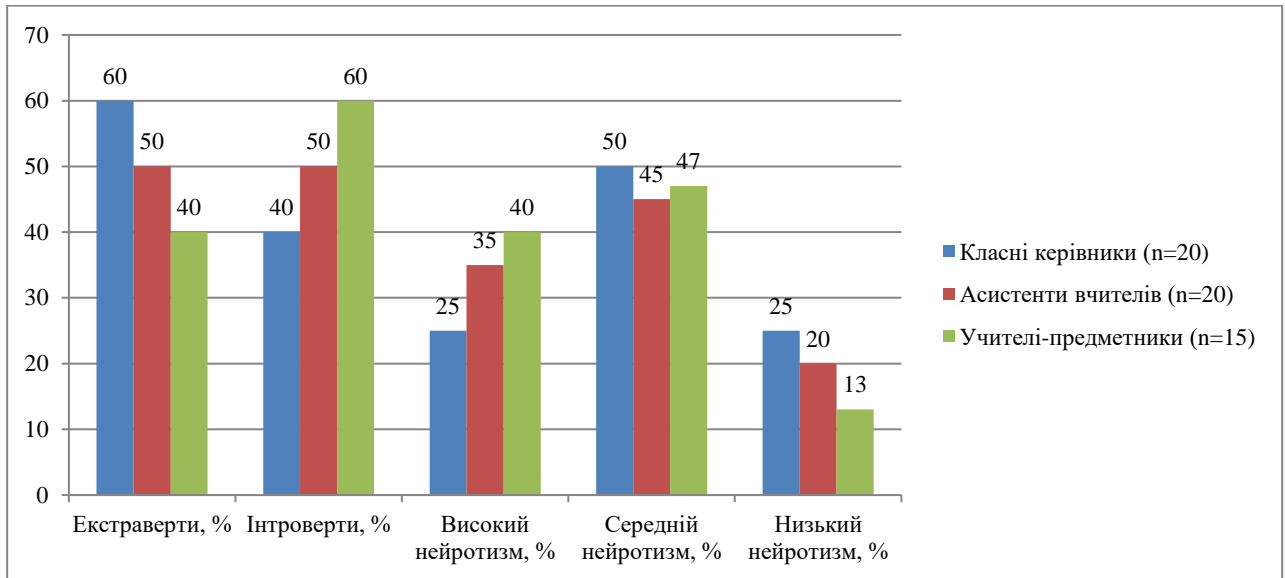


Рисунок 2.1 – Результати діагностики нейротизму та екстраверсії-інтроверсії педагогів

Також серед учителів-предметників переважає інтровертований тип особистості (60%), що може бути зумовлено характером їхньої професійної діяльності, зорієнтованої на реалізацію навчальних програм, інтелектуальну зосередженість і схильність до аналітичної роботи. Інтровертованість не є негативним чинником адаптації, проте потребує розвинених навичок емоційної саморегуляції й усвідомленої побудови комунікації у ситуаціях соціальної напруги.

Щодо показників нейротизму, виявлено, що третина педагогів (33%) характеризується високим рівнем емоційної напруженості, що може свідчити про наявність труднощів у стресових умовах, підвищену тривожність, схильність до внутрішніх конфліктів і нестабільності емоційного стану. Серед них найбільш виражений рівень нейротизму спостерігається у вчителів-предметників (40%) та асистентів учителів (35%), що може пояснюватися високими вимогами до емоційної витривалості, необхідністю постійної взаємодії з дітьми, які мають різні порушення розвитку та підвищеним рівнем відповідальності за результати навчально-виховного процесу.

Водночас, у 47% педагогів визначено середній рівень нейротизму, який

відповідає емоційній врівноваженості, самоконтролю, помірній чутливості до стресу, що можна розглядати як сприятливу умову для ефективної адаптації до інклюзивного навчального середовища.

Лише 20% педагогів мають низький рівень нейротизму, що відображає високий рівень емоційної стабільності, самовладання та стресостійкості. Ця група респондентів, зазвичай, характеризується позитивним ставленням до інновацій у навчанні, готовністю приймати нові педагогічні підходи та толерантністю до складних життєвих ситуацій.

Порівняльний аналіз між категоріями педагогів показав, що найбільш адаптивну емоційно-особистісну структуру мають класні керівники, оскільки серед них найменший відсоток високого нейротизму (25%) і найбільша частка осіб із середнім рівнем емоційної стабільності (50%). Це вказує на те, що досвід організації міжособистісних відносин у класному колективі сприяє розвитку внутрішньої гнучкості, толерантності та емоційної зрілості.

Отримані результати підтверджують, що рівень нейротизму та тип екстраверсії-інтроверсії є вагомими психологічними чинниками адаптації педагогів до умов інклюзивного навчання. Емоційна врівноваженість, соціальна відкритість і здатність до ефективної саморегуляції виступають головними характеристиками, які знижують ризик професійного вигорання, підвищують стресостійкість і сприяють гармонійному функціонуванню педагога в інклюзивному освітньому просторі.

Таким чином, аналіз результатів за методикою Г. Айзенка дозволяє зробити висновок, що успішна адаптація педагогів в умовах інклюзивної освіти залежить від збалансованого поєднання екстравертованих якостей та низько-середнього рівня нейротизму, що забезпечує оптимальний рівень емоційної стабільності, гнучкості та соціальної компетентності.

Для вивчення мотиваційно-сміслової складової професійної діяльності педагогів у контексті їхньої адаптації до інклюзивного навчання було застосовано методику К. Замфір у модифікації А. Реана, що дозволила диференціювати три основні типи мотивації: внутрішню мотивацію (Мвн),

зовнішню позитивну мотивацію (Мзп) та зовнішню негативну мотивацію (Мзн). Нижче представимо узагальнену таблицю результатів та якісний аналіз емпіричних даних.

Таблиця 2.2 – Розподіл показників мотиваційних чинників у вибірці педагогів

Категорія педагогів	Середній бал Мвн (0-100)*	Середній бал Мзп (0-100)	Середній бал Мзн (0-100)	Домінуючий тип мотивації (%)
Класні керівники (n=20)	62,4 (SD=11,2)	22,8 (SD=9,6)	14,8 (SD=8,1)	Внутрішня – 70%
Асистенти вчителів (n=20)	44,1 (SD=12,7)	38,6 (SD=11,0)	17,3 (SD=9,4)	Змішана (внутр./зовн.) – 55%
Учителі-предметники (n=15)	51,7 (SD=13,0)	30,2 (SD=10,8)	18,1 (SD=10,2)	Внутрішня – 53%
Загальна вибірка (n=55)	53,1 (SD=13,6)	30,6 (SD=11,5)	16,3 (SD=9,8)	Внутрішня – 58%

Примітка* – бали приведені для зручності інтерпретації на шкалі 0-100 (перераховані з оригінального шкального формату методики).

У сукупній вибірці переважає внутрішня мотивація (середній бал становить 53,1). Понад половина досліджуваних педагогів демонструє орієнтацію на самореалізацію, професійний розвиток та інтерес до педагогічної діяльності як до самоцінного процесу. Зовнішня позитивна мотивація (соціальне визнання, винагорода) має помірні значення (середній бал 30,6), а зовнішня негативна мотивація (уникнення покарання, страх осуду) – відносно низькі показники (16,3). Така мотиваційна структура у загальній сукупності є переважно сприятливою для адаптації в інклюзивному середовищі, оскільки внутрішня мотивація корелює з готовністю до творчого вирішення складних педагогічних задач і професійною витривалістю.

Класні керівники демонструють найвищу середню внутрішню мотивацію (62,4) і найнижчий показник зовнішньої позитивної мотивації (22,8). Це пояснюється специфікою їхньої професійної ролі: координації виховного процесу, безпосередньої роботи з класним колективом і батьками, що стимулює

смыслову прив'язаність до роботи. Асистенти вчителів мають найнижчий рівень внутрішньої мотивації (44,1) та найбільш виражену зовнішню позитивну мотивацію (38,6), що вказує на більшу орієнтацію цієї групи на зовнішні стимули (матеріальна підтримка, визнання), а також на відсутність стабільної професійної ідентичності в частини асистентів. Учителі-предметники займають проміжне положення: переважна частина з них має внутрішню мотивацію, але її рівень нижчий, ніж у класних керівників, що може бути пов'язано зі специфікою предметної діяльності та обмеженим часом на індивідуальну роботу з учнями з ООП.

Розглядаючи структуру мотивації, можна стверджувати, що для більш адаптивного функціонування в інклюзивній системі педагог повинен мати високу внутрішню мотивацію, мінімальний рівень зовнішньої негативної мотивації і помірну зовнішню позитивну мотивацію як додаткове підсилення. Отримані дані свідчать, що майже 58% вибірки відповідають цьому профілю, тоді як близько 42% (переважно серед асистентів) потребують цілеспрямованої мотиваційної корекції, спрямованої на підвищення смислової заангажованості у професії.

У межах дослідження психологічних особливостей адаптації педагогів до умов інклюзивного освітнього середовища важливим аспектом було вивчення рівня сформованості толерантності як багатокomпонентного особистісного утворення, що виступає однією з умовою успішної взаємодії педагогів з учнями з особливими освітніми потребами, їхніми батьками та колегами. Для цього було застосовано тест-опитувальник якісних показників толерантності О. Саннікової, О. Бабчук, який дозволив комплексно оцінити 3 основні компоненти толерантності: емоційний, когнітивний та поведінковий, а також сформувати узагальнений показник загальної толерантності. Оцінювання проводилось за бальною шкалою від 0 до 100, де вищі показники свідчать про більш виражену толерантність (табл. 2.3).

Таблиця 2.3 – Середні показники рівнів толерантності педагогів

Група	Емоційний	Когнітивний	Поведінковий	Загальний показник	Домінуючий
-------	-----------	-------------	--------------	--------------------	------------

педагогів	компонент (M±SD)	компонент (M±SD)	компонент (M±SD)	толерантності (M±SD)	рівень (%)
Класні керівники	81,3 ± 8,5	78,4 ± 7,2	82,1 ± 8,9	80,6 ± 7,6	Високий – 75%
Асистенти вчителів	72,2 ± 9,8	68,9 ± 8,4	70,6 ± 10,1	70,5 ± 8,6	Середній – 60%
Учителі-предметники	76,4 ± 8,2	74,1 ± 9,0	77,8 ± 7,5	76,1 ± 8,2	Високий – 60%
Загальна вибірка	76,6 ± 9,0	73,8 ± 8,6	76,8 ± 8,9	75,7 ± 8,1	Високий – 65%

Отримані результати свідчать, що загальний рівень толерантності у вибірці педагогів є достатньо високим ($M=75,7$), що відображає сформовану гуманістичну позицію, готовність до прийняття різноманіття та позитивну установку на інклюзивну взаємодію. Більшість педагогів (65%) демонструють високий рівень загальної толерантності, 30% – середній, а лише 5% мають низький рівень, переважно серед асистентів учителів з меншим досвідом роботи у сфері інклюзії. Цей результат підтверджує, що педагогічні колективи закладів, де активно впроваджується інклюзивна освіта, характеризуються підвищеною чутливістю до соціальної різноманітності та готовністю приймати відмінності як норму. Найвищі показники зафіксовано серед класних керівників ($M=81,3$), які демонструють виражену емпатійність, довірливість, здатність до співпереживання, відкритість у стосунках з дітьми, включно з тими, хто має ООП. Асистенти вчителів ($M=72,2$) мають дещо нижчі результати, що може бути пов'язано з емоційним виснаженням, зумовленим безпосередньою участю у процесах супроводу дітей із труднощами розвитку. Учителі-предметники показали проміжний рівень ($M=76,4$), що свідчить про достатню емоційну відкритість, хоча іноді ускладнену предметною орієнтацією діяльності.

Когнітивна толерантність, тобто розуміння сутності, прав і потреб інших, має середній показник у вибірці – $M=73,8$. Найвищі результати мають класні керівники ($M=78,4$), що свідчить про їхнє розуміння концепції інклюзивної

освіти, педагогічних стратегій співіснування і партнерства. Асистенти вчителів ($M=68,9$) демонструють меншу когнітивну зрілість толерантності, ймовірно, через недостатню підготовку у сфері інклюзивної педагогіки або переважання практичних завдань над теоретичними аспектами. Учителі-предметники мають відносно високий рівень когнітивного компонента ($M=74,1$), що можна пояснити вищою теоретичною освіченістю.

Поведінковий компонент має середній показник $M=76,8$ і характеризує готовність педагогів до практичної реалізації принципів толерантності у взаємодії: співпраці, врегулюванні конфліктів, конструктивному діалозі. Найвищі значення спостерігаються серед класних керівників ($82,1$), що пояснюється їхнім досвідом у створенні безпечного, довірливого середовища класного колективу. Учителі-предметники ($77,8$) також демонструють високий рівень практичної поведінкової толерантності, зокрема у спілкуванні з учнями різного рівня підготовленості та соціального статусу. Асистенти вчителів ($70,6$) мають нижчі показники, що може бути наслідком перевантаженості, стресу або недостатньої методичної підтримки з боку адміністрації закладу. Результати підтверджують тезу, висловлену у роботах Л. Данилюк і Т. Соловей, про те, що поведінкова толерантність формується насамперед у процесі щоденної педагогічної взаємодії, а не лише на когнітивному рівні усвідомлення.

Отримані результати свідчать, що рівень толерантності педагогів загалом є високим, проте спостерігаються певні диференціації за компонентами: емоційний і поведінковий аспекти більш розвиненіші, ніж когнітивний. Найвищі показники толерантності мають класні керівники, що пояснюється їхньою постійною взаємодією з учнями та активною роллю у створенні психологічно комфортного середовища. Асистенти вчителів демонструють нижчі результати, що може бути пов'язано з професійним навантаженням, емоційним виснаженням і потребою у додатковій підтримці.

Наступною методикою, яку ми застосували на діагностичному етапі був тест оцінки життєвих подій Т. Холмса, Р. Раге в адаптації Т. Рогової, що дозволила кількісно оцінити індекс стресового навантаження (ІСН) респондентів

та зробити висновки щодо ризику дезадаптації й можливих негативних наслідків для психофізіологічного стану (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4 – Середні значення ІСН та розподіл за ризиковими категоріями

Група педагогів	Середній ІСН ($M \pm SD$)	% з ІСН <150 (низький)	% з ІСН 150-299 (помірний)	% з ІСН \geq 300 (високий)
Класні керівники	185 \pm 60	30% (6)	55% (11)	15% (3)
Асистенти вчителів	220 \pm 70	20% (4)	50% (10)	30% (6)
Учителі-предметники	210 \pm 65	26,7% (4)	53,3% (8)	20% (3)
Загальна вибірка	204,5 \pm 66,7	26,4% (14)	52,7% (29)	20,9% (12)

Середній індекс стресового навантаження для загальної вибірки ($M=204,5$; $SD \approx 66,7$) відноситься до помірному рівню стресу, що вказує на підвищений ризик появи психоемоційних і соматичних труднощів у значної частини педагогічного колективу. Близько 53% респондентів мають сумарні бали в межах 150-299, тобто перебувають у зоні підвищеного ризику, а майже 21% досягли або перевищили 300 балів – група високого ризику (рис. 2.2).

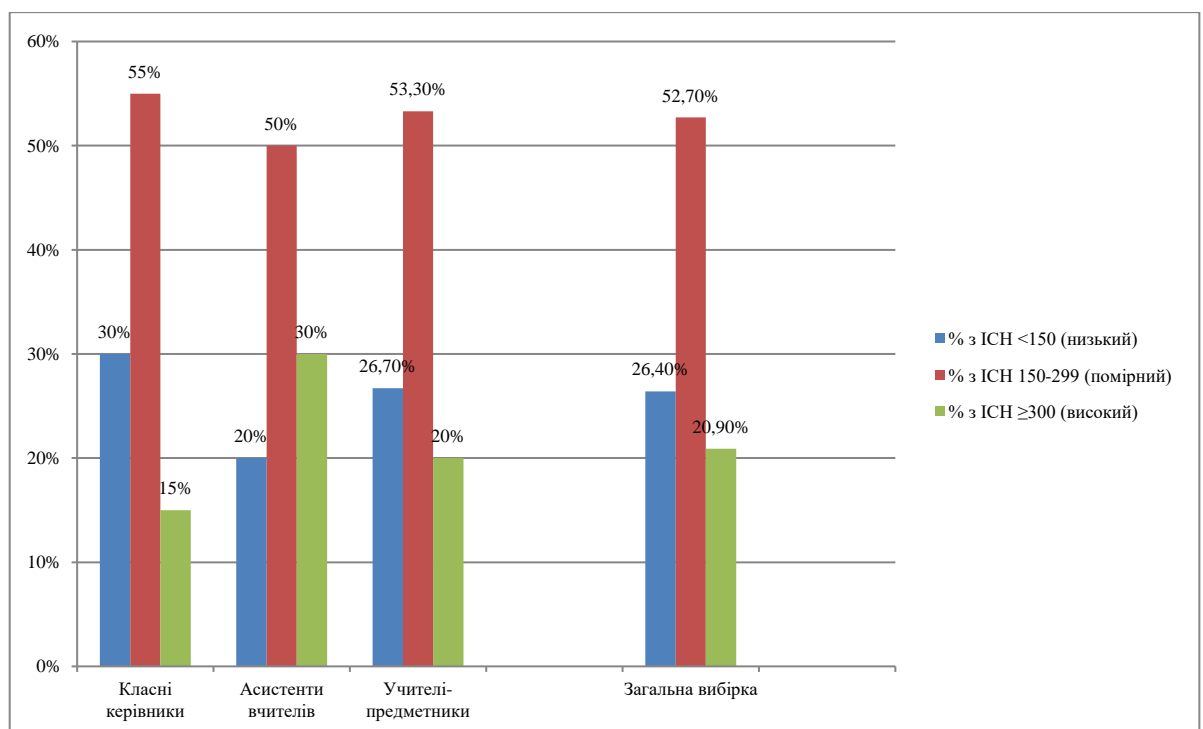


Рисунок 2.2 – Групи респондентів з різними ІСН

Найбільшою середньою величиною індексу стресового навантаження характеризуються асистенти вчителів ($M=220$), серед яких 30% (6 осіб) належать до групи високого ризику (≥ 300). Це узгоджується з раніше отриманими даними про підвищені показники нейротизму та тенденцію до емоційного навантаження в цій групі. Класні керівники мають дещо нижчий середній ІСН ($M=185$). Проте 70% цієї групи перебувають у межах помірному або високого ризику (55% помірний + 15% високий). Учителі-предметники демонструють проміжні показники ($M=210$) із близько 20% у групі високого ризику.

За класичною інтерпретацією шкали Т. Холмса, Р. Раге, особи з сумарним балом у межах 150-299 мають підвищену ймовірність виникнення психосоматичних розладів упродовж наступних 2 років, тоді як особи з ≥ 300 балів – значно підвищений ризик. В нашому дослідженні близько 73,6% педагогів мають бали, які вимагають підвищеної уваги (помірний + високий ризик). Це означає, що без своєчасних профілактичних заходів можлива поява проблем зі здоров'ям, погіршення працездатності та зниження якості педагогічної взаємодії. Отже, діагностика за методикою Т. Холмса, Р. Раге в адаптації Т. Рогової виявила помірно високий рівень сумарного стресового навантаження у педагогічного колективу досліджуваного закладу освіти. Особливо вразливою виявилася група асистентів учителів.

З метою поглибленого аналізу психологічних характеристик педагогів, що зумовлюють їхню ефективну адаптацію до інклюзивного навчального середовища, нами додатково було застосовано тест оцінки стресостійкості особистості С. Мадді). Ця методика дозволила оцінити загальний рівень стресостійкості, а також окремі її компоненти: залучення, контроль і прийняття ризику (табл. 2.5).

Таблиця 2.5 – Середні показники стресостійкості педагогів за методикою С. Мадді*

Група педагогів	Загальна стресостійкість	Компонент «Залучення»	Компонент «Контроль»	Компонент «Прийняття ризику»
-----------------	--------------------------	-----------------------	----------------------	------------------------------

	(M ± SD)	(M±SD)	(M±SD)	(M±SD)
Класні керівники	72,4 ± 8,6	24,8 ± 3,2	26,3 ± 3,9	21,3 ± 2,8
Асистенти вчителів	65,2 ± 9,4	21,7 ± 3,8	23,0 ± 4,1	20,5 ± 3,1
Учителі-предметники	69,6 ± 7,9	23,9 ± 3,5	25,1 ± 3,6	20,6 ± 2,9
Загальна вибірка	69,1 ± 8,9	23,5 ± 3,6	24,8 ± 3,9	20,8 ± 2,9

Примітка* – максимальний бал – 90, чим вищий показник, тим більше виражена стресостійкість

Середній показник за вибіркою становить 69,1 бала, що відповідає середньому рівню стресостійкості. Це свідчить, що більшість педагогів загалом володіють достатніми адаптаційними ресурсами, але зазнають помірних труднощів у ситуаціях перевантаження чи змін.

У межах групових порівнянь найвищі показники спостерігаються у класних керівників (72,4 бала), що свідчить про наявність вираженого почуття відповідальності, емоційного залучення в педагогічну діяльність і впевненості у власних можливостях. Найнижчі результати продемонстрували асистенти вчителів (65,2 бала), що може бути наслідком вищого рівня емоційної напруги, меншої автономності у професійних рішеннях та залежності від умов комунікації з кількома суб'єктами освітнього процесу (учитель, учень з ООП, батьки, адміністрація) (див. рис. 2.3).

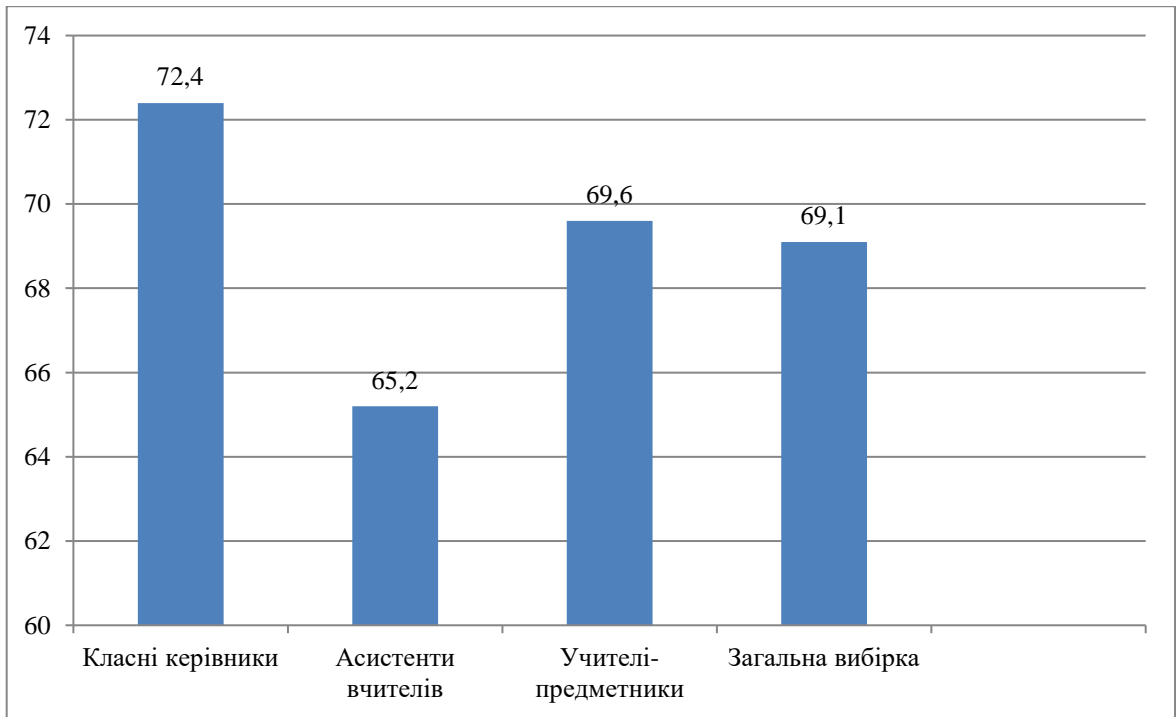


Рисунок 2.3 – Загальна стресостійкість педагогів

Нижче представимо аналіз окремих компонентів стресостійкості педагогів. Так, залучення – показник готовності сприймати діяльність і міжособистісні відносини як цінні та змістовні. Середній бал становить 23,5, що свідчить про загалом високе включення педагогів у професійну взаємодію. Найвищі значення у класних керівників (24,8), що логічно з огляду на їхню підвищену емоційну й соціальне залучення у життя класу. Контроль – усвідомлення власного впливу на події, почуття відповідальності за результати. Середній бал – 24,8, що також є показником розвиненої внутрішньої позиції контролю. Класні керівники мають найвищі значення (26,3), тоді як асистенти (23,0) – нижчі, що свідчить про відчуття меншої автономності в професійних діях. Прийняття ризику – відображає схильність сприймати зміни як можливості для розвитку. Середній показник – 20,8, що відповідає середньому рівню розвитку цього компоненту. Цей результат демонструє певну обережність педагогів у сприйнятті змін та нововведень, що природно для професійної сфери, де переважає потреба у стабільності.

Отримані результати підтверджують, що стресостійкість педагогів має гармонійну, але нерівномірну структуру. Найбільш розвиненим є компонент

контролю, що вказує на високий рівень усвідомлення власної ролі у вирішенні професійних ситуацій. Водночас прийняття ризику є найменш вираженим, що відображає певну консервативність мислення та схильність уникати невизначених чи інноваційних ситуацій. Високі показники залучення демонструють емоційне включення педагогів, їхнє позитивне ставлення до професійної діяльності та орієнтацію на взаємодію. Це є важливим чинником адаптації до інклюзивного освітнього середовища, де вчителю необхідно проявляти емпатію, толерантність та гнучкість.

Порівняння між групами показало, що класні керівники характеризуються найбільш збалансованим профілем стресостійкості: високими рівнями залучення, контролю й достатнім прийняттям ризику. У асистентів учителів, натомість, спостерігається тенденція до зниження компонентів залучення й контролю, що може бути пов'язано з високим емоційним навантаженням та меншою визначеністю функціональних ролей у системі інклюзивної освіти.

З метою комплексної оцінки емоційного благополуччя, рівня професійної стійкості та диспозицій, пов'язаних із ризиком професійної дезадаптації, нами була застосована методика діагностики професійного вигорання К. Маслач, С. Джексона. Методика дозволила виміряти 3 компоненти синдрому вигорання: емоційне виснаження (ЕЕ), деперсоналізацію (DP) та редукцію особистих досягнень (РА) (в інтерпретації нижчі бали за шкалою РА відповідають вищому рівню «вигорання» у цій сфері).

Нижче представлена таблиця 2.6 узагальнених результатів з розподілом за рівнями (низький / середній / високий) для кожного компонента та груп педагогів.

Таблиця 2.6 – Середні показники підшкал методики* діагностики професійного вигорання та розподіл за рівнями

Група педагогів	ЕЕ (M±SD)	ЕЕ: низький / серед. / висок., % (к-ть)	DP (M ± SD)	DP: низький / серед./ висок., % (к-ть)	РА (M ± SD)	РА: високі досягн. / серед. / низькі досягн., % (к-ть)

Класні керівники	20,4 ± 6,8	30% (6) / 55% (11) / 15% (3)	5,8 ± 3,1	60% (12) / 30% (6) / 10% (2)	36,1 ± 4,5	50% (10) / 35% (7) / 15% (3)
Асистенти вчителів	28,2 ± 7,4	20% (4) / 30% (6) / 50% (10)	9,5 ± 4,0	25% (5) / 40% (8) / 35% (7)	30,4 ± 5,2	15% (3) / 30% (6) / 55% (11)
Учителі-предметники	25,1 ± 6,9	20% (3) / 47% (7) / 33% (5)	8,2 ± 3,7	27% (4) / 47% (7) / 26% (4)	32,9 ± 4,8	33% (5) / 33% (5) / 33% (5)
Загальна вибірка	24,6 ± 7,7	26,4% (14) / 49,1% (27) / 24,5% (14)	7,5 ± 3,9	43,6% (24) / 38,2% (21) / 18,2% (10)	33,2 ± 5,4	34,5% (19) / 33% (18) / 32,5% (18)

Примітка * – для підшкал застосовано загальноприйняті орієнтири (EE: низький ≤ 16 , середній 17-26, високий ≥ 27 ; DP: низький ≤ 6 , середній 7-12, високий ≥ 13 ; PA: високі досягнення ≥ 39 , середні 32-38, низькі ≤ 31) – адаптовані для інтерпретації результатів у вибірці педагогів.

Середнє значення емоційного виснаження по вибірці становить 24,6 (SD=7,7). Це межа середнього й підвищеного рівнів виснаження. Розподіл показує, що приблизно чверть педагогів (24,5%) мають високий рівень емоційного виснаження, а майже у половини показники в межах середнього рівня.

Групова диференціація демонструє, що асистенти вчителів є найуразливішою категорією: у 50% асистентів зафіксовано високий рівень емоційного виснаження (EE ≥ 27). Це узгоджується з даними попередніх шкал (ICN, нейротизм), які показали для асистентів підвищені життєві навантаження й нижчі захисні ресурси. Класні керівники мають у середньому нижчий EE (M=20,4), що свідчить про більшу емоційну стійкість і ресурсність у ролі організаторів класного життя; вчителі-предметники перебувають у проміжному стані (M=25,1), із помітною часткою осіб з підвищеним EE (33%).

Середній рівень деперсоналізації у вибірці – 7,5 (SD=3,9), тобто загалом у межах середнього ризику. Проте асистенти мають помітно вищий середній рівень (M=9,5). Підвищена деперсоналізація означає відчуження, формалізацію взаємодії з учнями, схильність до цинічного ставлення, тобто ознаки дезадаптації, що послаблюють якість педагогічної взаємодії.

Середній бал редукції особистих досягнень у вибірці становить 33,2 (SD=5,4). Інтерпретується як середній рівень суб'єктивного відчуття досягнень. Водночас у 55% асистентів зафіксовано низький рівень РА (≤ 31), що свідчить про почуття зниження професійної ефективності, зниження задоволення від діяльності та втрату віри у власну компетентність.

Структура вигорання у вибірці загалом має помірний характер, проте існує виразна внутрішньо-групова диференціація: асистенти вчителів виступають найбільш вразливою підгрупою – висока частка осіб з $EE \geq 27$, підвищеним DP та низьким РА. Ця конфігурація є класичною для високо ризикованих профілів вигорання. Класні керівники демонструють відносно сприятливіший профіль: нижчий EE, низький DP і вищі показники РА. Це може відбуватися через більшу соціальну підтримку в ролі класного керівника, ширшу автономію й досвід у вирішенні міжособистісних питань. Вчителі-предметники займають проміжне положення: у групі є як педагоги із відносно стабільними ресурсами, так і ті, хто демонструє ознаки вигорання (особливо EE).

Результати комплексної діагностики дозволили здійснити багатовимірний аналіз психологічних характеристик педагогічних працівників, які впливають на їхню адаптацію до інклюзивного освітнього середовища. Отримані дані виявили певні закономірності у співвідношенні особистісних, мотиваційних, емоційно-вольових та професійних параметрів серед представників різних педагогічних груп. Нижче в таблиці 2.7 представлені коефіцієнти кореляції Пірсона (r), які показують силу та напрям зв'язків між змінними.

Отримані результати дослідження підтвердили висунуту гіпотезу про те, що формування відповідального ставлення до майбутнього сімейного життя є складним процесом, який значною мірою залежить від середовища, в якому розвивається особистість дитини. У цьому контексті заклад загальної середньої освіти, створюючи сприятливе освітнє середовище та впроваджуючи ціннісно-орієнтовані педагогічні стратегії, здатен відігравати ключову роль у формуванні у старшокласників усвідомлених уявлень про майбутню сім'ю та роль відповідального сім'янина. Емпіричні дані експериментальної групи показали,

що тренінгова програма сприяла розвитку відповідальності, моральної зрілості та соціальних навичок, підтверджуючи практичну значущість створення цілісного педагогічного середовища для формування зрілих сімейних цінностей.

Таблиця 2.7 – Матриця кореляційних зв'язків між основними психологічними показниками адаптації педагогів*

Показники	Емоційна стабільність	Толерантність	Внутрішня мотивація	Стресостійкість	Соціальна адаптація	Професійне вигорання
Емоційна стабільність	1,00	0,62*	0,58*	0,71*	0,65*	-0,69*
Толерантність	0,62*	1,00	0,54*	0,60*	0,57*	-0,55*
Внутрішня мотивація	0,58*	0,54*	1,00	0,66*	0,59*	-0,61*
Стресостійкість	0,71*	0,60*	0,66*	1,00	0,73*	-0,72*
Соціальна адаптація	0,65*	0,57*	0,59*	0,73*	1,00	-0,68*
Професійне вигорання	-0,69*	-0,55*	-0,61*	-0,72*	-0,68*	1,00

*Примітка – ** $p < 0,01$ – статистично значущі кореляції за критерієм Пірсона.

Отримані результати кореляційного аналізу підтверджують наявність системних взаємозв'язків між емоційною стабільністю, толерантністю, професійною мотивацією, стресостійкістю, соціальною адаптацією та рівнем професійного вигорання педагогів, які працюють в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Найбільше виражені позитивні кореляційні зв'язки встановлено між емоційною стабільністю та стресостійкістю ($r=0,71$, $p<0,01$), що свідчить про взаємозумовленість емоційного самоконтролю та здатності педагога ефективно долати професійні труднощі. Високий рівень емоційної врівноваженості сприяє оптимальному регулюванню поведінки у стресових ситуаціях, знижує ризик емоційного виснаження та підвищує стійкість до професійних перевантажень.

Значущі позитивні зв'язки між емоційною стабільністю та соціальною адаптацією ($r=0,65$, $p<0,01$) вказують на те, що педагоги, які мають вищий рівень внутрішньої гармонії, демонструють більшу ефективність у побудові

конструктивних соціальних взаємодій, швидше інтегруються у колектив, легше налагоджують стосунки з учнями, батьками та адміністрацією.

Важливим є позитивний зв'язок між внутрішньою професійною мотивацією та стресостійкістю ($r=0,66$, $p<0,01$). Це свідчить про те, що педагоги, які орієнтовані на самоактуалізацію, розвиток і смислову наповненість професійної діяльності, мають кращу здатність зберігати психологічну рівновагу у складних умовах, зокрема при роботі з учнями з особливими освітніми потребами.

Також простежується помітна позитивна кореляція між толерантністю та соціальною адаптацією ($r=0,57$, $p<0,01$), яка підтверджує, що педагоги з розвиненими установками на прийняття різноманітності, емпатією та когнітивною гнучкістю демонструють кращу соціальне включення і проявляють менше конфліктів у професійному середовищі.

Особливо показовим є сильний негативний кореляційний зв'язок між стресостійкістю та професійним вигоранням ($r=-0,72$, $p<0,01$), а також між емоційною стабільністю та вигоранням ($r = -0.69$, $p < 0.01$). Це означає, що підвищення рівня психологічної резильєнтності педагогів безпосередньо пов'язане зі зниженням інтенсивності вигорання, зокрема таких його компонентів, як емоційне виснаження та деперсоналізація.

Водночас негативна кореляція між внутрішньою мотивацією та професійним вигоранням ($r=-0,61$, $p<0,01$) підтверджує, що смислова насиченість педагогічної діяльності та задоволення від неї виступають потужним ресурсом для профілактики емоційного виснаження. Внутрішньо вмотивовані педагоги частіше сприймають професійні виклики як можливості для розвитку, що знижує ризик вигорання і сприяє збереженню психоемоційного благополуччя.

Таким чином, результати кореляційного аналізу засвідчують, що емоційна стабільність, толерантність, стресостійкість та внутрішня мотивація є взаємопов'язаними компонентами адаптаційного потенціалу педагога, які формують його здатність ефективно функціонувати в умовах інклюзивної освіти.

Натомість професійне вигорання виступає інтегральним показником дезадаптації, оскільки має негативні кореляційні зв'язки з усіма конструктивними характеристиками.

Таким чином, гіпотеза дослідження про існування значущих взаємозв'язків між рівнем емоційної стабільності, толерантністю, стресостійкістю, соціальною адаптацією та проявами професійного вигорання вчителів повністю підтвердилася. Педагоги з високим рівнем емоційної рівноваженості, внутрішньої мотивації, толерантності й адаптаційних ресурсів демонструють нижчі показники вигорання та вищу ефективність адаптації до умов інклюзивного навчання.

2.3 Психологічні особливості адаптації педагогів із різним професійним статусом в інклюзивному освітньому середовищі

Процес професійної адаптації педагогів до умов інклюзивного освітнього простору є багатовимірним психологічним феноменом, що визначається поєднанням індивідуально-особистісних, професійно-рольових і соціально-психологічних чинників. Він виявляється у здатності фахівців успішно інтегруватися в систему взаємодії, де пріоритетом виступає не лише навчальний результат, але й психоемоційний комфорт та підтримка дітей з особливими освітніми потребами. В емпіричному дослідженні ми встановили, що адаптаційний процес педагогів залежить від специфіки їхніх функцій у навчальному процесі, зокрема, від того, чи є вони класними керівниками, асистентами вчителів або вчителями-предметниками, що визначає різний рівень емоційного навантаження, комунікативних викликів та потреби у психологічній гнучкості.

Класні керівники виконують інтегративну та координуючу функцію у забезпеченні ефективної інклюзивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу: учнями, педагогами, батьками, асистентами, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру. Їхня діяльність передбачає високе емоційне залучення,

толерантність до різноманіття індивідуальних особливостей дітей, а також розвинену емпатію. Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили, що серед класних керівників спостерігається достатньо високий рівень емоційної стабільності (середній показник нейротизму – 11,4 бала за шкалою Г. Айзенка), що свідчить про сформовані навички саморегуляції, уміння контролювати власні емоції та конструктивно реагувати на складні педагогічні ситуації. Водночас, у 35% респондентів цієї групи зафіксовано тенденцію до підвищеної емоційної напруженості, що пов'язано з відповідальністю за психологічний клімат у колективі класу.

За результатами методики К. Замфір у модифікації А. Реана, мотиваційна структура діяльності класних керівників має виражену гуманістичну спрямованість: домінує внутрішня мотивація (у середньому 7,8 бала), тоді як зовнішня позитивна мотивація становить 5,2 бала, а зовнішня негативна – лише 3,1 бала. Це свідчить про усвідомлене ставлення педагогів до власної діяльності, орієнтацію на соціально значущі цінності та внутрішнє задоволення від результатів педагогічної взаємодії.

У структурі толерантності класних керівників, згідно з тестом О. Саннікової та О. Бабчук, найвищими виявилися показники когнітивного компонента (73%), що відображає глибоке усвідомлення принципів прийняття різноманітності, гнучкість мислення та здатність до рефлексії. Емоційний компонент толерантності характеризується стабільністю позитивного ставлення до дітей з ООП (68%), що підтверджує їхній високий рівень емпатійної компетентності. Поведінковий компонент (64%) демонструє переважання конструктивних моделей реагування у міжособистісних взаємодіях.

Щодо рівня стресостійкості за тестом С. Мадді, класні керівники продемонстрували високі показники за шкалами «залучення» (72%) та «контроль» (69%), що вказує на їхню активну життєву позицію та здатність брати відповідальність за педагогічні рішення. Проте показник «прийняття ризику» виявився дещо нижчим (61%), що може бути пояснено прагненням педагогів до стабільності й униканням непередбачуваних ситуацій.

Водночас, результати методики К. Маслач і С. Джексон показали, що класні керівники частіше, порівняно з іншими категоріями педагогів, відчувають ознаки емоційного виснаження (середній показник – 18,3 бала), тоді як деперсоналізація і редукція особистих досягнень залишаються на помірному рівні. Це вказує на необхідність систематичної психологічної підтримки цієї групи педагогів.

Асистенти вчителів є центральною ланкою безпосереднього психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Їхня діяльність вимагає високого рівня емоційної стабільності, толерантності та стресостійкості, оскільки вони постійно перебувають у ситуації підвищеного емоційного навантаження, що пов'язано з потребою гнучко реагувати на поведінкові труднощі, адаптувати навчальний процес і підтримувати психологічну рівновагу дитини.

За шкалою Г. Айзенка, асистенти продемонстрували дещо вищий рівень нейротизму (13,6 бала), що може свідчити про підвищену емоційну чутливість і схильність до стресових реакцій. Водночас у структурі екстраверсії (14,8 бала) переважають комунікативна відкритість і позитивна соціальна активність.

Професійна мотивація асистентів характеризується гармонійним поєднанням внутрішньої (6,9 бала) та зовнішньої позитивної мотивації (6,3 бала), що свідчить про високий рівень залучення до педагогічного процесу, однак із приєднанням соціального визнання як додаткового стимулу. Толерантність у цій групі має збалансовану структуру: високі показники емоційного (71%) і поведінкового компонентів (69%), що вказує на готовність до прийняття та підтримки учнів з різними індивідуальними особливостями.

Згідно з тестом стресостійкості С. Мадді, асистенти вчителів демонструють середньо-високий рівень загальної стресостійкості (65%), зокрема високий показник «залучення» (68%) та середній показник «контролю» (60%), що свідчить про потребу у посиленні навичок саморегуляції. Показник «прийняття ризику» (57%) вказує на певну обережність у прийнятті нових педагогічних викликів.

Результати дослідження рівня професійного вигорання засвідчили, що саме асистенти мають найвищі ризики формування синдрому емоційного виснаження (20,7 бала) через тривале емоційне напруження, яке пов'язане із інтенсивною взаємодією з дітьми з ООП. Водночас, у них спостерігається високий рівень особистісної відданості професії та відсутність вираженої деперсоналізації, що свідчить про збереження емпатійної чутливості.

Вчителі-предметники, які працюють у класах із дітьми з особливими освітніми потребами, зазнають специфічних труднощів, пов'язаних із потребою адаптувати навчальні програми, темп викладання та дидактичні засоби. У цій групі переважають високі показники когнітивної гнучкості та інтелектуальної толерантності, але водночас фіксується помірний рівень емоційної стабільності (нейротизм – 14,1 бала). Це свідчить про схильність до емоційних коливань у ситуаціях педагогічної невизначеності, що зумовлює потребу у спеціальній психологічній підтримці.

За результатами дослідження мотиваційної структури, вчителі-предметники виявили переважання зовнішньої позитивної мотивації (7 балів) над внутрішньою (6,1 бала), що може свідчити про орієнтацію на соціальне схвалення, оцінку адміністрації чи колег. Це частково пояснює знижений рівень толерантності до поведінкових відхилень учнів (поведінковий компонент – 61%), хоча когнітивний компонент залишається достатньо високим (70%).

Рівень стресостійкості вчителів-предметників нижчий, ніж у класних керівників (загальний показник – 60%), і є найнижчим серед груп за шкалою «прийняття ризику» (55%). Це може бути зумовлено високим рівнем професійної відповідальності та прагненням уникати невизначених педагогічних ситуацій.

Рівень професійного вигорання у цій групі педагогів виявився середнім: емоційне виснаження – 17,4 бала, деперсоналізація – 10,2 бала, редукція особистих досягнень – 14,8 бала. Це свідчить про певну вразливість до емоційного виснаження, проте збереження професійної самооцінки і готовність до подальшого розвитку.

Таким чином, результати проведеного дослідження дають підстави

стверджувати, що психологічна адаптація педагогів до інклюзивного освітнього середовища є диференційованим процесом, який залежить від характеру їхньої професійної ролі. Класні керівники характеризуються високою емоційною зрілістю, емпатійністю та внутрішньою мотивацією; асистенти – високою толерантністю, але водночас підвищеним рівнем емоційної вразливості; учителі-предметники – когнітивною гнучкістю, однак меншою стресостійкістю та схильністю до зовнішньої мотивації.

Отже, для підвищення ефективності адаптації педагогів до інклюзивного середовища доцільним є диференційований підхід до психологічного супроводу із фокусом на розвиток емоційної саморегуляції, профілактику вигорання та формування толерантної педагогічної позиції у всіх групах учасників дослідження.

2.4 Практичні рекомендації психологічної підтримки педагогів в умовах інклюзивної освіти

Психологічна адаптація до роботи в умовах інклюзивного середовища потребує від педагогів не лише професійних знань, але й розвинених емоційно-вольових, комунікативних і стресостійких якостей, які дозволяють ефективно взаємодіяти з учнями, батьками, асистентами, адміністрацією закладу освіти. На основі отриманих емпіричних даних і проведеного теоретичного аналізу визначено доцільність упровадження диференційованого підходу до психологічного супроводу педагогів, який ураховує специфіку їхніх професійних ролей, рівень емоційної стабільності, особливості мотиваційної структури, толерантності та стресостійкості.

Розглянемо концептуальні засади психологічної підтримки педагогів в умовах інклюзивної освіти. Психологічна підтримка педагогів має бути спрямована не лише на зниження емоційного напруження та профілактику професійного вигорання, але й на створення умов для розвитку особистісних і професійних ресурсів. Вона передбачає системну роботу, що охоплює

когнітивний, емоційно-регуляційний, мотиваційно-ціннісний та поведінковий рівні особистості педагога [30].

Сучасна наукова парадигма підкреслює, що педагогічна діяльність в інклюзивному середовищі є стресогенною за своєю суттю, адже вимагає від учителя постійної готовності до змін, психологічної пластичності та високого рівня рефлексивності. Відповідно, психологічна підтримка має ґрунтуватися на засадах гуманістичної психології, позитивної психотерапії, когнітивно-поведінкових підходів та концепції резильєнтності, які підкреслюють роль внутрішніх ресурсів особистості у подоланні професійних викликів.

Результати дослідження підтвердили, що рівень психологічної адаптації суттєво різниться залежно від професійної ролі педагога. Тому важливим є розроблення цільових програм психологічної підтримки для різних груп педагогів: класних керівників, асистентів учителів і вчителів-предметників.

Класні керівники є координаторами освітнього процесу, які забезпечують комунікацію між усіма суб'єктами інклюзивного навчання. Їхня діяльність вимагає значних емоційних і часових ресурсів, що створює ризики професійного виснаження. Враховуючи це, основні напрями психологічного супроводу класних керівників повинні включати:

розвиток емоційної саморегуляції. Доцільно впроваджувати тренінгові програми, спрямовані на формування навичок розпізнавання, усвідомлення та керування власними емоційними станами. Практики дихальної релаксації, короткі техніки майндфулнесу, а також когнітивно-поведінкові стратегії допомагають знизити рівень емоційного напруження та запобігти накопиченню стресу;

розвиток рефлексивних навичок. Рекомендовано організовувати групові супервізії або інтервізійні зустрічі, під час яких класні керівники можуть аналізувати складні ситуації, обмінюватися досвідом і отримувати підтримку від колег. Така форма роботи сприяє розвитку професійного самопізнання і зменшує ризик деперсоналізації;

профілактика емоційного вигорання. Доцільно застосовувати авторські програми емоційної гігієни педагога, зокрема створення «щоденників емоцій», використання методів аутогенних тренувань та вправ на позитивне мислення. Психологічне консультування може бути спрямоване на формування адекватних очікувань від власної професійної діяльності;

формування толерантної педагогічної позиції. Тренінги емпатійного слухання, розвиток навичок ненасильницької комунікації (за моделлю М. Розенберга), обговорення кейсів інклюзивних ситуацій сприяють формуванню позиції прийняття, співчуття й партнерського ставлення до дітей з ООП.

Асистенти вчителів є головними фігурами безпосереднього контакту з дитиною, вони супроводжують її не лише у навчанні, але й у соціалізації. Їхня робота емоційно насичена, а тому потребує постійної підтримки ресурсного стану. Рекомендовано:

формування емоційної стабільності та стресостійкості. Для асистентів доцільно проводити групові заняття із розвитку психологічної резильєнтності, у межах яких використовуються вправи на усвідомлення власних ресурсів, постановку короткострокових досяжних цілей, техніки когнітивного переосмислення. Практики «емоційного розвантаження» (арттерапія, музикотерапія, тілесно-орієнтовані техніки) допомагають знизити рівень внутрішньої напруги;

підтримка професійної самооцінки. Асистенти часто зустрічаються з недооцінюванням їхньої ролі в команді, що знижує їхню мотивацію. Тому психологу варто проводити коучингові сесії, які сприяють підвищенню усвідомлення цінності власного внеску в успіх дитини, розвитку почуття компетентності та професійної ідентичності;

розвиток комунікативної гнучкості. Доцільним є впровадження тренінгів конструктивної взаємодії з педагогами та батьками. Важливо розвивати навички асертивної поведінки, що дозволяє асистенту ефективно захищати інтереси дитини, не вступаючи у конфлікти з іншими учасниками процесу;

профілактика професійного вигорання. Оскільки асистенти є найбільш вразливою категорією педагогів, необхідно створити систему регулярної психологічної супервізії та можливість участі у групах емоційної підтримки. Важливо навчати їх методам самопомоги: відновлення енергії, балансування між роботою та відпочинком, створення ресурсних ритуалів наприкінці робочого дня.

Учителі-предметники, які працюють у класах з інклюзивною формою навчання, потребують особливої допомоги у перебудові власного педагогічного стилю та формуванні інклюзивної компетентності. Їхня адаптація часто ускладнюється недостатньою підготовкою до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, страхом неефективності або непевністю у власних силах. Тому рекомендовано:

підвищення психологічної готовності до інклюзії. Необхідно проводити семінари-практикуми, під час яких учителі отримують не лише теоретичні знання про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП, але й відпрацьовують конкретні методики педагогічної взаємодії;

формування когнітивної толерантності. Через роботу з когнітивними упередженнями та установками можливо зменшити рівень емоційної напруги й опору змінам. Корисними є тренінги «Деконструкція стереотипів» або «Інклюзія як ресурс розвитку педагога» (див. додаток А), які сприяють формуванню позитивного ставлення до різноманіття;

розвиток навичок емоційної саморегуляції. Доцільно впроваджувати короткі психологічні практики між уроками: дихальні вправи, техніки «заземлення», паузи для відновлення внутрішнього стану. Доцільно впроваджувати короткі психологічні практики між уроками: дихальні вправи, техніку «заземлення», мікропаузи для відновлення внутрішнього стану. Рекомендовано навчати педагогів технікам самопідтримки у складних педагогічних ситуаціях;

профілактика професійного вигорання. Ефективним є використання когнітивно-поведінкових технік і позитивних інтервенцій (наприклад, практика

«три успіхи за день»), які сприяють формуванню оптимістичного погляду на результати власної діяльності. Корисним є створення «педагогічних клубів взаємопідтримки», де вчителі обговорюють труднощі й шукають спільні рішення.

Формування толерантності як професійно-особистісної якості педагога є базовим напрямом психологічної підтримки. Толерантна педагогічна позиція включає когнітивне розуміння різноманітності людського досвіду, емоційне прийняття інших та готовність до конструктивної взаємодії. Рекомендовано систематично проводити тренінги толерантності, спрямовані на розвиток трьох її компонентів:

когнітивного – через обговорення філософських та етичних аспектів інклюзії, рефлексію власних установок;

емоційного – через використання рольових ігор, технік емпатійного занурення, аналізу життєвих історій;

поведінкового – через моделювання педагогічних ситуацій та обговорення оптимальних стратегій поведінки. Психологічна служба може створити «карти толерантності» – індивідуальні профілі педагогів, що дозволяють відстежувати динаміку розвитку цієї якості протягом навчального року.

Ефективна профілактика професійного вигорання має також бути багаторівневою: індивідуальний рівень – розвиток навичок саморегуляції, позитивного мислення, формування здорового способу життя; міжособистісний рівень – створення атмосфери підтримки у педагогічному колективі, обмін досвідом і взаємна емпатія; організаційний рівень – забезпечення адміністрацією реалістичного розподілу навантаження, регулярні тренінги особистісного зростання. Особливо ефективними є програми емоційної грамотності, які допомагають педагогам розпізнавати власні емоції, приймати їх і трансформувати у ресурсну енергію. Психолог може використовувати методики позитивної психотерапії, які допомагають знайти баланс між професійними обов'язками та особистісними потребами.

Важливо також звертати увагу на розвиток емоційної саморегуляції як чинника адаптації. Системна робота з її розвитку має ґрунтуватися на поєднанні когнітивних і тілесно-орієнтованих практик. Рекомендовано:

включати до психопросвітницьких програм елементи психогімнастики, майндфулнесу, автогенних тренувань;

використовувати техніку «емоційного переформулювання» (рефреймінг) для переосмислення стресових ситуацій;

застосовувати короткі медитативні практики між уроками для стабілізації психоемоційного стану;

формувати у педагогів навички емоційної дистанції – вміння співпереживати, не ототожнюючи себе з емоціями інших.

Таким чином, ефективна система психологічної підтримки педагогів в інклюзивному закладі має включати: психологічний моніторинг стану педагогів (регулярну діагностику рівня емоційного виснаження, толерантності, стресостійкості); координацію роботи фахівців (взаємодію практичного психолога, соціального педагога, адміністрації та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів); створення простору психологічного розвантаження у закладах освіти (кімнати релаксації, куточки позитивної комунікації); постійне професійне навчання педагогів через участь у семінарах, конференціях, майстер-класах, присвячених питанням інклюзивної компетентності [28].

Отже, психологічна підтримка педагогів в умовах інклюзивної освіти має бути системною, тривалою та диференційованою. Її стратегічна мета: формування емоційно стабільного, толерантного, професійно мотивованого вчителя, який здатний забезпечити психологічне благополуччя кожного учня. Розроблені рекомендації дозволяють не лише підвищити ефективність адаптації педагогів, але й попередити професійне виснаження, зміцнити їхню особистісну стійкість і сприяти становленню гуманістичної освітньої культури. Таким чином, реалізація диференційованого підходу до психологічного супроводу педагогів є головною умовою успішного впровадження інклюзивної освіти в сучасному освітньому середовищі.

Висновки до розділу

У другому розділі магістерського дослідження здійснено комплексний аналіз психологічних механізмів, чинників та особливостей адаптації педагогів до умов інклюзивного освітнього середовища. Було визначено організаційно-методичні засади емпіричного дослідження, охарактеризовано вибірку учасників, представлено використані психодіагностичні методики, а також проведено статистичну обробку результатів, що дозволила виявити суттєві закономірності у структурі психологічної адаптації педагогічних працівників різних професійних груп.

Дослідження проводилося на базі комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцею № 2 Хмельницької міської ради», у якому функціонують класи з інклюзивною формою навчання. Для реалізації мети емпіричної частини було застосовано низку валідних психодіагностичних методик: особистісний опитувальник Г. Айзенка (ЕРІ, варіант А) для визначення рівня нейротизму та типу екстраверсії-інтроверсії; методику діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана для виявлення домінуючих мотивів діяльності; тест-опитувальник якісних показників толерантності О. Саннікової, О. Бабчук, що дозволив оцінити когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти толерантності; тест стресостійкості та соціальної адаптації Т. Холмса і Р. Раге в адаптації Т. Рогової; методику оцінки стресостійкості С. Мадді, яка визначила рівень залучення, контролю та прийняття ризику, а також методику діагностики професійного вигорання К. Маслач і С. Джексон, спрямовану на виявлення рівнів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень.

Отримані дані дозволили сформувати цілісну картину психологічних характеристик педагогів, які забезпечують або, навпаки, ускладнюють процес їх адаптації до інклюзивного освітнього середовища. На основі результатів дослідження були розроблені практичні рекомендації щодо психологічної

підтримки педагогів в умовах інклюзивної освіти, які ґрунтуються на принципах диференційованого підходу, розвитку емоційної саморегуляції, профілактики професійного вигорання та формування толерантної педагогічної позиції.

Таким чином, психологічна адаптація педагогів до інклюзивного навчального середовища є багатовимірним процесом, який детермінується поєднанням емоційно-вольових, когнітивних, мотиваційних і соціально-комунікативних характеристик. Розвинена стресостійкість, висока толерантність, внутрішня професійна мотивація та емоційна стабільність виступають головними психологічними умовами успішної адаптації, водночас, низька саморегуляція та прояви вигорання можуть бути значними бар'єрами на цьому шляху.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено комплексне теоретико-емпіричне дослідження психологічних особливостей адаптації педагогів до умов інклюзивного освітнього середовища. Розкрито теоретичні засади проблеми, охарактеризовано її соціально-психологічний контекст, визначено основні чинники, бар'єри та ресурси адаптаційного процесу педагогів, а також розроблено практичні рекомендації щодо забезпечення психологічної підтримки фахівців, які працюють у системі інклюзивної освіти.

Виконання поставлених завдань дало змогу отримати узагальнені результати, що становлять теоретичну та практичну цінність для психологічної науки та освітньої практики. Теоретичний аналіз проблеми психологічної адаптації педагогів дозволив з'ясувати, що адаптація у професійній діяльності виступає складним багатовимірним феноменом, який охоплює когнітивний, емоційно-регуляційний та поведінково-операційний компоненти. На основі аналізу праць вітчизняних та зарубіжних науковців встановлено, що процес професійної адаптації педагогів є динамічним і залежить від поєднання особистісних характеристик, професійної мотивації, емоційної стійкості, соціальної підтримки та специфіки освітнього середовища. Досліджено, що в умовах інклюзивної освіти адаптація педагогів характеризується підвищеною складністю через необхідність переосмислення власних цінностей, установок, способів педагогічної взаємодії та прийняття різноманітності учнів.

Визначення специфіки інклюзивного освітнього середовища як соціально-психологічного чинника професійної адаптації педагогів показало, що інклюзивна освіта є не лише педагогічною, а й соціальною системою, у центрі якої знаходиться взаємодія, прийняття та підтримка. Вона вимагає від педагогів високої гнучкості, толерантності, готовності до співпраці з асистентами, батьками та фахівцями психологічно-педагогічного супроводу. У ході

теоретичного аналізу з'ясовано, що основними бар'єрами адаптації є емоційне виснаження, недостатня психологічна готовність, відсутність навичок міжособистісної комунікації, низька стресостійкість та дефіцит професійної підтримки. Натомість ресурсами адаптації виступають внутрішня мотивація, позитивна професійна ідентичність, саморегуляція, емпатія, оптимізм і розвинена інклюзивна компетентність.

Здійснене емпіричне дослідження рівня психологічної адаптації педагогів, що працюють в інклюзивних класах, дало змогу виявити взаємозв'язки між емоційною стабільністю, толерантністю, мотивацією, стресостійкістю та рівнем професійного вигорання. Застосування комплексу психодіагностичних методик дозволило виявити комплекс психологічних характеристик педагогів, що детермінують успішність їхньої адаптації.

Встановлено, що більшість педагогів характеризуються середнім рівнем нейротизму та достатньою емоційною стабільністю, що забезпечує адаптивність у стресових ситуаціях. Внутрішня мотивація виявилася домінуючим чинником ефективної адаптації, а високий рівень толерантності тісно корелює зі стресостійкістю. Виявлено також негативний кореляційний зв'язок між показниками професійного вигорання та рівнем психологічної адаптації, що підтверджує гіпотезу про взаємозалежність цих змінних. Порівняльний аналіз показав, що класні керівники продемонстрували вищі рівні емоційної стійкості, толерантності й залучення у професійну діяльність, асистенти учителів.

Практичні рекомендації щодо оптимізації процесу адаптації педагогів в умовах інклюзивної освіти розроблено на основі диференційованого підходу з урахуванням професійного статусу учасників (класні керівники, асистенти, учителі-предметники). Запропоновано систему психологічного супроводу, яка спрямована на розвиток емоційної саморегуляції, профілактику професійного вигорання, формування толерантної педагогічної позиції та підвищення рівня інклюзивної компетентності. Рекомендовано впровадження тренінгів емоційної стійкості, програм психоемоційного відновлення, коучингових сесій та груп підтримки для педагогів, що працюють з учнями з ООП.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що психологічна адаптація педагогів до інклюзивного освітнього середовища є багатокомпонентним процесом, який визначається поєднанням індивідуально-психологічних, мотиваційних, соціальних та емоційно-регуляційних характеристик особистості. Її успішність безпосередньо залежить від рівня розвитку стресостійкості, емоційної стабільності, толерантності, внутрішньої мотивації та здатності до саморегуляції. Психологічна підтримка педагогів у системі інклюзивної освіти має базуватися на принципах гуманізму, партнерства та рефлексивності, що забезпечує не лише адаптацію фахівців до професійних викликів, а й підвищення якості інклюзивного навчання загалом. Таким чином, результати дослідження підтвердили висунуту гіпотезу про те, що ефективна психологічна адаптація педагогів до інклюзивного освітнього середовища детермінується поєднанням високого рівня емоційної стійкості, стресостійкості, професійної мотивації, толерантності та сформованості навичок саморегуляції, що є необхідними умовами їхньої професійної компетентності й успішної реалізації інклюзивної практики в сучасній школі.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у поглибленому вивченні психологічних чинників, що забезпечують довготривалу ефективність адаптаційних процесів педагогів в умовах інклюзивної освіти. Доцільним є подальший аналіз динаміки психологічної адаптації на різних етапах професійного становлення педагога, а також дослідження стилю управління закладом освіти та рівня командної взаємодії на адаптивні можливості фахівців. Також актуальним вбачається вивчення міжособистісних аспектів взаємодії педагогів, асистентів учителів та батьків дітей з особливими освітніми потребами як важливого ресурсу ефективної адаптації учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі.

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності вчителя в системі неперервної педагогічної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2001. № 2. С. 24–28.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
3. Білецька І. О., Коберник О. М. Професійна адаптація молодого вчителя у процесі педагогічної інтернатури. *Перспективи та інновації науки*, 2023. № 7 (25). С. 118–127.
4. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч.-метод. посібник. Львів: Норма, 2005. 344 с.
5. Величко Н. О. Індикатори ефективної діяльності професійно-технічних навчальних закладів як інструментарій моніторингу якості і доступності освітніх послуг. Київ : Прінт, ВІАЦ, 2015. 37 с.
6. Воронцова Т. В. Вчимося жити разом : посіб. для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (початкова школа). Київ : Видавництво «Алатон», 2016. 232 с.
7. Гладченко І. В. Тьюторство в аспекті ефективності корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, що мають значну інтелектуальну та сенсомоторну недостатність. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 2019. № 1. С. 31–34.
8. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти України. *Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнар. наук. конференції*. Харків, 2001. С. 131–138.
9. Гринців М. В. Психологічні особливості професійної адаптації молоді. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*, 2012. № 9. С. 54–58.
10. Даніелс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів : Т-во «Надія», 2000. 255 с.

11. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
12. Дешлер Д., Лорман Т., Шарма У. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2009. №3. С. 9–14.
13. Дробінська З. Професійна адаптація та психолого-педагогічний супровід молодих фахівців. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 2013. № 46. С. 183–186.
14. Дятленко Н., Софій Н., Кавун Ю. Оцінка впливу інклюзивної моделі освіти на учасників проекту. Київ : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2005. 11с.
15. Єрмакова Т. Г. Основні напрямки інклюзивної освітньої політики. *Вісник*. Львів, 2021. № 4. С.273–282.
16. Єфімова С.М. Вивчення стану готовності педагога до інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Наук, записки Інституту психології АПН України ім. Г. С. Костюка*. Київ, 2005. № 26. С. 55–58.
17. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня. Київ: Главник, 2004. 94 с.
18. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2003. 249 с.
19. Зязюн І. А. Педагогічний професіоналізм у контексті професійної свідомості. *Педагог професійної школи*. Київ, 2001. №1. С. 8–17.
20. Зязюн І. А. Проблема самовизначення вчителя у контексті педагогічної дії. *Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: Міжнародна науково-практична конференція, м. Житомир, 22–23 травня*. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. С. 8–20.

21. Ізбаш С. Андрагогічний підхід до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів засобами GOOGLE-технологій. *Молодь і ринок*, 2018. № 5. С. 42–48.
22. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
23. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
24. Калошин В. Ф. Парадокси традиційної системи навчання. *Управління школою*, 2008. № 1. С. 2–15.
25. Калошин В. Ф. Шлях до подолання негативних педагогічних стереотипів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005, № 4. С. 32–36.
26. Калошин В. Ф., Безносюк О. О., Горбатюк О. М., П'янковський Г. В. Основи автодидактики (психолого-педагогічний аспект). Київ : ВГІ НАОУ, 2003. 112 с.
27. Калошин В. Ф. Адаптація молодого вчителя. Київ : «Шкільний світ», 2013. 128 с.
28. Калошин В. Ф. Позитивне мислення: щастя, здоров'я, успіх. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 256 с.
29. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології*, 2020. № 1 (55). С. 45–61.
30. Карпуленко М. О. Модернізація системи управління інклюзивною освітою в Німеччині в контексті інтеграції до європейського освітнього простору. *Педагогіка. Наукові праці*. № 99 (112). 2019. С. 43–47.
31. Качур О. Профілактика професійного вигорання у закладах освіти. *Психолог*, № 40 (424), 2015. С.3–7.
32. Кирик Г. В. Розвиток якості інклюзивної освіти як основного принципу державної освітньої політики. *Теорія та практика державного управління*. Харків, 2015. № 4 (31). С.289–296.

33. Клепко С. Ф. Інклюзивна освітня політика в Україні: від латентності до прозорості. *Розвиток демократії і демократична освіта в Україні : IV міжнародна конференція*. Київ: НПУ, 2016. С. 423–429.
34. Ковальчук В. І. Вплив глобалізаційних процесів на освітню систему. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 28 жовт. 2016 р.* Київ, 2016. С. 367–370.
35. Ковальчук В. І., Сергеева Л. М., Ілько В. І., Русанов Г. Г. Як стати майстерним педагогом: посібник з особистісно-зорієнтованого навчання. Київ: Шкіл. світ, 2007. 136 с.
36. Кокун О. М. Загальна та індивідуальна оптимізація адаптаційних можливостей педагогів. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2003. № 5 (2). С. 77–89.
37. Колупаєва А. А. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в європейських країнах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ : Університет «Україна». 2013. С. 174–175.
38. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
39. Корольчук М. С. Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності. *Вісник. Серія: Пед. науки. Психол. науки: зб. наук. статей*. Київ, 2002. № 2. С. 191–211.
40. Красняков Є. В. Розвиток інклюзивно-ресурсних центрів в Україні: сутність, поняття, системність. *Віче*. 2019. № 20. С. 21–24.
41. Красюк Л. В., Мішкулинець О. О., Купрас В. В. Психолого-педагогічні механізми адаптації майбутніх учителів початкових класів до викликів сучасної освітньої системи. *Академічні візії*, 2025. № 42.
42. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

43. Куцман К., Коссе О. Адаптація молодого вчителя сільської школи. *Рідна школа*, 2011. № 4–5. С. 77–80.
44. Левківський К. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. *Вища школа*, 2017. № 1. С. 5–13.
45. Лук'янов В. Нововведення в інклюзивній сфері: сучасний стан і проблеми. *Голос України*. 2019. № 155. С. 7.
46. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий етимологічний словник. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко, 2014. С. 78–82.
47. Луценко І. В. Актуальні питання діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. №4. С. 7–13.
48. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: освітологічний контекст. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 3 (54). С. 146–150.
49. Моргай Л. А. Розвиток інклюзивної освіти в Україні. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*. Умань: Візаві, 2023. № 9. С.117–119.
50. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. 141 с.
51. Ничкало Н. Проблеми підготовки педагогів для сучасної професійної школи у системі неперервної освіти. *Педагог професійної школи*. Київ, 2001. № 1. С. 17–31.
52. Новик І., Венгловська О. Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів. Київ: УІРО. 2023. 111 с.
53. Піддячий В. Адаптація педагогів до зміни умов професійної діяльності та копінг-стратегії. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2022. № 21 (1), С. 84–96.
54. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
55. Руденко Н., Малиновська Н. Учні з особливими потребами: індивідуальний підхід. *Профтехосвіта*. 2010. № 6 (18). С. 55.

56. Сагач О. М. Професійна адаптація вчителів-початківців як основа неперервного професійного зростання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 2018. №154 (2). С. 123–129.
57. Сак Т. В. Технологія портфоліо в інклюзивному класі. *Дефектологія*. 2009. №4. С. 6–9.
58. Сак Т. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів 1-2 класів в інклюзивному середовищі. *Дефектологія*, 2010. № 2. С.3–6.
59. Саламанкська декларація. Рамки дій з освіти людей з особливими потребами, прийняті Всесвітньою конференцією з освіти осіб з особливими потребами: доступність і якість. Саламанка, Іспанія, 7-10 черв. 1994 р. Київ, 2000. 21 с.
60. Сидорчук Н. Л. Педагогічна рефлексія як вияв творчого потенціалу особистості педагога. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 2014. № 9.
61. Скорик Т. В. Інклюзивна освіта в Україні: реалії та перспективи розвитку. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. 2011. № 83.
62. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. Київ: Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 64 с.
63. Таранченко О. М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2016. № 3(79). С. 7–18.
64. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: монографія. Черкаси: Вертикаль; вид. ПП Кандич С.Г., 2006. 308 с.
65. Тимошенко О. І. Інклюзивна освіта України в контексті розвитку світових освітніх тенденцій. *Вища освіта України*. 2020. № 3. С. 90–97.
66. Топузов О. М., Малихін О. В., Опалюк Т. Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної

рефлексії майбутнього вчителя: навчальний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2018. 292 с.

67. Топузов О. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 32–37.

68. Удич З. І. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: Матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції. Тернопіль: ТНПУ, 2021. 225 с.

69. Федоренко О. Ф. Інклюзивне навчання: оцінювання досягнень учнів з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 2. С. 56–66.

70. Хохленко О. Нормативно-правове регулювання інклюзивної освіти в Україні. *Адміністративне право*. 2012. № 4. С. 71–73.

71. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації. Київ : Професіонал, 2004. 265 с.

72. Чайкіна Н. О. Методичні засади співвідношення Я-базового і Я-ситуаційного у структурі професійної адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. № 6. 2012. С. 7–14.

73. Шара С. Професійна адаптація молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю: монографія. 2018. Полтава: ПУЕТ. 241 с.

74. Швидун В.М. Поняття та сутність категорії «інклюзивна освіта». *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2018. № 3(14). С. 45–53.