

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ ВИМІР

Четверікова Н.В., аспірант відділу психології праці

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Статтю присвячено актуальності проблеми збереження психоемоційної стійкості педагогів, які працюють з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх закладах в умовах інклюзивної освіти. Проведено огляд наукових джерел з проблеми емоційної стійкості особистості педагога. Наголошено на недостатній увазі до питання збереження емоційної стійкості педагогів в умовах інклюзивної освіти в сучасних наукових дослідженнях, у процесі підготовки таких фахівців до роботи та забезпечення їх фаховою психологічною підтримкою безпосередньо в процесі роботи. Названо деякі можливі причини, які можуть впливати на зниження емоційної стійкості таких педагогів під час здійснення ними професійної діяльності.

Ключові слова: емоційна стійкість; збереження емоційної стійкості; педагоги; інклюзивне навчання; інклюзивна освіта; діти з особливими освітніми потребами; діти з особливостями психофізичного розвитку; інклюзивні учні.

Стаття посвящена актуальності проблеми сохранения психоемоциональной устойчивости педагогов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития в общеобразовательных учреждениях в условиях инклюзивного образования. Проведен обзор научных источников по проблеме эмоциональной устойчивости личности педагога. Отмечено недостаточное внимание к вопросу сохранения эмоциональной устойчивости педагогов в условиях инклюзивного образования в современных научных исследованиях, в процессе подготовки таких специалистов к работе и обеспечения их профессиональной психологической поддержкой непосредственно в процессе работы. Представлены некоторые из возможных причин, которые могут влиять на

снижение эмоциональной устойчивости педагогов в процессе осуществления ими профессиональной деятельности.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость; сохранение эмоциональной устойчивости; педагоги, инклюзивное образование; инклюзивное обучение; дети с особыми образовательными потребностями; дети с особенностями психофизического развития; инклюзивные учащиеся.

Chetverikova N.V. Actuality of problem of preservation of the emotional stability of teachers in an inclusive education conditions: modern measurement

The article is focused on actuality of a problem of preservation of psychoemotional stability of teachers who works with children who have psychophysical development problems, in general educational institutions in the conditions of inclusive education. The review of scientific sources on the problem of emotional stability of the teacher's personality was conducted. The insufficient attention to the question of preservation of emotional stability of teachers in the conditions of inclusive education in modern scientific researches, in the process of preparation of these specialists for work and providing of them by professional psychological support directly in the process of work is marked. Some possible reasons is indicated that may influence to emotional stability of this teachers in their professional activity.

Key words: emotional stability; preservation of the emotional stability; teachers; inclusive education; children with special educational needs; children with features of psychophysical development; inclusive pupils.

Постановка проблеми. У контексті сучасних реформаційних змін загальної середньої освіти України одним із важливих аспектів є інклюзія (від англ. *inclusion* – включення) дітей з особливими освітніми потребами (далі - дітей з ООП) у процес здобуття освіти у навчальних закладах масового типу.

Визначальною особою, яка має гарантувати реалізацію інклюзивного навчання в загальноосвітній школі виступає педагог. Адже саме на педагога покладається найбільша відповідальність у забезпеченні якісної та спеціальної індивідуально зорієнтованої освіти учнів з особливостями психофізичного

розвитку. Зрозуміло, що така відповідальність несе з собою і певні вимоги до загальної професійної та психологічної, зокрема, психоемоційної готовності такого педагога до роботи та збереження цих можливостей в процесі його подальшої діяльності.

Вітчизняна і світова політика розуміння інклюзії в освіті визначає, що такий підхід покликаний не лише забезпечити навчання та успішну соціалізацію учнів з особливостями у фізичному та психічному розвитку, а й сформувати також педагогічно толерантну свідомість педагогів, стерти негативні стереотипи та установки, які заважають сприймати таку дитину як цілісну особистість, повноцінного члена суспільства. Для досягнення цієї мети держава декларує можливість додатково опанувати освітні програми корекційного напрямку для педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. Однак можливість пройти якісне, ґрунтовне попереднє навчання є не у кожного педагога, який приймає дитину з особливостями психофізичного розвитку у свій клас. Сьогодні особливо це стосується педагогів з невеликих містечок і сіл, для яких доступ до такої інформації і, особливо, очне навчання часто обмежені, в тому числі й територіально; також і тому, що щоденна зайнятість спеціаліста безпосередньо на робочому місці не завжди дає йому можливість відвідувати просвітницько-навчальні заходи у своєму населеному пункті, якщо такі проводяться, через часові збіги останніх з робочим графіком тощо. Тож, вчителю часто доводиться або відвідувати подібні заходи безпосередньо під час робочого процесу, змінюючи власний робочий графік чи залишаючи учнівську групу на колег, або витратити позаробочий, особистий час на таке навчання, або опанувати сучасні знання з освітньої інклюзії дистанційно, знов-таки витрачаючи на це власний час. Врешті, до роботи стає, можливо й вмотивований фахівець, але не завжди емоційно готовий (в тому числі і в залежності від особистісних якостей) до вирішення складних, а, подекуди, кризових, ситуацій, пов'язаних з навчанням і вихованням дитини з ООП в колективі однолітків з типовим розвитком. І ще менш підготовлений до збереження внутрішньої нервово-психічної стійкості в процесі тривалої роботи, якщо вона супроводжується стресовими факторами. Питання збереження емоційної стійкості педагогів інклюзивного навчання в світлі

активного сучасного впровадження ідей інклюзії в українському суспільстві на сьогодні залишається відкритим, що зумовлює надзвичайну актуальність вказаної проблеми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання дослідження емоційної стійкості особистості піднімалися у роботах багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців, зокрема, таких, як Л. Аболін, І. Аршава, Б. Варданян, С. Геллерштейн, М. Дяченко, П. Зільберман, Є. Ільїн, Т. Кочубей, В. Кудіч, Е. Носенко, Н. Перегончук, К. Пилипенко, К. Платонов, Л. Потапчук, А. Реан, Я. Рейковський, А. Семенов, Ю. Сирих, І. Соловйова, Р. Торндайк (R. Thorndike) та Е. Хаген (E. Hagen), К. Фрай (C. Frye), О. Чебикін, О. Чернікова, О. Чуйко, А. Шейко та інших.

Питанню вивчення емоційної стійкості педагогів присвячені праці С. Абдулаєвої, О. Ашихміної, Л. Даукши, Н. Кальки, Ю. Кулюткіна, Н. Перегончук, Л. Потапчук, Т. Савіної, О. Савченкова, А. Семенової, І. Сергєєвої, Г. Сухобської, В. Сухомлинського, О. Шевчишиної та багатьох інших науковців.

В контексті проблеми, що вивчається, варто відмітити, що досить широко представлено розробки вітчизняних та зарубіжних науковців щодо організації роботи з учнями, які мають обмежені можливості у навчанні в інклюзивних освітніх закладах (С. Альохіна, В. Бондарь, Т. Ілляшенко, О. Кутєпова, Н. Назарова, Н. Попова, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, В. Тарасун, В. Тищенко, А. Шеманов, І. Яковлєва, Дж. Ендрюс (J. Andrews), Т. Лорман (T. Lorman), Д. Дешплер (D. Deppler), К. Веббер (C. Vebber), Т. Міттлер (T. Mittler) та інші). Проблеми загальної педагогічної готовності сучасного вчителя до роботи з такими дітьми розглядаються у наукових працях І. Демченко, Л. Кандибович, О. Мартиненко, Н. Назарової, К. Платонова, Л. Прядко, Є. Тутової, Е. Фурман, І. Хафізулліної, Ю. Шуміловської, Ш. Хегарті (S. Hegarty), К. Рейнольдса (C. Reynolds) та інших. Питанням забезпечення психологічної готовності педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії приділено увагу в роботах С. Альохіної, А. Колупаєвої, О. Мартиненко, С. Сорокоумової, О. Тригук, Є. Тутової та інших.

Водночас питанням стану та розвитку психоемоційної сфери педагогів, які працюють з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, присвячено лише поодинокі наукові дослідження. Серед авторів, які торкалися окремих аспектів цих питань, В. Долгова, І. Комаревцева, Є. Костін, Т. Редіна, Н. Сафонова (магістрант), В. Феофанов, О. Шульженко.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні актуальності проблеми збереження емоційної стійкості педагогів в сучасних умовах запровадження інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найсучасніша законодавча база дає нам чітке визначення поняття «особа з особливими освітніми потребами»: це особа, зокрема, дитина, «яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, сприяння розвитку її особистості, поліпшення стану її здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади» [6]. Тут йдеться про дітей із особливостями психофізичного розвитку, обдарованих, а також дітей із соціально вразливих груп (вихованців дитячих будинків, дітей з ромських родин та інших). У нашому дослідженні ми робитимемо акцент саме на особливостях роботи педагогів загальноосвітніх закладів з категорією дітей з особливостями психофізичного розвитку, оскільки вважаємо, що в процесі свого історичного розвитку вітчизняна класична школа вже має певний досвід роботи з іншими групами учнів, яких сьогодні відносять до дітей з ООП, в той час, як освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку впродовж багатьох років відбувалась переважно в спеціалізованих навчально-виховних закладах в умовах певної соціальної ізоляції (інтернатна форма навчання).

Діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку – це діти, які мають зумовлені вродженими чи набутими розладами відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку [15]. Важливість проблеми якісної та різнобічної освіти для таких осіб постає сьогодні досить гостро, оскільки останніми роками різко збільшилася кількість дітей, які потребують додаткової допомоги та супроводу під час розвитку і навчання, що сприяло б їх повноцінній

соціалізації як рівноправних членів суспільства. Одним з найбільш демократичних та ефективних шляхів забезпечення такого супроводу є надання дітям з особливостями психофізичного розвитку можливості отримувати інклюзивну освіту.

Інклюзивна освіта – це «система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу» [7, с. 7-9]. Інклюзивне навчання «передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку» [там же]. Воно має забезпечувати такій дитині максимально індивідуальний навчально-розвивальний підхід в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання дитини, або обраного батьками з урахуванням потреб дитини. Тобто інклюзивний підхід у сучасній освіті фактично декларує відмову від інтернатної форми навчання для дітей з такими особливостями психофізичного розвитку, які дають їм хоча б найменший шанс самостійно (або з помірною допомогою дорослого) навчатися та розвиватися за умови створення для них спеціальних освітніх та організаційних умов на базі будь-якого навчального закладу для дітей з типовим розвитком.

Як вже вище було сказано, ключовою особою для реалізації вказаного підходу в освіті є педагог. У вітчизняній практиці запровадження інклюзивного навчання традиційно вважається, що його успіх, особливо у площині соціальних відносин, залежить саме від мотивації та якості підготовки педагога до роботи з дітьми з ООП (Ю. Бойчук, І. Демченко, Г. Сіліна, Т. Ярая та інші).

На сучасному етапі розвитку українського суспільства реалізації інклюзивного навчання сприяють спеціалізовані освітні та наукові установи, громадські та просвітницькі організації, благодійні фонди, які поширюють ідеї інклюзивної освіти та здійснюють підготовку педагогічних кадрів для роботи в таких умовах (Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Київський університет імені Бориса Грінченка, «ВГО Українська асоціація корекційних педагогів», ВГО

«Наукове товариство інвалідів «Інститут соціальної політики», Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» тощо). Такими установами та організаціями активно проводиться робота з розвитку як педагогічної, так і власне психологічної готовності педагога до діяльності в інклюзивному середовищі. Фахівці, перш ніж долучитися до роботи в сфері інклюзивного навчання, зазвичай відвідують лекційні та тренінгові заняття, семінари. Під час таких заходів педагоги дізнаються про специфіку дітей з психофізичними вадами та процес їх навчання, мають можливість ознайомитися з успішним досвідом реалізації такого навчання в Україні та у світі. Тематика таких зустрічей спрямована переважно на просвітницьку роботу з проблеми первинної психологічної адаптації педагогом дитини з особливостями психофізичного розвитку, здатності організувати для неї спеціальний навчально-виховний простір, а також, і це дуже цінно, – на формування у педагога внутрішнього бажання працювати з такими особливими дітьми в умовах загальноосвітнього закладу. Всі ці заходи зорієнтовані на те, щоб через особу вчителя забезпечити учневі з ООП повноцінну якісну освіту та соціалізацію в загальноосвітньому навчальному закладі. Ми вважаємо, що саме тут може критися небезпека стійкості успіху масового запровадження ідей інклюзивного навчання в наших школах: акцентуючи максимум уваги класичного педагога на його підготовці до роботи з дитиною з ООП, проблема збереження стабільності його психоемоційного стану, тобто його емоційної стійкості безпосередньо в процесі роботи в умовах інклюзивного навчання часто просто упускається, або покладається переважно виключно на нього самого.

Огляд теоретичного доробку дослідників показує, що на сьогодні науковці не дійшли єдиного визначення поняття «емоційна стійкість». Так, Л. Аболін, В. Долгова та А. Чебикін, розглядають емоційну стійкість системно, вказуючи, що вона набувається, формується і проявляється в контексті напруженої діяльності [1; 4; 17], і вважають її «...інтегративною якістю психіки, завдяки якій людина здатна успішно здійснювати необхідну діяльність у складних умовах» [17, с. 88]. Я. Рейковський визначає емоційну стійкість як здатність людини, яка знаходиться у емоційному збудженні, зберігати адекватне функціонування, певну визначену спрямованість власних дій, а також контроль над вираженням емоцій [11].

Р. Торндайк (R. Thorndike) та Е. Хаген (E. Hagen) вважають, що емоційна стійкість людини характеризується рівномірністю настроїв, намірів, інтересів, оптимізму, душевної рівноваги, гарним самопочуттям, відсутністю тривожності або самотності, а також персеверацій ідей та настроїв [19]. Узагальнення наукового досвіду вітчизняних та зарубіжних науковців дозволило нам зробити висновок про те, що у більшості робіт під поняттям «емоційна стійкість» розуміють здатність особистості до збереження стійкості, або витривалості психічних процесів та успішного здійснення діяльності в умовах впливу стресогенних факторів (таких чинників, які провокують виникнення у людини емоційне напруження та супроводжуються переживанням сильних, часто негативних емоцій).

У науковій літературі часто виділяють емоційну стійкість як рису чи властивість особистості, яка впливає на характер професійної діяльності. Такі дослідження відображені у роботах з розвитку та формування емоційної стійкості у спортсменів (Л. Аболін, О. Чернікова та ін.), у операторів (П. Зільберман), у льотчиків (М. Дяченко, Є. Мілерян, В. Пономаренко та ін.), у військових (Л. Агеєва, В. Власов, О. Кокун та ін.), у працівників сфери послуг (М. Міронова, Д. Єгоров та ін.) тощо. В даній роботі ми розглядатимемо емоційну стійкість з позиції важливості наявності цієї якості у фахівців сфери освіти.

Слід відмітити, що багато науковців емпірично доводять, що важливою особливістю педагогічної діяльності, поряд з іншими професійними видами діяльності, є її насиченість великою кількістю стресогенних факторів (Н. Амінов, М. Журавкова, І. Зимова, В. Крутецький, С. Кондратьєва, Л. Мітіна, А. Реан, І. Сергєєва та інші). Повторювання ситуацій професійних стресів у повсякденній роботі педагога призводить, на думку І. Сергєєвої, до необхідності «керування емоційними станами, що викликає проблему пошуку найбільш ефективних способів емоційної регуляції й саморегуляції вчителя в напружених ситуаціях професійної діяльності» [13]. Дослідження О. Баранова, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Прохорова, А. Реана та інших показують, що багато педагогів володіють недостатньою сформованістю адекватних способів емоційного реагування на труднощі непередбачених складних ситуацій, а також виявляють низький

показник ступеня загальної соціальної адаптації. Все це часто негативно позначається не лише на ефективності професійної діяльності, але й на фізичному здоров'ї педагога, а також на психологічному благополуччі учнів. Про це В. Сухомлинський у своїй науково-педагогічній спадщині неодноразово наголошує, відмічаючи, що поряд з іншими якостями педагога, важливими для його діяльності, такими як гуманізм, любов і повага до дітей, прагнення до самоосвіти, почуття гумору тощо, є необхідність знання педагогом особливостей нервової системи, щоб завдяки її гнучкості навчитися керувати власним психічним станом під час спілкування з учнями [14]. Разом з тим, А. Мірошин вважає, що в роботі педагога стійкість характеризується цілим рядом особливостей, оскільки під час такої діяльності ми маємо справу не тільки з емоційно складними ситуаціями, а також і з найрізноманітнішими факторами, які несуть в собі потенційну можливість підвищеного емоційного реагування. Крім того, як зазначає фахівець, в роботі педагога, яка безпосередньо пов'язана із його особистісною індивідуальністю, його власною унікальною емоційною будовою, внутрішня емоційна напруга може виникати навіть там, де ситуація ззовні є далекою від емоціогенної [9].

Зважаючи на загальну емоційну напруженість педагогічної роботи, значна кількість дослідників розглядає емоційну стійкість педагога також як конструктивну здатність, яка водночас формує справжнього фахівця. Так, Ю. Кулюткін та Г. Сухобська вважають, що емоційна стійкість учителя проявляється в тому, «наскільки терплячим і наполегливим є педагог при здійсненні своїх задумів, наскільки характерні для нього витримка і самовладання навіть у найбільш стресових ситуаціях, наскільки він вміє стримувати себе в умовах негативних емоційних впливів з боку інших людей» [8, с. 169]. Е. Помиткін наголошує на ролі емоційно-почуттєвого компоненту духовної культури педагога, яка полягає передусім у тому, що педагог з високим рівнем духовної культури має розвинену здатність контролювати власні емоційні стани та допомагає в цьому процесі учням, емоційно позитивно впливає на вихованців, надає їм відчуття впевненості та безпеки, залучає їх до вищих людських емоцій і переживань [10]. Л. Аболін зазначає, що в процесі педагогічної діяльності

емоційна стійкість зменшує негативні емоційні впливи, попереджує стрес, сприяє появі готовності до дій в напружених ситуаціях. Науковець підкреслює, що це один з психологічних факторів надійності, ефективності й успіху діяльності в екстремальних обставинах професійної діяльності педагога [1]. Ми цілком погоджуємось з такою думкою вченого, адже вказаний погляд на проблему є особливо важливим в тематиці нашого дослідження, оскільки психологічна, зокрема, емоційна сфера педагога в умовах інклюзивної освіти перебуває у особливому напруженні, пов'язаному зі специфікою діяльності.

Питання формування психологічної та психолого-педагогічної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти піднімали у своїх роботах такі науковці, як О. Агафонова, С. Альохіна, Н. Зброєва, А. Колупаєва, Н. Назарова, Л. Прядко, Н. Рябова, Л. Савчук, Х. Турецька, Є. Тутова, С. Черкасова, Л. Яценюк та інші. Вітчизняна науковець Л. Савчук визначає психологічну готовність педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як «інтегровану якість особистості, яка включає систему мотивів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вчителя, особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність» [12]. Водночас С. Альохіна, піднімаючи у своїх останніх дослідженнях питання психолого-педагогічних труднощів педагога у підготовці до реалізації інклюзивного освітнього процесу, акцентує саме на невпевненості фахівців в успіху власної професійної діяльності, а також на відсутності спеціальних знань у вчителя або вміння ефективно їх використовувати [2]. Х. Турецька та М. Шляхтіна, зазначають, що психологічна готовність педагога працювати із дітьми з особливими потребами та успішність цієї діяльності найперше зумовлена тим, що останній «поділяє гуманістичні цінності, характеризується високим рівнем самоповаги та емпатії» [16].

Деякі питання, що стосуються психічного вигорання працівників спеціальних освітніх установ та формування емоційної стійкості фахівців інклюзивної освіти, які працюють з окремими категоріями дітей з особливостями психофізичного розвитку піднімали у своїх роботах дослідники В. Долгова та М. Рассахацька, І. Комаревцева, Є. Костін, Т. Редіна, Н. Сафонова (магістрант), В. Феофанов, О. Шульженко та інші. У їхніх роботах переважно висвітлюються

питання впливу психологічних факторів професійного розвитку на педагогів корекційної освіти, зокрема, вивчення та профілактика синдрому емоційного вигорання у педагогів спеціальних освітніх закладів. Так, дослідники Є. Костін і Т. Редіна роблять акцент на вивченні процесу емоційного вигорання та особистісних факторах, що впливають на його виникнення у педагогів, які працюють з дітьми зі складними дефектами. В. Феофанов піднімає питання надання психологічної підтримки спеціальним педагогам в аспекті синдрому вигорання, а І. Комаревцева – питання профілактики вказаного синдрому. Однак, слід відмітити, що ключове поняття, яке висвітлюється в роботах вказаних спеціалістів – синдром емоційного вигорання, – хоча й багато в чому є близьким до тематики нашого дослідження, все ж не є тотожним йому. Крім того, специфіка роботи педагогів інклюзії є інакшою, ніж у спеціальних навчальних закладах, тому не всі стратегії роботи з педагогами, розглянуті у цих працях, є для нас актуальними. Найближчими до нашого дослідження за тематикою є праці В. Долгової та М. Рассахацької, Н. Сафоновой, О. Шульженко, у яких представлені окремі результати досліджень емоційної стійкості (В. Долгова та М. Рассахацька) і психологічних можливостей педагогів інклюзивної освіти, які працюють з визначеними категоріями дітей (О. Шульженко), та її формування через емоційну саморегуляцію педагогічної діяльності (Н. Сафонова). Так, О. Шульженко на основі проведеної диференціальної діагностики групи емоційно стійких та емоційно нестійких фахівців, які працюють з аутичними дітьми, робить висновок, що в окремих випадках вчителі не справляються з поведінкою, байдужістю та агресією аутичних учнів. З причин емоційного потрясіння вчителі можуть навіть відмовлятися працювати в інклюзивних умовах. Це відбувається, на думку дослідника, з одного боку, з причин їх необізнаності про особливості психічного розвитку при аутизмі, а з іншого – через емоційну неспроможність спеціаліста вступити у психолого-педагогічний взаємозв'язок з аутичними учнями [18]. Водночас на сьогодні в роботах вказаних дослідників, як ми з'ясували, недостатньо приділено увагу процедурі надання педагогам інклюзивних освітніх закладів практичних зовнішніх та внутрішніх ресурсів для подальшого

ефективного збереження емоційної стійкості безпосередньо під час роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби.

Для педагогів у сфері інклюзивної освіти особливо важливою є саме здатність зберігати емоційну стійкість, оскільки їхня діяльність пов'язана з постійним підвищеним психоемоційним навантаженням, обумовленим роботою дітьми, які мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами, та процесом їх соціалізації у класно-шкільному колективі, що для спеціалістів лише з класичною педагогічною освітою є особливо відчутним. Слід зауважити, що до таких фахівців найперше можна віднести вчителя-класовода (або класного керівника), оскільки саме він зазвичай «приймає удар на себе», коли до класу приходять один або кілька учнів з особливостями психофізичного розвитку. Але, крім класовода, відчувати значне емоційне напруження, спричинене роботою в умовах інклюзії, також можуть і інші члени професійного колективу та шкільної команди підтримки інклюзивних учнів. Серед них вчителі-предметники, асистент вчителя, асистент дитини, педагог-психолог, соціальний педагог, корекційний педагог та інші спеціалісти близького супроводу таких учнів. До кожного зі спеціалістів, окрім виконання його звичайних функціональних обов'язків, ставляться також й особливі, «інклюзивні» професійні вимоги, яким він має відповідати. Він повинен володіти вміннями і навичками, які мають реалізовуватися одночасно з основною діяльністю. Варто враховувати, що не кожен педагог, залучений до процесу супроводу дітей з ООП у загальноосвітньому закладі має відповідну фахову психологічну чи корекційну підготовку для роботи з урахуванням особливостей розвитку, поведінки та освітніх потреб таких учнів. Якщо педагог не був якісно підготовлений та вмотивований в цьому аспекті до роботи з учнями з такими особливостями, то він може відчувати, залежно від ситуації, яка відбувається, та особистісних особливостей, тривогу, страх, роздратованість або безпорадність у процесі роботи з класом, де є така дитина, або безпосередньо з нею. Залежно від обставин, він також може відчувати злість через неможливість уникнення роботи з таким учнем, його особливостями або його родиною. Зауважимо, що вимоги батьків такого учня, наприклад, до особливого статусу дитини чи щодо

підвищеної уваги до неї можуть турбувати педагога не менше, а в окремих випадках і більше, ніж робота з самою дитиною. Недоступність звичних іншим дітям способів опанування навчального матеріалу у роботі з дитиною з особливостями психофізичного розвитку призводить до необхідності постійного пошуку особливих підходів у навчанні, подолання труднощів у виховній роботі. Спостерігається не завжди толерантне ставлення інших дітей та їх батьків до такої дитини чи її вади, до її особливого статусу в класі. Відповідно, педагог має стати одночасно посередником між такими дітьми, батьками та особливою дитиною, має примирити і об'єднати всі сторони. Сукупність зазначених проблем може виснажувати нервову систему педагога, сильно перевантажувати чи, навпаки, гальмувати механізми адаптації організму і психіки.

Негативні почуття можуть виникати не тільки у невідповідного чи невмотивованого педагога, але й у фахівця, який отримав відповідну спеціальну підготовку до роботи з особливими дітьми. Відчувати труднощі, пов'язані з професійною діяльністю в умовах інклюзивної освіти може також і фахівець, який має сильне внутрішнє бажання, високу самомотивацію до роботи з вказаною категорією дітей в межах загальноосвітнього закладу. Однак, на перших етапах роботи у таких фахівців також можуть виникати схожі проблеми, які можуть поглиблюватися, в залежності від особистісних характерологічних особливостей самого педагога, наприклад, надмірною тривожністю, дратівливістю, гіпервідповідальністю за збереження життя і здоров'я всіх учнів класу, включаючи й інклюзивних, за якісний розвиток і освіту як довірених вчителю учнів з типовим розвитком, так і учнів з особливостями психофізичного розвитку. Ці потреби часто досить складно привести у відповідність до загальношкільних правил, вимог та часових меж. Діяльність такого педагога може бути ускладнена великою кількістю додаткової нормативної та спеціальної документації, яку потрібно вивчати і заповнювати, необхідністю спеціального планування, постійним контролем своєї роботи, також невідповідністю запланованих очікувань, емоційної віддачі чи неадекватними вимогами результатів від його діяльності зі сторони (від батьків, керівництва, контролюючих органів, громадськості) тощо. Під таким тиском негативні емоційні стани, якщо вони пролонговані в часі і не

були відповідним чином пропрацьовані, часто можуть призводити до виникнення чи навіть закріплення емоційних бар'єрів. Останні можуть провокувати у педагога, який продовжує працювати в таких умовах, стресові розлади різного ступеня тяжкості, аж до появи дистресу, заважаючи йому розвиватись далі у професії, фіксуючи його на певних кризових ситуаціях, впливаючи на його поведінку, ставлення до ситуації, до інших учасників освітнього процесу. Це може спричинити шкідливий негативний вплив на здоров'я, що врешті може негативно позначитись на ефективності досягнення ним загальної освітньо-виховної мети.

Слід зауважити, що, відповідно до чинного законодавства, педагогам, зокрема і тим, які працюють в інклюзивних умовах, як і іншим учасникам навчально-виховного процесу, у межах навчального закладу має надаватися психологічний супровід. Такий супровід забезпечують штатні практичні психологи. Але часто шкільним психологам, які мають класичну фахову освіту, також не вистачає специфічних з даної проблеми знань і навичок, або вмінь професійно і коректно їх використовувати їх у роботі, зокрема у питанні психоемоційної підтримки та стабілізації саме тих педагогів, які близько працюють з інклюзивними учнями і відчувають внутрішні труднощі, пов'язані з емоційним компонентом їхньої діяльності, а також для стабілізації власного емоційного самопочуття. Тому вони, як й інші педагогічні працівники, можуть входити до цільової групи, яка потребує опанування навичок збереження емоційної стійкості та профілактики виникнення можливих негативних емоційних станів, пов'язаних з інклюзивним освітнім процесом.

Висновки з проведеного дослідження. Здійснений нами огляд літературних джерел показав, що в науці досить широко представлені питання особливостей регулювання власної діяльності та емоційно-вольової сфери педагогами. Також є достатня кількість науково-методичних матеріалів з питань підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі. І водночас з'ясувалося, що комплексна робота з проблемою збереження емоційної стійкості педагогів загальноосвітніх закладів, які вже працюють з дітьми з ООП в інклюзивних класах, у наукових дослідженнях практично не висвітлена.

Відмічені деякі можливі причини, які можуть впливати на зниження емоційної стійкості таких педагогів у процесі здійснення ними професійної діяльності. Підкреслено, що проблема виникнення труднощів емоційного характеру під час роботи торкається не лише вчителя-класовода, а також і інших фахівців, чия професійна діяльність у навчальному закладі пов'язана з роботою з учнями з особливостями психофізичного розвитку.

Перспективу подальшого вивчення піднятої проблеми вбачаємо у більш глибокому дослідженні основних причин, факторів, які можуть викликати зниження емоційної стійкості у педагогів під час здійснення ними професійної діяльності, та розробці на цій основі комплексної тренінгової програми, яка надасть ресурсну підтримку та сприятиме збереженню вказаної здатності у педагогів в умовах інклюзивної освіти.

Література

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань, 1987. – 262 с.
2. Алехина С.В. Профессиональная подготовка педагога к реализации инклюзивного образовательного процесса [Текст] / С. В. Алехина // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы VII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 29 мая 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 1 (7). — С. 12–16.
3. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього учителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.03 / Демченко Ірина Іванівна ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2016. – 44 с.
4. Долгова В.И., Гольева Г.Ю. Эмоциональная устойчивость личности: Монография – М.: Издательство «Перо», 2014. – 173 с.
5. Елен Р. Деніелс і Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. – Л.: Товариство «Надія», 2000. – 256 с.
6. Закон № 6437 Про внесення змін до закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг

від 23 травня 2017 р. [Електронний ресурс] . – Режим доступу:
http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=61775

7. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Вид. доповн. та переробл.: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук., – К. : Атопол, 2011. – 272 с.
8. Кулюткин Ю.Н. Личность: внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб. : Изд-во «Тускарора», 1996. – 175 с.
9. Мирошин А.В. Эмоционально-волевая устойчивость и ее формирование у студентов (на материале педагогического вуза) : дисс. ... канд. псих. наук / А. В. Мирошин. – М., 1988. – 184 с.
10. Помиткін Е.О. Розвиток емоційної складової духовної культури педагога // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка. – Випуск 1. – К., Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка. – 2011. – С.84-93.
11. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций = Eksperymentalna psychologia emocji / Я. Рейковский / Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
12. Савчук Л.О. Компетентнісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з ООП / Л. Савчук // Нова педагогічна думка. – 2010. – №1. – С. 98–101.
13. Сергєєва І.В. Особливості емоційної регуляції професійної діяльності вчителя в напружених ситуаціях : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. В. Сергєєва ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2003. – 20 с.
14. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю : Вибр. тв. у 5-ти томах / В. О. Сухомлинський – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
15. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник / Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленкс Л.І., – К.:2007. – 128 с.

16. Турецька Х.І., Шляхтіна М.А. Психологічні чинники ставлення педагогів до інклюзивної освіти // Вища освіта України – Додаток 2 до №3, том IV (29) – 2011 р. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” – 716с. – С.669-675.
17. Чебыкин А.Я. Исследование эмоциональной устойчивости и психологические средства ее формирования у спортсменов / А. Я. Чебыкин, Л. М. Аболин // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 83–89.
18. Шульженко О.Є. Вивчення психологічних можливостей фахівців до взаємодії з аутичними дітьми в аспекті емоційної стійкості особистості [Текст] / О.Є. Шульженко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 8 / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – С. 333-342. – [Електронний ресурс] . – Режим доступу: <http://aqce.kaflogoped.org.ua/vipusk-n8-2017/shulzhenko-je-vivchennja-psihologichnih-mozhливостей-fahivciv-do-vzajemodii-z-autichnimi-ditmi-v-aspekti-emocijnoi-stijkosti-osobistosti.html>
19. Thorndike R.L, Hagen E.P. Measurement and Evaluation in Psychology and Education. New Delhi: Wiley Eastern Limited, 1979. – 575 p.