

## АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК МОЖЛИВИХ ЧИННИКІВ ЗНИЖЕННЯ ЇХНЬОЇ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ

### ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE ACTIVITIES OF TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION AS POSSIBLE FACTORS IN REDUCING THEIR EMOTIONAL RESILIENCE

У статті розглядаються психологічні чинники у професійній діяльності педагогів, які працюють в умовах інклюзивного навчання, що можуть ставати причинами зниження емоційної стійкості фахівців. Підкреслено, що педагогам, які працюють в умовах інклюзивної освіти, щодня, додатково до так званого «традиційного» спектру проблемних робочих питань, доводиться працювати з нетиповими для педагога звичайного закладу загальної середньої освіти труднощами і стресовими чинниками, які здійснюють додатковий психоемоційний тиск на фахівця. Вказано, що чим суб'єктивніше сильніший сукупний вплив подібних стресових чинників, тим більший ризик для особи відчувати емоційну нестійкість, нестабільність, а за його пролонгованого і некомпенсованого впливу може відчувати емоційну та професійну дезадаптацію, депресивні та інші негативні емоційні стани. Проведено емпіричний аналіз таких специфічних потенційно стресогенних чинників у триаді «труднощі – почуття – потреби». Подано типологію труднощів, які відчують педагоги в процесі роботи в умовах інклюзії. Це труднощі інформаційного, нормативно-правового, матеріально-організаційного та соціально-емоційного характеру. Визначено ступінь стресогенності кожного типу труднощів. Подано аналіз особистісно значимих почуттів, які виникають у фахівців у процесі такої професійної діяльності. Зауважено, що серед них переважають реактивні почуття. Визначено групи найбільш особистісно значимих потреб. Серед цих потреб домінують потреби у психологічній підтримці та навчанні ресурсозберезувальним технікам. Зроблено висновок про необхідність психологічної підтримки вказаної групи педагогів у процесі їхньої роботи саме у тих напрямках, які є найбільш потенційно стресовими відповідно до результатів проведеного дослідження.

**Ключові слова:** емоційна стійкість педагога, інклюзивне навчання, потреби, почуття, психоемоційний вплив, стресові чинники, труднощі, учні з особливими освітніми потребами.

The article considers the psychological factors in the professional activities of teachers who works in the conditions of inclusive education, which can cause a decrease in the emotional stability of professionals. Emphasis is placed on the fact that the profession of a teacher is one of the potentially stressful professions, and every day in their professional activities, teachers face a huge number of problems and cases that require immediate or long-term response. It was emphasized that teachers working in conditions of inclusive education, daily, in addition to the conditionally "traditional" range of problematic working issues, have to work with difficulties and stress factors atypical for the teacher of an ordinary institution of general secondary education, that carry out additional psycho-emotional pressure on the specialist. It is indicated that than subjectively stronger cumulative influence of similar stressful factors, subjects has more risk for personality to feel emotional instability, and with its prolonged and uncompensated influence – can feel emotional and professional disadaptation, depressive states and other negative emotional states. Empirical analysis of specific potentially stressful factors in the triad «difficulties-feelings-needs» is carried out. A typology of the difficulties experienced by teachers in the process of working in an inclusive environment has been presented. These are difficulties of an informational, regulatory, material and organizational and socio-emotional nature. The degree of stress of each type of difficulty is determined. The analysis of personally significant feelings that arise in specialists in the course of such professional activity is presented. It is noticed that reactive feelings predominate among them. Groups of the most important personal needs is identified. These needs is predominated by the needs for psychological care and support and needs for training in resource-saving techniques. It was concluded that it is necessary to support this group of teachers in the process of their work precisely in those areas that are the most potentially stressful according to the results of the study.

**Key words:** emotional stability of a teacher, inclusive education, needs, feelings, psycho-emotional influence, stress factors, difficulties, students with special educational needs.

УДК 37.015.32+376.112.4+371.78:159.923.5  
42.5+159.923.5  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.38>

**Четверікова Н.В.**

аспірантка відділу психології праці  
Інститут педагогічної освіти  
і освіти дорослих імені Івана Язюна  
Національної академії педагогічних  
наук України

**Постановка проблеми.** У ситуації сучасного реформування системи загальної середньої освіти України однією з найбільш актуальних науково-практичних проблем є питання відбору та якісної підготовки спеціалістів для роботи з учнями з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО). Слід зауважити, що

впродовж останніх трьох років в українській освіті відбувся значний поступ у напрямі такої підготовки фахівців для роботи в умовах інклюзії. У навчальні плани педагогічних закладів вищої освіти уведено спецкурси з основ інклюзивної освіти, проводяться тематичні семінари, конференції, консультації для педагогів. Поступово формується методична база для

якісної підготовки фахівців. Проте якщо ми узагальнимо тематику подібної роботи з педагогами, стає очевидним, що переважна більшість таких заходів спрямована на навчання фахівців різним формам і прийомам роботи з дітьми з ООП, а у психологічному складнику таких заходів ставиться акцент на формування у педагогів толерантного ставлення до учнів із порушеннями психофізичного розвитку. Водночас такий важливий напрям роботи, як психологічна, зокрема емоційна, підтримка цих фахівців за їхніми реальними потребами і запитамі, часто відходить на другий план. Ми поставили за мету у нашому дослідженні з'ясувати і розкрити актуальні особистісно значимі труднощі, почуття та потреби, які пов'язані безпосередньо з професійною діяльністю педагогів у умовах інклюзивного навчання і можуть чинити значний емоційний тиск на фахівців, впливаючи на різні сфери їхнього життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні досить актуальним напрямом у психолого-педагогічній науці є вивчення питань формування емоційно культури вчителя у цілому та питання збереження емоційної стійкості фахівців педагогічних професій зокрема. Ми знаходимо багато акцентів у дослідженнях М. Левітова, Р. Макаревич, Л. Мітіної, Н. Наєнко, А. Прохорова, К. Хорні та ін. про те, що професія педагога є однією з потенційно стресогенних професій. К. Хорні відзначає високу стресогенність викладацької діяльності, фокусуючи увагу на високій частоті виникнення особистісних деформаційних розладів серед педагогів [6]. В. Долгова, М. Лакін, Є. Рогов, О. Соколова та інші дослідники також наголошують, що велика кількість емоційно напружених ситуацій призводить до високої частоти виникнення невротичних та психосоматичних розладів. Л. Мітіна розглядає стресостійкість як одну з професійно значимих якостей педагогів [2]. Щодня у своїй професійній діяльності педагоги стикаються з величезною кількістю проблем та випадків, які потребують миттєвого або тривалого реагування. Вона підкреслює, що від того, як швидко та ефективно будуть вирішені ці питання, залежить не тільки емоційний стан самих фахівців, а й емоційний стан та пізнавальна діяльність учнів (підопічних) [1, с. 50–51]. Вивчаючи роботи О. Баранова та А. Реана, ми знаходимо дослідження, які свідчать про знижену стійкість до стресових чинників у представників педагогічної професії порівняно з іншими спеціалістами. Якщо ми звернемо увагу на роботи науковців, які займалися питаннями дослідження стресостійкості педагогічних працівників, то побачимо, що багато з них наголошують на тому, що стійкість до стресових чинників цієї категорії фахівців пов'язується з набуттям ними досвіду, який виражається у педагогічній май-

стерності. Особливо чітко це питання висвітлюється у роботах Н. Кузьміної, А. Маркової, Р. Мільруда, Л. Мітіної, А. Реана та ін. Водночас якщо ми звернемося до питання вивчення цього аспекту педагогічної діяльності щодо педагогів, які працюють в умовах інклюзивної освіти, то маємо врахувати, що цей напрям педагогічної діяльності в українській освіті є досить новим, більшість спеціалістів працює фактично у випробувальному режимі, тому досвіду компенсації чинників емоційного напруження педагогічною майстерністю у більшості педагогів практично немає. Деякі питання вивчення негативних психологічних чинників, зокрема тих, що призводять до психічного вигорання у педагогічній діяльності фахівців, які працюють із дітьми з ООП, ми знаходимо у роботах І. Комаревцевої, В. Феофанова, О. Шульженко, М. Яковлева та ін. Але практично всі вони стосуються роботи педагогів у спеціальних закладах освіти або інших закладах, які надають підтримку таким дітям. Інклюзивне навчання передбачає інші форми і методи роботи з дітьми з ООП, з іншими учасниками освітнього процесу і, відповідно, дещо іншу природу виникнення причин та чинників, які призводять до зниження емоційної стійкості педагогів. Частково теми емоційної стійкості педагогів, які працюють саме в умовах інклюзивної освіти, торкається у своїх наукових розвідках Н. Сафонова. Питання копінг-стратегій, які використовують педагоги у роботі з дітьми з ООП в умовах інклюзивної освіти, розглядає також О. Braun-Lewensohn. Вона наголошує, що чинником, який суб'єктивно сприймається педагогами як найбільш стресовий, є відсутність допомоги та підтримки фахівця під час роботи в умовах інклюзії [7]. Проте ґрунтовних наукових досліджень із питання визначення комплексу чинників, які можуть призводити до зниження емоційної стійкості фахівців інклюзивної освіти, зокрема в нашій країні, до цього часу практично немає. Відповідно, практично не розроблена система надання їм комплексної організаційно-психологічної підтримки на основі врахування суб'єктивно значимих несприятливих психологічних чинників.

**Постановка завдання.** У своєму дослідженні ми представимо результати емпіричного дослідження специфічних чинників, які є особисто значимими для педагогів, які працюють в умовах інклюзивного навчання і можуть впливати на зниження емоційної стійкості цієї категорії фахівців. Буде представлено типологію труднощів, які виникають у фахівців у процесі такої педагогічної діяльності, а також проаналізовано домінуючі групи почуттів, пов'язаних із цими труднощами, та потреб, які мають педагоги вказаної групи. Тріада цих чинників покаже напрями, за якими слід організувати надання психологічної та мето-

дичної підтримки та супроводу для педагогів означеної групи з метою збереження емоційної стійкості фахівців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Піднімаючи питання про професійну діяльність педагогів інклюзивної освіти та враховуючи специфіку роботи таких фахівців, ми переконані, що педагог, який працює з дітьми, що мають особливі освітні потреби, є особливо емоційно вразливим, оскільки сьогодні на хвилі інтенсивних реформаций в освіті, зокрема у напрямі підтримки інклюзивних процесів, його особистісні потреби, можливості та спрямування певним чином нівелюються на тлі акцентування уваги найперше на потребах дітей з ООП. При цьому спеціаліст навіть не має права на помилки у своїй роботі з даною категорією дітей, оскільки кожна з них потенційно може обмежувати перспективний розвиток таких учнів. Це означає, що буквально кожна дія такого педагога має бути продуманою і майстерно виконаною.

Для постійного підвищення якості включення учнів з ООП в освітній простір закладу освіти від педагога, який працює з учнями, які мають різноманітні порушення психофізичного розвитку, очікується, що він повинен бути максимально компетентним у різних суміжних до професії питаннях. Під такою професійною компетентністю педагога розуміють особистісну здатність фахівця самостійно й ефективно вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання в процесі безпосередньої діяльності, використовуючи знання, професійний та життєвий досвід, власні цінності й нахили. А також бути стійким до різного роду стресових робочих ситуацій і вміти їх професійно і непомітно для оточуючих вирішувати.

Стає зрозумілим, що педагог так само потребує підтримки, зокрема психологічної, оскільки робота за кардинально новими вимогами у таких незвичних та достатньо стресових умовах, як інклюзивне навчання, з яким раніше майже не стикалися педагоги масових закладів освіти, спричиняє додатковий і часто досить сильний емоційний тиск на особистість фахівців.

Зважаючи на об'єктивно завеликі очікування від педагогів, особливо якщо вони мають обмежений досвід роботи в умовах інклюзії або взагалі такого поки що не мають, ми провели емпіричне дослідження серед фахівців закладів освіти з інклюзивним навчанням. Однією зі складових частин дослідження була робота з авторською анкетною, за якою педагогам необхідно було виділити найперше особистісно значимі труднощі, пов'язані з процесом упровадження інклюзивної освіти конкретно у закладах, в яких вони працюють, а далі визначити свої почуття та ставлення до означеної проблеми (проблем) і потім озна-

чити найбільш гострі особистісні потреби в роботі. Указані параметри, які були вибрані для дослідження, становлять групу специфічних саме для цієї категорії педагогів факторів, які сукупно стають можливими чинниками зниження його емоційної стійкості під час роботи в умовах інклюзії.

У даному напрямі наукових розвідок упродовж 2018–2020 рр. ми проводили дослідження серед педагогів із різних регіонів країни, які працюють у державних закладах освіти, де впроваджується інклюзивне навчання. У результаті було проаналізовано відповіді від 132 респондентів. Група учасників опитування складалася з жінок 19–58 років із досвідом роботи в умовах інклюзії від одного місяця до 9,5 років. Серед учасників опитування були вчителі початкових класів, учителі-предметники, асистенти вчителів, практичні психологи. Дослідження проводилося у формі анкетування із закритими, у т. ч. поліваріативними, напівзакритими та відкритими запитаннями. Опитування було анонімним для підвищення щирості та об'єктивності відповідей респондентів.

Труднощі, які були названі респондентами як такі, що їх найбільше турбують, а отже, сприяють підвищенню емоційного напруження, ми об'єднали у чотири групи за ступенем стресового впливу.

До першої групи можна віднести труднощі, пов'язані з недостатнім володінням інформацією з питання. Їх відзначили 62% опитаних. Зокрема, серед них – труднощі, пов'язані з незнанням специфічних особливостей роботи з учнями з ООП, незнанням чи недостатнім знанням особливостей роботи команди психолого-педагогічного супроводу учня з ООП, труднощі, пов'язані з недостатнім, неповним доступом до спеціальної фахової інформації, а також труднощі у ранжуванні отриманої інформації на таку, яка є гостро важливою, таку, яка може бути використана в процесі роботи, і таку, яка в роботі з конкретною дитиною чи у конкретних умовах для педагога не є актуальною.

До другої групи можна віднести труднощі, пов'язані з недосконалістю нормативно-правового компоненту впровадження інклюзивної освіти в Україні (67% відповідей). Зокрема, сюди можна віднести недостатньо чітко визначення посадових обов'язків та неоднозначність вимог до роботи у цій сфері, які висуваються до фахівців. Також недостатньо чітко визначене питання розподілу робочого часу, зокрема для асистентів учителів та практичних психологів (з урахуванням необхідності комплексного супроводу процесу інклюзивного навчання). Окрім того, важливим моментом у переліку труднощів, які входять до цієї групи, є відсутність узгоджених вимог до оформлення робочої документації, зокрема для асистентів

учителів, наявність у класах дітей з ООП, які потребують специфічних педагогічних підходів у роботі з ними, і які на разі не включені у процес інклюзивного навчання, тощо.

До третьої групи чинників, які також педагогами були відзначені як вагомими, можна віднести матеріально-організаційні труднощі. Такі труднощі визначили особистісно значимими 44% респондентів. Серед них педагоги вказали недостатню та іноді невідповідно зорієнтовану матеріальну базу для ефективної роботи, зокрема і навчальної, з учнями, попри інклюзивну субвенцію, відсутність спеціальних навчальних програм, які враховують поєднання різних ООП дитини, об'єктивну відсутність або недостатність чи недосконалість специфічних навчальних посібників та обладнання, які часто доводиться закуповувати чи розробляти і виготовляти педагогам за власний рахунок.

Найбільшу групу труднощів (71%), згідно з відповідями респондентів, становлять труднощі соціально-емоційного характеру. Серед них педагоги відзначили недостатню соціальну та професійну захищеність (наприклад, відсутність педагогічних категорій для професії асистент учителя, дуже високу наповнюваність інклюзивних класів, додаткове навантаження та високі вимоги до практичних психологів щодо супроводу інклюзивного процесу у закладах освіти за відсутності будь-якого роду заохочень, зокрема порівняно з навантаженням колег зі шкіл, де інклюзії немає, тощо), недостатню або відсутню законодавчо гарантовану матеріальну підтримку (асистентів учителів директори наймають за контрактом на навчальний, а не на календарний рік, гарантовані надбавки вчителям та асистентам учителя часто не виплачують або штучно зменшують тощо). Недостатньою також є емоційна підтримка працівників у робочих моментах із

боку колег та знецінення їхньої праці в умовах інклюзії іншими учасниками освітнього процесу (адміністрацією закладу, батьками учнів).

Серед усіх респондентів лише 4% відзначили, що не мають значних особистісних труднощів, пов'язаних з упровадженням інклюзивного компонента в освіту.

Рис. 1 показує, наскільки вказані групи труднощів є особистісно значимими для педагогів, які працюють в умовах інклюзії.

У табл. 1 ми структурували вказані групи труднощів та специфічні фактори, які їх спричиняють і можуть стати чинниками системного підвищення рівня стресу та, відповідно, зниження емоційної стійкості вказаної групи педагогів. Суттєвим є те, що вказані групи труднощів є характерними для опитаних респондентів незалежно від їхнього віку та стажу роботи в умовах інклюзії.

Серед почуттів, які виникають у педагогів під час роботи в умовах інклюзії, відповідно до результатів дослідження, переважають невпевненість (86%), тривожність та розгубленість (по 68% відповідно), роздратування (51%). Важливо відзначити, що зазначені почуття характерні переважно для педагогів із досвідом роботи в умовах інклюзії в середньому до двох років. Такі почуття відзначили у себе 82% молодих педагогів без попереднього досвіду роботи у школі, коли їхня кар'єра почалася одразу з роботи в умовах інклюзії, з невеликим стажем роботи з інклюзивними класами (переважно до двох років), у тому числі й ті, які вже мали загальний педагогічний стаж, але в умовах інклюзії почали працювати не так давно. Відповідно, 18% респондентів, які відзначали у себе такі почуття, – це педагоги з більшим досвідом роботи в умовах інклюзії, але цей досвід або не дуже вдалий, або дійсно травмуючий. Аналіз наукових досліджень

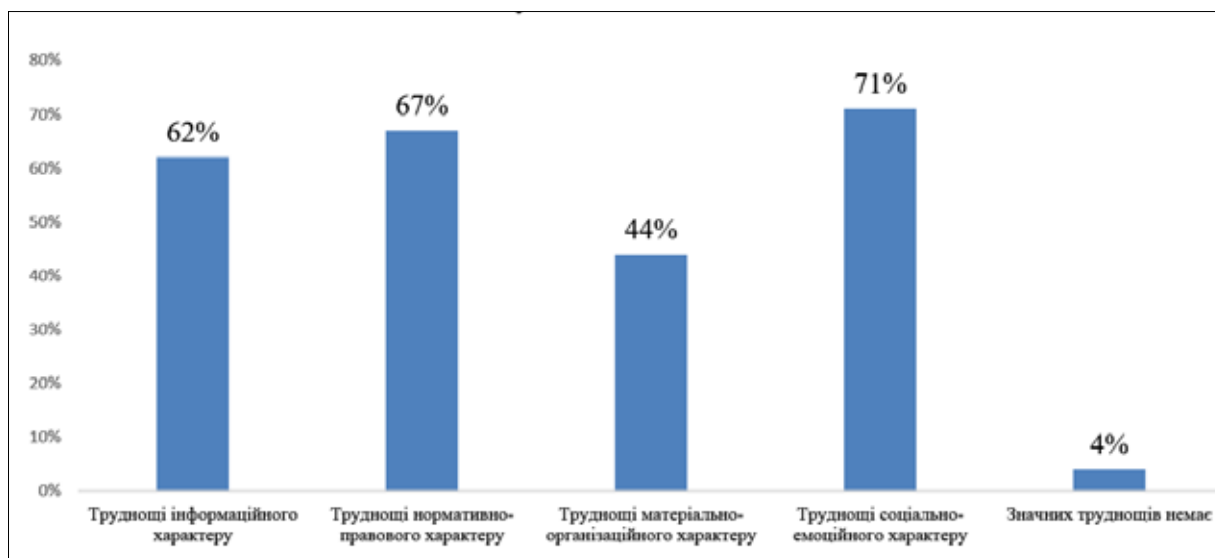


Рис. 1. Ступені стресогенності труднощів педагогів в умовах інклюзивної освіти



Таблиця 1

**Типологія труднощів педагогів під час роботи в умовах інклюзивної освіти**

I група	Труднощі інформаційного характеру	<ul style="list-style-type: none"> <li>– недостатнє знання специфічних особливостей роботи з учнями з ООП;</li> <li>– недостатнє знання особливостей роботи команди психолого-педагогічного супроводу учня з ООП;</li> <li>– недостатній чи неповний доступ до спеціальної фахової інформації;</li> <li>– потреба у допомозі під час ранжування отриманої інформації за важливістю і терміновістю її використання у роботі</li> </ul>
II група	Труднощі нормативно-правового характеру	<ul style="list-style-type: none"> <li>– недостатньо чітке визначення посадових обов’язків, неоднозначність вимог до роботи з боку адміністрації;</li> <li>– недостатньо чітко визначене питання розподілу робочого часу;</li> <li>– відсутність узгоджених вимог до оформлення документації;</li> <li>– наявність у класах дітей з ООП, які на разі законодавчо не включені у процес інклюзивного навчання</li> </ul>
III група	Труднощі матеріально-організаційного характеру	<ul style="list-style-type: none"> <li>– недостатня матеріальна база для ефективної роботи, попри наявність інклюзивної субвенції;</li> <li>– відсутність спеціальних навчальних та корекційних програм, які враховують комплексні особливі освітні потреби та потреби у загальному розвитку таких учнів, спричинені поєднанням різних функціональних порушень у дітей;</li> <li>– об’єктивна відсутність, недостатність, недосконалість специфічних посібників, предметних та навчальних матеріалів, які часто доводиться закуповувати чи розробляти і виготовляти педагогам у вільний від роботи час і за власний рахунок;</li> <li>– недостатня або відсутня законодавчо гарантована матеріальна підтримка, доплати</li> </ul>
IV група	Труднощі соціально-емоційного характеру	<ul style="list-style-type: none"> <li>– недостатня соціальна та професійна захищеність;</li> <li>– знецінення праці в умовах інклюзії іншими учасниками освітнього процесу (адміністрацією закладу, батьками учнів)</li> <li>– недостатня емоційна підтримка у робочих моментах із боку колег;</li> <li>– відсутність системного психопрофілактичного супроводу;</li> <li>– недостатнє усвідомлення власних сильних сторін та психологічних можливостей;</li> <li>– недостатнє володіння та/або невміння використовувати техніки збереження психологічної стійкості, резилієнсу у процесі роботи</li> </ul>

Ю. Філоненко та Ю. Ханіна з теми емоційних станів особистості, зокрема тривожних станів [4, с. 58; 5, с. 91], дає змогу припустити, що такий високий показник тривожних реакцій для педагогів є швидше ситуативним, реактивним, зважаючи на невеликий досвід роботи, фактично пролонгованою адаптаційною реакцією до нових умов роботи. Ми можемо знайти підтвердження нашому припущенню й у роботі А. Федоренко, яка відзначає, що низька адаптація до несприятливих чинників професійного середовища виразно корелює з тривогою, почуттями занепокоєння, невпевненості та внутрішньої напруженості [3, с. 75–79]. Можемо говорити про те, що отримані нами такі високі показники реактивних (ситуативних) нестабільних відчуттів у педагогів є сигналом для пошуку, аналізу та допомоги в усуненні, компенсації або прийнятті цих чинників. Адже якщо ситуації, які викликають зазначені ситуативні почуття, не вирішуватимуться тривалий час, то це з високою вірогідністю провокуватиме виникнення у опитаних емоційної нестійкості під час роботи в умовах інклюзії, яка в подальшому може призводити до більш значних психоемоційних порушень. Наприклад, емоційної

та професійної дезадаптації, дистресу, який може проявлятися у гострореактивних або хронічних станах (емоційних зривах, агресії або пасивності, прагненні ізоляції, соматичних хворобах, депресії) тощо.

Варто зауважити, що значна частина респондентів із різним стажем роботи в умовах інклюзії відзначила наявність у себе й мотивуючих почуттів – інтересу до роботи в нових умовах (66%), а 31% – свідоме бажання допомагати дітям з ООП (альтруїзм). І цей показник є досить позитивним, адже вказує на перспективну можливість не лише успішного включення інклюзивного компонента в освітній процес звичайних ЗЗСО, а й наявність потенційного бажання педагогів пробувати нові методи роботи і розвиватися професійно попри наявні труднощі (табл. 1).

Відмітно, що респонденти не визначали як особистісно значущі деструктивні почуття (страх, злість, безпорадність). Це дає нам упевненість, що за умови вчасної та ефективної організаційно-емоційної підтримки педагогів їхню емоційну стійкість буде збережено та укріплено, і вони зможуть ефективно реалізовувати себе як особистості та професіонали у педагогічній діяльності за вказаним напрямом.

Інші почуття, у т. ч. і з переліку запропонованих у дослідженні (відраза, енергійність, ентузіазм, захоплення, натхнення, нудьга, оптимізм, розчарування, впевненість у власних силах тощо), практично не були відзначені педагогами як особистісно важливі. Аналізуючи цю ситуацію, ми можемо припустити, що певна обмеженість почуттєвої палітри свідчить про недостатнє розуміння й усвідомлення педагогами своїх емоційних станів і почуттів у цілому, і зокрема щодо ситуацій, пов'язаних із роботою в умовах інклюзії. Отже, є потреба у формуванні емоційної культури педагогів, залучених до роботи з дітьми з ООП.

Представимо показники домінуючих почуттів педагогів, зумовлених наявністю специфічних труднощів у вигляді діаграми. На зображених шкалах чітко простежується, що реактивні почуття педагогів, зокрема фахівців із міні-

мальним та невеликим досвідом роботи в умовах інклюзії, переважають серед інших.

Третім блоком було проаналізовано найбільш гострі особисті потреби педагогів під час роботи в умовах інклюзії. Серед таких потреб лідирує необхідність методично-інформаційної підтримки фахівців у роботі (89% опитаних). Також серед значних, але незадоволених потреб, які вони мають у роботі, педагоги визначили потребу у лояльності та підтримці з боку адміністрації закладів освіти, у яких вони працюють (78% опитаних). Щодо важливості цієї групи потреб ми находимо підтвердження у т. ч. й у наукових розвідках Е.М. Skaalvik та S. Skaalvik, які досліджували особистісну задоволеність умовами роботи і мотиви залишити викладацьку діяльність більш як у 2,5 тис норвезьких учителів, і дійшли висновку, що позитивні соціальні стосунки

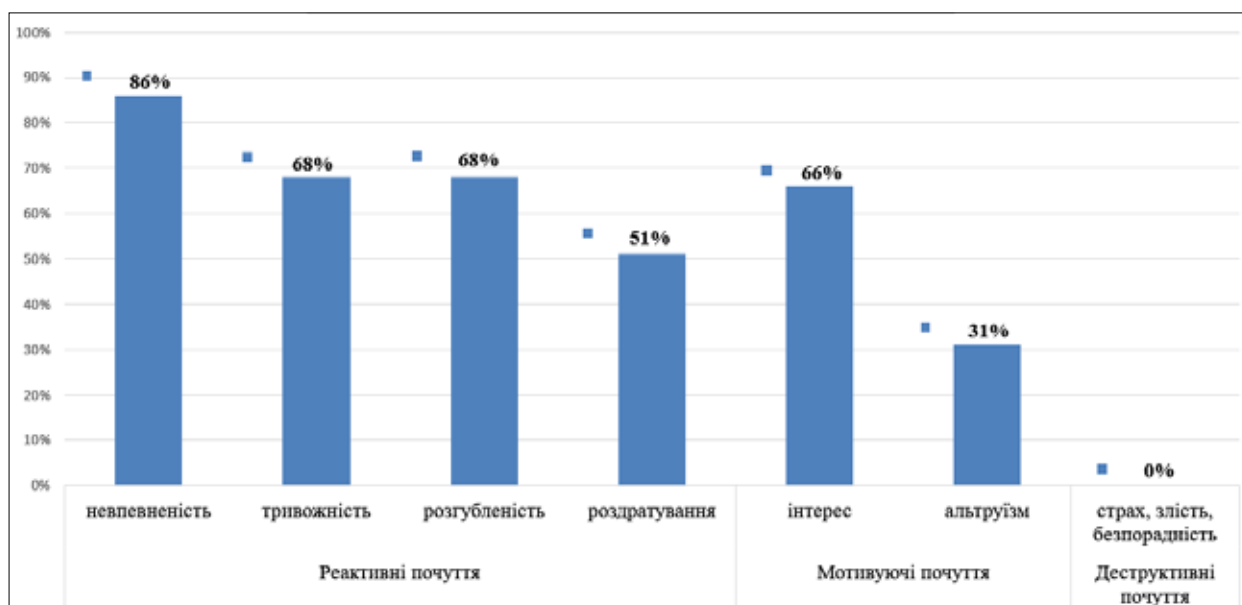


Рис. 2. Домінуючі почуття педагогів в умовах інклюзивної освіти

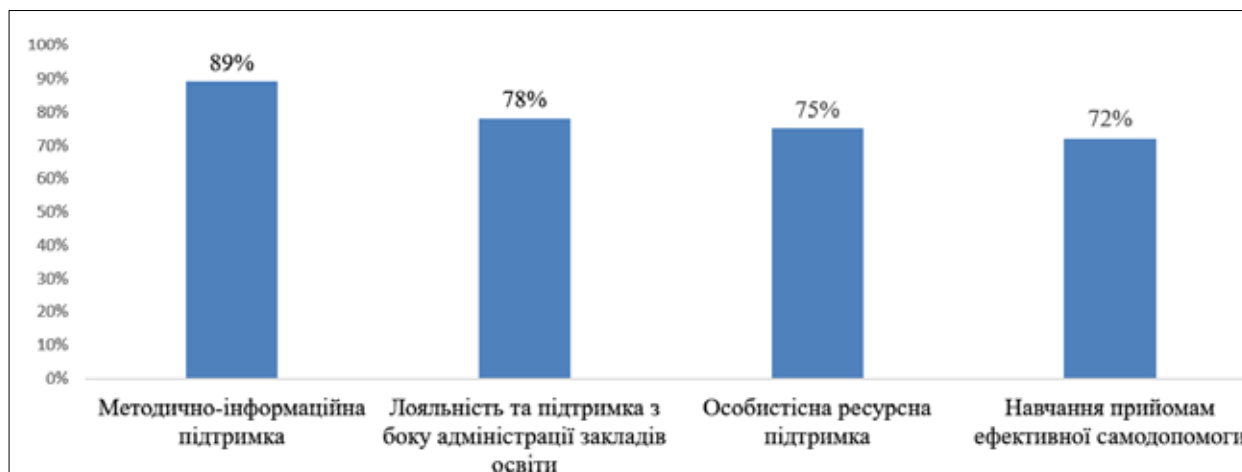


Рис. 3 Особистісні потреби педагогів під час роботи в умовах інклюзії

у колективі та з боку батьків є одним із чинників, які хоча й опосередковано, але впливають на особистісну задоволеність фахівців роботою [8]. Водночас ми бачимо зовсім протилежну картину у нашому дослідженні, а саме коли у групі труднощів соціально-емоційного характеру, а також у групі найбільш значимих потреб проблема емоційної підтримки фахівців інклюзивного навчання з боку адміністрації, колег, батьків є однією з найбільш значимих. Ця проблема тим більш важлива, оскільки входить до групи безпосередньо психологічних чинників поряд із потребою у особистісній ресурсній підтримці, тобто проведенні профілактичної роботи з виникнення особистісних та емоційних проблем (75%), а також потребою у спеціальному навчанні особливостям і прийомам збереження гармонійного внутрішнього стану в процесі роботи, тобто прийомам ефективної самодопомоги (72% опитаних). На рис. 3 добре видно, наскільки кожна група потреб є особистісно важливою для педагогів.

Як бачимо, представлені результати досить чітко корелюють із визначеними фахівцями особистісними труднощами у роботі та є логічно зумовленими потребами під час урахування найбільш домінуючої у педагогів групи реактивних почуттів.

Наведені дані показують найбільш «слабкі» місця в системі організації роботи фахівців у ЗЗСО з інклюзивним навчанням. І ми можемо сьогодні говорити про те, що об'єктивна неможливість вплинути на труднощі та тривале незадоволення вказаних потреб, зокрема в особистісному плані, можуть із часом знижувати ефективність та якість роботи фахівців в інклюзивному напрямі, підсилюючи та поглиблюючи ситуативні почуття, навіть незважаючи на наявне умовно-лояльне ставлення фахівців до процесу інклюзії в освіті у цілому.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отримані за трьома вказаними чинниками показники особистісного сприйняття педагогами особливостей роботи в умовах інклюзивної освіти можемо визначити як специфічні психологічні фактори, які потенційно можуть

впливати на зниження їхньої емоційної стійкості. А отже, саме у цих напрямках варто організувати спеціальну емоційно-підтримуючу роботу з фахівцями, зокрема з молодими педагогами, які мають обмежений досвід роботи в умовах інклюзивної освіти.

Тож напрямами нашої подальшої роботи над темою збереження емоційної стійкості педагогів в умовах інклюзивної освіти ми вбачаємо саме у зменшенні та компенсації об'єктивних труднощів та у задоволенні зазначених потреб шляхом залучення педагогів до участі у спеціальному тематичному навчально-тренінговому курсі та супервізійних зустрічах, у тому числі й дистанційно, а також спрямуванні педагогів до розвитку і саморозвитку у даному напрямі їхньої професійної діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. 376 с.
2. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва : Академия, 2004. 320 с.
3. Федоренко А.Ф. Прояви і основні тенденції професійної адаптації/дезадаптації у студентів-психологів. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2011. Вип. 5. С. 72–81.
4. Філоненко Ю. Психологічні особливості тривожності в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2018. Вип. 8. С. 86–94.
5. Ханін Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой межличностной деятельности. *Вопросы психологии*. 1993. № 5. С. 56–64.
6. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Москва : Академический проект, 2009. 208 с.
7. Braun-Lewensohn O. Managing stress in schools: Jewish and Arab teachers coping with special education children in their regular classes. *International Journal on Disability and Human Development*. 2015. Vol. 15. Issue 1. P. 77–83.
8. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*. 2011. № 27(6). P. 1029–1038.