

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

(повне найменування вищого навчального закладу)

навчально-науковий інститут післядипломної освіти

(повне найменування інституту, назва факультету (відділення))

кафедра психології

(повна назва кафедри (предметної, циклової комісії))

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»

В.о.завідувача кафедри психології

_____ Володимир ШЕВЧЕНКО

«__» листопада 2025 року

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття ступеня вищої освіти

магістр

(ступінь вищої освіти)

на тему: **ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ:
ПСИХОДІАГНОСТИКА ТА НАПРЯМКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ПІДТРИМКИ**

Керівник: кандидат педагогічних наук, доцент
без вченого звання
Дрозд Олена Володимирівна
(вчене звання, науковий ступінь, П.І.Б.)

Рецензент: кандидат психологічних наук,
доцент
Михальченко Наталія В'ячеславівна
(посада, вчене звання, науковий ступінь, П.І.Б.)

Виконала: студентка VI курсу групи 665 Мз
Кушнір Леся Ігорівна
(П.І.Б.)

Спеціальності: 053 «Психологія»
(шифр і назва спеціальності)

ОПІ: «Психологія»

Миколаїв – 2025 рік

АНОТАЦІЯ

Кушнір Л.І. **Професійне вигорання вчителів інклюзивної освіти: психодіагностика та напрями психологічної підтримки.** – Рукопис.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю 053 «Психологія» – Чорноморського національного університету імені Петра Могили, Миколаїв, 2025 рік.

Кваліфікаційну роботу присвячено дослідженню феномену професійного вигорання вчителів інклюзивної освіти, його психологічних чинників, особливостей прояву та можливостей зниження негативного впливу через цілеспрямовану психологічну підтримку.

У результаті дослідження встановлено рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень у педагогів інклюзивних класів, визначено провідні індивідуальні, професійні та організаційні фактори ризику. Обґрунтовано теоретичні підходи до профілактики професійного вигорання та розроблено авторську програму психологічної підтримки, спрямовану на формування стресостійкості та емоційної саморегуляції педагогів. Експериментально перевірено ефективність програми, яка проявилася у зниженні рівня емоційного виснаження та підвищенні професійної самоефективності.

Об'єктом дослідження є синдром емоційного вигорання, що виникає у зв'язку зі здійсненням професійної діяльності вчителів інклюзивної освіти.

Наукова новизна полягає у виявленні специфічних маркерів професійного вигорання педагогів інклюзивних класів, обґрунтуванні ролі міжпрофесійної взаємодії як чинника емоційної стійкості та створенні й апробації комплексної психопрофілактичної програми, адаптованої саме для потреб педагогів інклюзивного середовища.

Ключові слова: професійне вигорання, інклюзивна освіта, емоційне виснаження, педагогічний стрес, психодіагностика, психологічна підтримка, стресостійкість.

ABSTRACT

Kushnir L.I. **Professional burnout of inclusive education teachers: psychodiagnostics and directions of psychological support.** – Manuscript.

Qualification work for obtaining a master's degree in the specialty 053 “Psychology” – Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, 2025.

The qualification work is devoted to the study of the phenomenon of professional burnout among inclusive education teachers, its psychological factors, manifestations, and opportunities to reduce its negative impact through targeted psychological support.

The study established the level of emotional exhaustion, depersonalization, and reduction of professional achievements among teachers of inclusive classes and identified the leading individual, professional, and organizational risk factors. Theoretical approaches to the prevention of professional burnout were substantiated, and an author's program of psychological support aimed at developing stress resistance and emotional self-regulation in teachers was developed. The effectiveness of the program was experimentally verified, which manifested itself in a decrease in the level of emotional exhaustion and an increase in professional self-efficacy.

The object of the study is the syndrome of emotional burnout that arises in connection with the professional activities of inclusive education teachers.

The scientific novelty lies in identifying specific markers of professional burnout among teachers of inclusive classes, substantiating the role of interprofessional interaction as a factor of emotional stability, and creating and testing a comprehensive psychoprophylactic program adapted specifically to the needs of teachers in an inclusive environment.

Keywords: professional burnout, inclusive education, emotional exhaustion, pedagogical stress, psychodiagnostics, psychological support, stress resistance.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	6
1.1. Поняття та сутність феномена «професійне вигорання».....	6
1.2. Особливості професійної діяльності вчителів інклюзивної освіти.....	18
1.3. Чинники ризику та специфіка проявів вигорання у педагогів, які працюють в умовах інклюзивного навчання.....	30
Висновки до першого розділу.....	39
РОЗДІЛ 2. ПСИХОДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	43
2.1. Організація та етапи емпіричного дослідження.....	43
2.2. Характеристика вибірки та методичного інструментарію.....	46
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	52
Висновки до другого розділу.....	65
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ТА ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	69
3.1. Теоретичні підходи до психологічної підтримки педагогів.....	69
3.2. Програма психопрофілактики та психологічної підтримки.....	72
3.3. Оцінка ефективності запропонованої програми (експериментальна перевірка).....	109
3.4. Практичні рекомендації для закладів освіти та психологічної служби.....	112
Висновки до третього розділу.....	118
ВИСНОВКИ	120
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	123
ДОДАТКИ	130

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні на педагогів покладається особлива відповідальність за створення безпечного та сприятливого освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Водночас підвищене емоційне навантаження, постійна потреба в індивідуалізації навчального процесу та необхідність міждисциплінарної взаємодії часто призводять до розвитку професійного вигорання у вчителів інклюзивної освіти. Це явище негативно впливає як на особистісне благополуччя педагогів, так і на ефективність їхньої професійної діяльності, що зумовлює актуальність дослідження психодіагностики та розробки напрямів психологічної підтримки.

Об'єкт дослідження – синдром емоційного вигорання, що виникає у зв'язку зі здійсненням професійної діяльності вчителів інклюзивної освіти.

Предмет дослідження – психологічні чинники, особливості прояву та можливості психодіагностики професійного вигорання у вчителів інклюзивної освіти та напрями психологічної підтримки.

Мета дослідження полягає у виявленні специфіки професійного вигорання вчителів інклюзивної освіти, проведенні психодіагностичного аналізу та визначенні ефективних напрямів психологічної підтримки.

Для досягнення мети передбачено виконання таких **завдань**:

1. Проаналізувати наукові підходи до проблеми професійного вигорання та особливості його прояву у педагогічній діяльності.
2. Визначити специфіку професійного вигорання вчителів інклюзивної освіти.
3. Підібрати та апробувати комплекс психодіагностичних методик для дослідження стану професійного вигорання.
4. Провести емпіричне дослідження проявів професійного вигорання у вчителів інклюзивної освіти.
5. Розробити рекомендації та напрями психологічної підтримки педагогів.

Гіпотеза дослідження містить припущення, що професійне вигорання вчителів інклюзивної освіти має виражені особливості, корелює з високим рівнем емоційного навантаження та соціальної відповідальності, і може бути ефективно діагностоване та скориговане за допомогою спеціально підібраних методів психологічної підтримки.

Методологічна та теоретична основа дослідження. Методологічну основу становлять принципи системного та особистісно-орієнтованого підходів у психології, положення про взаємозв'язок професійної діяльності та психоемоційного стану особистості. Теоретичну базу складають наукові праці вітчизняних та зарубіжних дослідників з проблем професійного вигорання (К. Маслач, Л. Карамушка, Л. Орбан-Лембрик, О. Кокун, Н. Пов'якель, В. Семиченко та інші), а також дослідження у сфері інклюзивної освіти (О. Заширинська, С. Шевченко, І. Мельник.О. Гаврилов, Ж. Спехт, Д. Річлер та інші).

Методи дослідження:

1. теоретичні: аналіз, узагальнення та систематизація наукових джерел;
2. емпіричні: психодіагностичні методики (шкала професійного вигорання Маслач (МВІ), методика «Дослідження синдрому «вигорання» Дж. Грінберг, опитувальник професійної самоефективності та інші);
3. статистичні: кількісна та якісна обробка результатів, кореляційний аналіз.

База дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася впродовж 2025 року на базі закладу загальної середньої освіти Миколаївська гімназія №26 ММРМО, у якій функціонують інклюзивні класи де навчаються 51 учень з ООП різних рівнів підтримки. У дослідженні брали участь 45 педагогів, які мають досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Наукова новизна. У роботі уточнено психологічні особливості прояву професійного вигорання у вчителів інклюзивної освіти із урахуванням

викликів воєнного часу; систематизовано психодіагностичний інструментарій для його дослідження; обґрунтовано напрями психологічної підтримки педагогів, що враховують специфіку інклюзивного навчального середовища.

Практичне значення роботи. Результати дослідження можуть бути використані у практичній діяльності шкільних психологів, центрів психологічної підтримки та під час підвищення кваліфікації педагогів. Запропоновані рекомендації сприятимуть профілактиці професійного вигорання та збереженню психічного здоров'я вчителів інклюзивної освіти.

Апробація роботи. Основні положення та результати роботи доповідались та обговорювались на конференціях: XV Міжнародна науково-практична конференція «Практичні та теоретичні питання розвитку науки та освіти» (29-30 серпня 2025 р., м.Львів, Україна); XXVIII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Могилянські читання – 2025» (10-14 листопада 2025 р., Миколаїв, Україна).

Публікації. Основний зміст і результати роботи відображено у статті, опублікованій у фаховому науковому виданні України «Габітус» категорії Б, Випуск 79/2025.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (68 позиції), додатків. Повний обсяг кваліфікаційної роботи складає 136 сторінок, із них 114 – основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Поняття та сутність феномена «професійне вигорання»

Професійна діяльність педагога є однією з найбільш соціально значущих, емоційно насичених і водночас психологічно напружених сфер людської праці. У процесі педагогічної взаємодії вчитель не лише виконує освітню функцію, а й здійснює емоційно-вольовий, мотиваційний, комунікативний та регулятивний вплив на особистість учня, що потребує постійного мобілізаційного стану психіки.

Особливої уваги ця проблема набуває в умовах інклюзивної освіти, коли педагог взаємодіє з дітьми, які мають різний рівень інтелектуального, емоційного, фізичного чи соціального розвитку. У таких умовах учитель часто виступає не лише фахівцем із навчання, а й психологом, наставником, консультантом і модератором емоційного клімату класу. Ця рольова багатозадачність, посилена високими моральними вимогами суспільства до професії вчителя, формує значне психологічне навантаження, що за тривалої дії може призводити до хронічного емоційного виснаження.

Сучасні дослідження свідчать, що емоційне благополуччя педагога є ключовим чинником якості освітнього процесу, тоді як професійне вигорання виступає не лише індивідуальною психологічною проблемою, а й соціальною загрозою освітньому середовищу. Воно проявляється у втраті емпатії, зниженні мотивації, байдужості до педагогічних інновацій, конфліктності, формалізації спілкування з учнями та колегами [15, с.21].

За умов інклюзивної освіти синдром професійного вигорання стає ще більш імовірним, адже вчитель працює у системі постійної взаємодії з дітьми, що потребують індивідуалізованої підтримки, часто за відсутності достатніх ресурсів, методичних інструментів та психологічного супроводу.

Такі чинники, як емоційна залученість, високий рівень відповідальності, нестача часу на відновлення, формують хронічне психоемоційне напруження, що з часом призводить до зниження адаптаційних можливостей і професійної ефективності.

Професійне вигорання в педагогічній діяльності не є випадковим явищем – це закономірна реакція особистості на тривалу невідповідність між вимогами професії та ресурсами організму (емоційними, когнітивними, фізичними). Воно розвивається поступово, переходячи від високої залученості та ідеалізму до апатії, цинізму та внутрішньої спустошеності. Такий стан вчені трактують як особливу форму професійної деформації, яка охоплює емоційну, мотиваційну та когнітивну сфери особистості, порушуючи баланс між внутрішніми прагненнями людини та зовнішніми умовами діяльності.

Таким чином, актуальність вивчення феномена професійного вигорання педагогів зумовлена не лише його негативним впливом на психічне здоров'я вчителя, а й руйнівним впливом на якість освітнього процесу, стосунки в педагогічному колективі та ефективність інклюзивного навчання. Усвідомлення сутності цього феномена та його структурних компонентів є необхідною передумовою для розроблення системи психодіагностики, профілактики й психологічної підтримки педагогів як в межах освітнього закладу, так і на рівні професійного розвитку особистості.

Професійне вигорання є складним психологічним, емоційним і поведінковим феноменом, який формується у процесі тривалої професійної діяльності людини, пов'язаної з постійною взаємодією з іншими людьми та високими вимогами до емоційної віддачі. Його сутність полягає у виснаженні внутрішніх ресурсів особистості, втратою мотиваційної енергії та порушенням гармонії між професійними завданнями і можливостями їх реалізації.

Уперше термін «*емоційне вигорання*» запропонував американський психіатр Г. Фрейденбергер у 1974 року, для опису стану фізичного,

емоційного й психічного виснаження, який виникав у працівників соціальної сфери внаслідок постійного навантаження й перенапруження. Він спостерігав, що у фахівців, які щоденно працюють із людьми, через певний час з'являються симптоми апатії, роздратованості, зниження емпатії та втрати інтересу до професії [54, с.162].

Подальший розвиток цього поняття здійснила К. Маслач у співпраці з С. Джексоном. У своїй класичній концепції вони визначили професійне вигорання як *«психологічний синдром, що виникає у відповідь на тривалий вплив емоційно напружених міжособистісних ситуацій у професійній діяльності»* [58, с.108]. Вони виділили три основні компоненти цього явища: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень.

На думку К. Маслач, професійне вигорання є поступовим процесом дезадаптації, який розвивається у результаті тривалого конфлікту між високими вимогами професії та обмеженими особистісними ресурсами. Воно не виникає раптово, а формується як ланцюг послідовних психологічних змін: від ентузіазму та самовідданості – до байдужості, апатії, а потім – до втрати сенсу діяльності.

Українські психологи розглядають феномен вигорання у контексті професійного стресу, адаптації та психологічного благополуччя працівника. Так, Л. Карамушка підкреслює, що професійне вигорання – це хронічний стан емоційного виснаження, який супроводжується поступовим зниженням інтересу до роботи, емоційною байдужістю, негативізмом і відчуттям безсилля.

О. Кокун визначає вигорання як стан психічного виснаження, що виникає внаслідок дисбалансу між енергетичними витратами й можливістю їх відновлення, особливо в соціальних професіях. Н. Пов'якель розглядає цей феномен як форму психологічного захисту особистості, спрямовану на зменшення впливу емоційних перевантажень, але водночас таку, що призводить до деформації професійної ідентичності та зниження рівня професійного самоприйняття.

А. В. Костюк трактує емоційне вигорання у вигляді «складного психофізіологічного феномену, котрий можна визначити у вигляді емоційної, розумової та фізичної виснаженості в результаті тривалого емоціонального знесилення, яке здатне виражатись у формі депресивного стану, втомленості та душевного спустошення, недостатньої енергії, втрати вміння помічати результативність своєї роботи, негативної установки щодо праці та життя в цілому» [22, с.12].

Згідно з сучасними підходами європейської школи професійне вигорання розглядається як відповідь на тривалий “дисбаланс ресурсів” між навантаженням та енергетичним потенціалом особистості. У контексті педагогічної діяльності цей дисбаланс виявляється через перенасиченість міжособистісними взаємодіями, високий рівень відповідальності за результати учнів, недостатню зовнішню підтримку, обмеження автономії та емоційне виснаження, спричинене потребою постійної емпатії.

Досліджуючи різні наукові підходи, можна визначити професійне вигорання педагога як психоемоційний синдром, що характеризується:

- виснаженням енергетичних і емоційних ресурсів,
- втратою професійної мотивації та інтересу до діяльності,
- байдужим або негативним ставленням до учнів і колег,
- зниженням відчуття власної компетентності,
- дезорганізацією діяльності та спрощенням професійних рішень,
- емоційною байдужістю або відстороненістю від роботи.

Це не просто втома або тимчасовий занепад сил – це глибинний процес особистісних змін, який охоплює емоційну, когнітивну, мотиваційну та поведінкову сфери.

Доведено, що фахівці систем освіти та соціальної роботи є представниками професій допомоги, які відносяться до професій вищого типу просоціальної активності з найвищими емоційними навантаженнями [4, с. 544]. Вигорання призводить до деформації професійної ідентичності,

зниження самооцінки, порушення комунікації та втрати здатності до емпатійної взаємодії.

З позиції системного підходу, професійне вигорання – це індикатор незбалансованості між вимогами професійного середовища та психологічними ресурсами особистості, тобто форма психічної дезадаптації, що розвивається поступово, охоплюючи три основні рівні:

1. Емоційний (виснаження, апатія, дратівливість);
2. Когнітивний (зниження концентрації уваги, пам'яті, гнучкості мислення);
3. Поведінковий (уникання контактів, формалізм, відчуження, конфліктність).

У контексті педагогічної праці, зокрема в інклюзивній освіті, професійне вигорання має особливе забарвлення. Учитель тут постає як центральна ланка між освітніми вимогами, потребами дитини та очікуваннями батьків і колег. Така багатовекторність контактів підсилює психологічне навантаження, а емоційна емпатійність, яка є професійною необхідністю, з часом стає джерелом емоційного виснаження.

Тому педагогічне вигорання можна визначити як професійно зумовлену форму емоційної дезадаптації, що порушує гармонію між внутрішніми ресурсами особистості та зовнішніми професійними вимогами.

Професійне вигорання є багатовимірним феноменом, який має складну внутрішню структуру, що відображає поступову динаміку змін у психічному, емоційному та поведінковому функціонуванні особистості. Класична модель К. Маслач і С. Джексон визначає три основні компоненти синдрому:

1. Емоційне виснаження,
2. Деперсоналізація (дегуманізація спілкування),
3. Редукція професійних досягнень.

Ці складові відображають три рівні дезадаптації – емоційний, міжособистісний та особистісно-мотиваційний, що послідовно розгортаються у процесі професійної діяльності [62, с.112].

1. Емоційне виснаження – ядро феномена вигорання.

Емоційне виснаження вважається центральним і найпершим проявом професійного вигорання. Воно виражається у відчутті хронічної втоми, психічного спустошення, втраті енергії, роздратуванні, байдужості до подій і людей навколо.

Працівник, який тривалий час перебуває в умовах емоційного перенапруження, вичерпує свої психологічні ресурси, що призводить до емоційної “анестезії” – нездатності щиро співпереживати, підтримувати, проявляти емпатію.

Для педагогів, особливо тих, хто працює в інклюзивному середовищі, цей стан є результатом постійної взаємодії з дітьми, які потребують підвищеної уваги, терпіння та гнучкості. Щоденна потреба у співпереживанні, регулюванні емоцій, рішенні складних ситуацій без належної підтримки призводить до виснаження емоційних резервів.

Ознаки емоційного виснаження, за даними О. Кокуна включають:

- почуття постійної втоми, навіть після відпочинку;
- зниження інтересу до роботи;
- часті головні болі, порушення сну, соматичні скарги;
- дратівливість, нетерплячість у спілкуванні;
- емоційна байдужість до учнів чи колег.

Емоційне виснаження стає пусковим механізмом розвитку наступних фаз вигорання, коли людина намагається захиститися від болючого емоційного перевантаження [20, с.118].

2. Деперсоналізація – форма психологічного захисту через відсторонення.

Деперсоналізація – це психологічна реакція, спрямована на зменшення емоційного болю та внутрішнього напруження шляхом емоційного віддалення від інших людей. Педагог починає сприймати учнів, колег або батьків не як особистостей, а як “об’єкти роботи”, проявляючи цинізм, байдужість або дратівливість.

На думку К. Маслач, деперсоналізація є вторинною стадією синдрому вигорання – вона формується як захисна реакція на емоційне виснаження, коли людина намагається мінімізувати емоційні витрати, уникаючи глибокого залучення в міжособистісні стосунки.

- В освітньому середовищі це проявляється через:
- формальне виконання обов'язків, без емоційного включення;
- цинічні висловлювання щодо учнів, колег чи професії;
- байдужість до успіхів або проблем учнів;
- втрату емпатії;
- роздратування та агресію у взаємодії.

Як зазначає Н. Пов'якель, у вчителя інклюзивної освіти деперсоналізація має особливий ризик, адже вона суперечить базовій гуманістичній місії професії – підтримці, прийняттю та розумінню іншої людини. У цьому контексті вона стає не лише професійною проблемою, а й моральною дилемою, що посилює внутрішній конфлікт і призводить до ще глибшої фрустрації.

3. Редукція професійних досягнень – втрата віри у власну компетентність.

Редукція професійних досягнень – це третій структурний компонент синдрому, що відображає зниження самооцінки професійної ефективності, відчуття некомпетентності, сумнів у значущості власної праці.

Людина починає відчувати, що її зусилля не мають результату, що вона не відповідає професійним стандартам, а діяльність втрачає сенс. Внаслідок цього знижується мотивація до саморозвитку, з'являється відчуття безпорадності та невдоволення собою.

Для педагогів інклюзивної освіти ця фаза може бути особливо болісною, адже успіхи учнів не завжди є швидкими або очевидними, і це породжує відчуття неефективності зусиль. Педагог може почати зменшувати кількість ініціатив, уникати відповідальності, демонструвати формальність у взаємодії.

За дослідженнями Л. Карамушки, редукція професійних досягнень може проявлятися на когнітивному рівні (зниження творчості, гнучкості мислення), емоційному (розчарування, байдужість) і поведінковому (пасивність, уникання нових завдань). Цей компонент вигорання є фінальною стадією дезадаптації, що часто супроводжується втратою сенсу діяльності, зниженням самооцінки та внутрішнім відчуттям провалу.

Усі три компоненти не є ізольованими – вони формують єдину динамічну систему, у якій кожен наступний рівень посилює попередній. Спочатку педагог відчуває емоційне виснаження, потім – емоційне віддалення від людей (деперсоналізацію), і зрештою – втрату віри у власні сили (редукцію досягнень).

Цей процес має спіралеподібний характер, коли психологічні наслідки одного етапу стають передумовою для поглиблення іншого. Без цілеспрямованої психологічної допомоги вигорання може перейти у хронічну форму, що впливає на психічне здоров'я, соціальні стосунки та ефективність професійної діяльності.

Професійна діяльність педагога, особливо в умовах інклюзивної освіти, передбачає постійну емоційно насичену взаємодію з дітьми, колегами, батьками, адміністрацією, що вимагає високого рівня саморегуляції, емпатії та стресостійкості. Коли вимоги професійного середовища перевищують індивідуальні психологічні ресурси вчителя, виникає стан професійної дезадаптації – порушення гармонійної взаємодії особистості з професійною діяльністю та середовищем.

Поняття професійної дезадаптації охоплює комплекс психічних, емоційних і поведінкових розладів, які призводять до зниження ефективності професійної діяльності, мотиваційної деградації, погіршення соціальних контактів і соматичних порушень.

За визначенням О. Кокуна, професійна дезадаптація – це стан розладу взаємодії особистості з професійним середовищем, що проявляється у зниженні задоволеності працею, ефективності діяльності та емоційного

благополуччя. Вона є результатом порушення динамічної рівноваги між зовнішніми вимогами й внутрішніми можливостями фахівця. Якщо професійні стресори (перевантаження, конфлікти, емоційні втрати, невизначеність ролей) тривалий час залишаються без компенсації, відбувається збій адаптаційних механізмів, і тоді запускається процес професійного вигорання як центрального етапу дезадаптації.

Професійне вигорання займає проміжне місце між станом професійного стресу та глибокою особистісною або психосоматичною дезадаптацією. Воно є своєрідним сигналом психологічної перевтоми – реакцією на тривале накопичення напруження, коли внутрішні ресурси особистості вже не справляються з вимогами середовища.

На ранніх етапах, вигорання виконує адаптивну функцію: воно допомагає педагогу “відключитися” від надмірних емоційних стимулів, знизити навантаження, зберегти залишки енергії. Проте за відсутності підтримки або саморегуляції цей механізм стає патологічним – переходить у хронічну форму, що виявляється у байдужості, емоційному спустошенні, втраті професійного сенсу та мотивації.

Таким чином, професійне вигорання – це не просто наслідок стресу, а його трансформація в форму психологічного захисту, який у довгостроковій перспективі руйнує адаптивність особистості. Це підтверджують дослідження К. Маслач, яка підкреслює, що вигорання – це *“ерозія людської душі”*, що поступово знищує емоційну залученість, компетентність і ціннісну ідентичність фахівця [59, с.17].

Для педагогів інклюзивної освіти вигорання є ключовою формою психологічної дезадаптації, адже професійне середовище вимагає постійної емоційної віддачі, гнучкості, толерантності та терпіння. Така діяльність нерідко поєднується з невизначеністю результатів, дефіцитом підтримки, емоційною асиметрією (коли педагог віддає більше, ніж отримує), що робить процес виснаження неминучим.

За спостереженнями Л. Карамушки, у педагогів з високим рівнем вигорання фіксується:

- зниження емоційної стабільності та самоконтролю,
- дегуманізація спілкування з учнями,
- втрата професійного інтересу,
- зростання психосоматичних симптомів (безсоння, головні болі, серцево-судинні реакції),
- зменшення інноваційної активності.

Це свідчить, що вигорання у педагогічному контексті виступає індикатором професійного неблагополуччя та маркером переходу від продуктивного функціонування, до стану емоційного виснаження і відчуження.

Наслідки вигорання виходять за межі індивідуального досвіду педагога, оскільки впливають на:

- якість навчального процесу (зниження творчості, уповільнення темпу роботи, формалізація завдань);
- психологічний клімат колективу (підвищення конфліктності, емоційна напруга);
- стосунки з учнями та батьками (втрата емпатії, довіри, співпраці);
- професійне довголіття педагога (раннє професійне виснаження, бажання змінити діяльність).

Таким чином, вигорання у системі дезадаптації виступає не лише індивідуальною кризою, а й структурним чинником зниження ефективності всієї освітньої системи.

З позиції психологічної науки, вигорання можна розглядати як порушення професійного гомеостазу, тобто втрату рівноваги між потребами особистості й можливостями їх задоволення у професійній сфері.

У структурі дезадаптації воно є медіатором між двома процесами:

- адаптаційним – спрямованим на підтримання функціональної ефективності;

- деструктивним – що веде до психічного виснаження, апатії та втрати цілей.

Як зазначає Н. Пов'якель у педагогів інклюзивної освіти вигорання часто набуває прихованої форми: зовні людина виконує професійні функції, але внутрішньо переживає втрату сенсу, мотивації та ціннісного залучення, що є ознакою латентної професійної дезадаптації [35, с.78].

Отже, професійне вигорання педагога інклюзивної освіти – це хронічний психоемоційний стан, що виникає внаслідок тривалого впливу професійних стресорів, пов'язаних із емоційною насиченістю праці, і проявляється у зниженні внутрішніх ресурсів, мотивації та ефективності професійної діяльності.

Цей феномен виконує подвійну функцію:

- з одного боку, як механізм психологічного захисту від перевантаження;
- з іншого – як деструктивний процес, що призводить до зниження продуктивності та емоційного відчуження.

Професійне вигорання є невід'ємним елементом системи професійної дезадаптації, що потребує глибокого психодіагностичного аналізу та цілеспрямованих програм психологічної підтримки педагогів, особливо тих, хто працює в інклюзивних класах.

Таким чином, структура синдрому професійного вигорання відображає поступову втрату емоційних, когнітивних і мотиваційних ресурсів особистості, що проявляється у:

- емоційному виснаженні – зниженні енергії, емпатії, психічній втомі;
- деперсоналізації – формалізації контактів, втраті гуманістичного ставлення;
- редукції професійних досягнень – втраті впевненості у власній професійній цінності.

У контексті діяльності педагога інклюзивної освіти ця структура набуває особливої соціально-психологічної ваги, оскільки кожен компонент

безпосередньо впливає на якість педагогічної взаємодії, емоційний клімат класу та психологічне благополуччя учнів.

Феномен професійного вигорання займає центральне місце у системі професійної дезадаптації педагога. Він є психоемоційною ланкою, що поєднує стан хронічного стресу з порушенням психологічної цілісності особистості.

У педагогів інклюзивної освіти вигорання виступає не лише показником індивідуальної перевтоми, а й сигналом системних проблем – перевантаження, дефіциту підтримки, невідповідності очікувань і можливостей.

Профілактика «професійного вигорання» починається з аналізу професійної ситуації. Це передбачає когнітивну оцінку ситуації (наприклад, виявлення стресорів, аналіз власної стресостійкості та толерантності) та зменшення впливу стресорів. Це передбачає використання системи спеціальних технік, які діють як бар'єри на шляху до стресу [12, с.227].

Його подолання потребує комплексного психопрофілактичного підходу, який включає психодіагностику, психологічну підтримку, рефлексивне навчання, розвиток емоційної компетентності та створення сприятливого освітнього середовища.

1.2. Особливості професійної діяльності вчителів інклюзивної освіти

Професійна діяльність учителя в інклюзивному середовищі відрізняється підвищеною складністю: педагог одночасно виконує навчальну, корекційно-розвиткову, координуючу й комунікаційну функції. Центральним завданням є забезпечення доступності, результативності та психологічної безпеки освітнього процесу для всіх дітей, зокрема для учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Це передбачає постійну роботу з індивідуальними освітніми траєкторіями, міждисциплінарну взаємодію та

високий рівень емоційної залученості, що суттєво збільшує ризик професійного стресу і вигорання.

Професійна діяльність учителя в інклюзивному освітньому середовищі має свою особливу структуру, де навчально-методична робота посідає центральне місце. Вона поєднує традиційні педагогічні принципи з корекційно-розвивальним підходом, орієнтованим на підтримку індивідуального потенціалу кожного учня. Від учителя вимагається не лише глибоке знання предмета, але й компетентність у спеціальній педагогіці, нейропсихології, поведінкових стратегіях і технологіях адаптації навчального середовища [15; 50].

Однією з ключових вимог є індивідуалізація навчання, що означає адаптацію змісту, темпу, обсягу та форм подання матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей дитини. В основі цього процесу лежить створення Індивідуальної програми розвитку (ІПР), у якій визначаються навчальні цілі, способи досягнення, форми оцінювання та критерії успішності.

Відповідно до сучасних методичних рекомендацій МОН України, ІПР складається міждисциплінарною командою, що включає вчителя, асистента, психолога, логопеда, та батьків. Вона слугує науково обґрунтованим механізмом реалізації інклюзивної політики, спрямованої на максимальну участь дитини в освітньому процесі [32].

У міжнародному контексті аналогічні принципи відображені у концепції розробленій М. Мейєром і Д. Роузом [63]. Ця модель передбачає гнучку подачу інформації, різні способи демонстрації знань і підтримку мотивації кожного учня. Дослідження показують, що використання універсального дизайну навчання (УДН) сприяє підвищенню навчальної успішності, самостійності та соціальної включеності дітей з ООП [50].

Учитель інклюзивного класу змушений постійно адаптувати дидактичний матеріал з урахуванням сенсорних, когнітивних, мовленнєвих та емоційно-вольових особливостей дітей. Це вимагає створення мультимодальних навчальних ресурсів (візуальні підказки, піктограми,

аудіосупровід, прості інструкції), які полегшують сприймання навчального матеріалу [63, с.762].

Наприклад, для учнів із розладами аутистичного спектра ефективними є візуальні розклади, соціальні історії, комунікаційні карти, що дозволяють підтримувати структурованість та передбачуваність освітнього процесу [30, с.65]. Для дітей із порушеннями зору – контрастні матеріали, тактильні посібники, шрифт Брайля, а для учнів із порушеннями слуху – жестова підтримка, субтитрування відеоматеріалів, візуальні сигнали.

Ключовим принципом є доступність без спрощення: навчальний матеріал не зводиться до мінімуму, а трансформується у зручну для дитини форму, що дозволяє зберігати когнітивну складність і навчальну мотивацію [20, с.78].

На відміну від традиційної школи, у системі інклюзивної освіти педагог зобов'язаний поєднувати навчальну, розвивальну та терапевтичну функції. Це означає, що під час уроку він реалізує не лише освітні завдання, а й психокорекційні та компенсаторні.

До таких завдань належать:

- розвиток мовлення, пам'яті, уваги, емоційної саморегуляції;
- формування соціально-комунікативних навичок;
- підтримка адекватної самооцінки та позитивного ставлення до навчання.

У дослідженні Н. Пов'якель наголошується, що систематичне включення елементів психогімнастики, ігрових ситуацій та релаксаційних пауз суттєво знижує рівень тривожності дітей з ООП і поліпшує їхню навчальну мотивацію. У світовій практиці ці методи розглядаються як складова, що є важливим фактором профілактики дезадаптації [64, с.36].

Використання асистивних технологій (АТ) є однією з ключових умов ефективного навчання дітей з ООП. Вони охоплюють програмне забезпечення, пристрої та інтерфейси, які компенсують функціональні обмеження й сприяють самостійності учня [66, с.165].

Приклади таких засобів:

- екранні читачі та диктори для дітей із порушенням зору;
- текстові комунікатори для невербальних учнів;
- програми перетворення мови в текст для дітей із мовленнєвими порушеннями;
- електронні платформи з адаптованими вправами (LearningApps, Wordwall, ClassDojo).

Технології не лише розширюють доступ до знань, але й сприяють інклюзивному відчуттю автономії, зменшуючи фрустрацію і підвищуючи самооцінку учня [63, с. 49].

Навчально-методична діяльність учителя в інклюзивному класі неможлива без співпраці з асистентом учителя, логопедом, психологом та батьками. За дослідженням Л. Карамушки, саме узгодженість командної роботи визначає рівень адаптації дитини до навчального середовища.

Учитель виконує роль методичного координатора, який узгоджує педагогічні цілі з корекційно-розвивальними завданнями. Це вимагає регулярних спільних планувань, спостережень і міждисциплінарних консультацій, що забезпечують цілісність освітнього впливу.

Отже, специфіка навчально-методичної діяльності вчителя інклюзивної освіти полягає у:

- поєднанні змістової та корекційної роботи;
- впровадженні індивідуалізації та універсального дизайну навчання;
- використанні асистивних технологій та мультимодальних методів;
- тісній міжпрофесійній співпраці;
- постійному емоційному включенні та рефлексії педагога.

Ця комплексність визначає високе емоційне навантаження та підвищену відповідальність учителя, що у подальших розділах буде розглядатися як один із ключових психогенних чинників професійного вигорання.

Діяльність педагога, який працює в умовах інклюзивної освіти, супроводжується високим рівнем соціальної, моральної та емоційної відповідальності, що обумовлює інтенсивну емоційну працю – поняття, яке в психології професійної діяльності розуміють як процес регуляції власних емоцій відповідно до професійних норм і очікувань соціального середовища [56, с.113].

Для вчителя інклюзивного класу ця регуляція має постійний характер, оскільки педагог зобов'язаний одночасно підтримувати навчальний процес, зберігати психологічну рівновагу, забезпечувати безпечний емоційний клімат і задовольняти потреби дітей з ООП, які мають різний рівень розвитку, поведінкові особливості та потребують постійної уваги [16, с. 43].

В інклюзивній освіті відповідальність педагога виходить за межі звичайного навчального процесу: вона охоплює не лише передачу знань, але й захист гідності, безпеки, психологічного комфорту кожної дитини. Згідно з Концепцією розвитку інклюзивної освіти МОН України, учитель виконує координуючу функцію у міждисциплінарній команді, відповідаючи за організацію навчального середовища, адаптацію програм і реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій [32].

Цей рівень відповідальності має емоційно-ціннісний характер, адже педагог постійно переживає за успіхи й добробут учнів, бере на себе високий рівень моральної участі в їхніх долях. Згідно досліджень, вчителі інклюзивних класів демонструють підвищену чутливість до потреб учнів, що одночасно є джерелом професійного задоволення і потенційним чинником емоційного виснаження.

Як показують українські дослідження, учителі інклюзивних закладів часто відчують “синдром підвищеної відповідальності”, коли прагнення “бути корисним усім” призводить до хронічного перенапруження, зниження ресурсності й емоційного виснаження. У таких умовах учитель нерідко бере на себе функції психолога, асистента чи соціального працівника, що створює рольове перевантаження і поглиблює ризик професійного вигорання.

Термін *емоційна праця* вперше введено А. Гохшильд в 1983 році для опису професій, де працівник змушений регулювати власні емоції з метою викликати певний емоційний відгук у клієнта чи партнера. В освітньому контексті ця концепція отримала новий розвиток які довели, що саме емоційна праця є одним із найпотужніших предикторів професійного вигорання серед педагогів [56, с.61].

В інклюзивній освіті емоційна праця виявляється в постійному контролі афективних реакцій учителя, особливо у взаємодії з дітьми, що мають труднощі поведінки або порушення емоційно-вольової сфери. Учитель повинен зберігати спокій, доброзичливість і терпіння навіть у складних, конфліктних або кризових ситуаціях.

Як зазначає Н. Пов'якель, емоційна праця педагога в інклюзивному середовищі має подвійний характер:

- зовнішній (експресивний) рівень – демонстрація підтримки, позитивного ставлення, співчуття, навіть якщо педагог відчуває втому чи роздратування;
- внутрішній (когнітивно-регулятивний) рівень – переосмислення власних емоцій, саморефлексія, прийняття поведінкових реакцій учнів без осуду.

Дослідження американських вчених підтверджують, що тривала необхідність приховувати негативні емоції й демонструвати позитивні призводить до “емоційного дисонансу” – розриву між відчуттями й поведінковими проявами, який є психологічно виснажливим [53, с.415].

У педагогів інклюзивних класів цей процес посилюється через постійний міжособистісний контакт, потребу швидкого реагування, а також часте переживання вторинного стресу – емоційного відгуку на труднощі або страждання учня [30, с.41].

Попри високу стресогенність, емоційна праця може виступати не лише як фактор ризику, але й як ресурс професійного зростання. За умов належної психологічної підтримки, розвитку емоційного інтелекту та навичок

саморегуляції вона сприяє формуванню емпатійної компетентності, толерантності й професійного самозадоволення.

Однак за відсутності системи підтримки, при надмірних емоційних навантаженнях або дефіциті соціального визнання, емоційна праця стає основним тригером вигорання, особливо у фазі емоційного виснаження [60, с.15].

Як зазначає О. Кокун, високий рівень емоційного залучення без відновлення ресурсів призводить до хронічної втоми, байдужості, цинізму й зниження ефективності діяльності. Тому сучасна психологічна підтримка педагогів має бути спрямована не на зменшення емоційної праці, а на формування навичок її усвідомленого й безпечного здійснення – через розвиток емоційної компетентності, технік саморефлексії, релаксації та ресурсного мислення.

Підвищена відповідальність і емоційна праця є невід’ємними складовими професійної діяльності педагога інклюзивної освіти. Вони забезпечують гуманістичний характер навчання, сприяють розвитку соціально-емоційних навичок у дітей, але водночас створюють постійне психоемоційне навантаження на самого вчителя. Без адекватної психологічної підтримки, рефлексії та розвитку емоційного інтелекту ці чинники стають ключовими передумовами розвитку професійного вигорання.

Інклюзивна освіта за своєю природою є багатовимірним процесом, який передбачає залучення до навчального процесу не лише вчителя, а й широкого кола фахівців – асистента вчителя, практичного психолога, логопеда, дефектолога, соціального педагога, представників адміністрації та батьків. Така модель організації освіти отримала назву командного підходу, який визнано міжнародним стандартом у сфері підтримки дітей з особливими освітніми потребами [51, с.49].

Згідно з Положенням про команду психолого-педагогічного супроводу, основними функціями команди є:

- оцінка особливих освітніх потреб дитини;
- розроблення та реалізація Індивідуальної програми розвитку (ІПР);
- координація навчальних і корекційних заходів;
- моніторинг динаміки розвитку та адаптації учня [25; с.103].

В межах цієї структури вчитель виступає не лише як виконавець, а як координатор взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Його завдання полягає у забезпеченні узгодженості дій команди, обміні спостереженнями щодо навчального й соціального прогресу дитини, формуванні спільної педагогічної стратегії [16, с.98].

Асистент учителя є безпосереднім партнером педагога в організації навчального процесу. Відповідно до нормативних документів МОН, асистент допомагає:

- адаптувати навчальний матеріал до можливостей учня;
- організувати індивідуальну або групову підтримку;
- забезпечувати контроль за поведінковими труднощами та дотриманням правил класу;
- сприяти розвитку самостійності та соціальної інтеграції дітей.

Дослідження показують, що ефективність інклюзивного навчання прямо залежить від узгодженості дій учителя та асистента: спільне планування уроків, чіткий розподіл функцій і взаємна підтримка зменшують професійне навантаження педагога й підвищують якість навчальної взаємодії.

Практичний психолог і дефектолог є ключовими фігурами у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу.

- Психолог проводить діагностику емоційного стану, рівня тривожності, комунікативних труднощів учнів з ООП, надає рекомендації вчителю щодо способів корекції поведінки, зниження стресових реакцій і підтримки мотивації.

- Дефектолог (логопед, олігофренопедагог) здійснює корекцію когнітивних і мовленнєвих порушень, консультує щодо дидактичних адаптацій.

Вчитель, своєю чергою, виконує роль посередника між цими фахівцями, адже саме він щодня спостерігає за дитиною в навчальній ситуації, і його спостереження допомагають спеціалістам коригувати індивідуальні програми.

Особливе місце в системі міжпрофесійної взаємодії займає співпраця з батьками. Вона ґрунтується на принципах партнерства, відкритості та взаємоповаги. Ефективна взаємодія між педагогами та сім'єю є передумовою успішної інклюзії, оскільки дозволяє забезпечити послідовність виховного впливу вдома і в школі, а також формує спільну систему цінностей і очікувань.

Батьки залучаються до розроблення ІПР, участі в командних нарадах, отримують консультації щодо форм підтримки дитини вдома. Для вчителя це означає необхідність володіти комунікативною компетентністю, психологічною гнучкістю та здатністю до емпатійного діалогу.

Додатково до сім'ї в систему взаємодії можуть входити соціальні служби, медичні працівники, громадські організації, які підтримують реалізацію інклюзивної політики [64, с.48]. Вчитель координує цю взаємодію, забезпечуючи єдність цілей та своєчасний обмін інформацією.

Ефективна комунікація з родинами дітей з особливими освітніми потребами є ключовою умовою реалізації інклюзивного навчання. Родина виступає не лише як отримувач освітніх послуг, а як активний партнер педагогічного процесу, який спільно з учителем, асистентом, психологом та адміністрацією бере участь у прийнятті рішень щодо розвитку дитини [30, с.41].

Партнерство між школою та родиною ґрунтується на визнанні компетентності батьків, які найкраще знають потреби, сильні сторони та поведінкові особливості своєї дитини. Саме відкритість і взаємна довіра у

стосунках між педагогами та батьками є головним чинником успішності інклюзивної освіти.

В Україні принцип партнерства визначено Базовим компонентом інклюзивного середовища, який передбачає спільну розробку Індивідуальної програми розвитку, обговорення прогресу та участь батьків у плануванні освітнього маршруту [32]. Така взаємодія формує єдиний освітній простір “школа – дім”, що сприяє стабільності поведінки дитини, зниженню тривожності й підвищенню навчальної мотивації.

Співпраця педагога з родиною здійснюється через системну комунікацію, яка може набувати різних форм:

- індивідуальні консультації (педагогічні, психологічні, логопедичні), спрямовані на роз’яснення особливостей навчання та розвитку дитини;
- батьківські клуби та тренінги з емоційного супроводу, які допомагають батькам опанувати навички взаємодії з дитиною з ООП;
- електронна комунікація (чат, електронний щоденник, Viber-групи), яка забезпечує швидкий обмін інформацією;
- спільні заходи та тематичні дні, що формують позитивний мікроклімат між школою й родинами.

Ефективна школа будує культуру партнерства, у якій батьки відчують себе членами освітньої спільноти, а не лише спостерігачами.

У процесі комунікації з родинами педагог стикається з емоційними, когнітивними та соціальними бар’єрами. На сьогоднішній день батьки, які виховують дітей з особливими потребами, зіштовхуються з багатьма труднощами, такими як: повідомлення лікарями про діагноз дитини у некоректний спосіб, що інколи викликає у батьків справжній шок, відсутність або нестача необхідної інформації щодо того, якої саме допомоги потребує їхня дитина, в чому полягають особливості її розвитку і як саме треба організувати догляд за дитиною з урахуванням її особливостей [11, с.56].

Деякі батьки можуть:

- заперечувати наявність у дитини особливих освітніх потреб;
- відчувати провину або страх соціального осуду;
- не довіряти педагогічним працівникам через попередній негативний досвід.

Учитель у таких випадках виконує психотерапевтичну функцію, підтримуючи батьків через емпатійне слухання, позитивну комунікацію та поступове залучення до спільних рішень. Педагог, який демонструє толерантність і доброзичливість у спілкуванні з родиною, сприяє зниженню конфліктності й підвищенню ефективності індивідуальних програм розвитку.

Ефективна міжпрофесійна співпраця потребує психологічної сумісності, довіри та взаємоповаги між членами команди. Згідно досліджень частими проблемами у педагогічних колективах є рольова невизначеність, конкуренція, перевантаження інформацією, що спричиняє емоційне напруження та зниження ефективності спільних дій.

Для їх запобігання рекомендується впровадження:

- командних супервізій або балінтовських груп;
- регулярних рефлексивних зустрічей команди супроводу;
- психологічного тренінгу з розвитку комунікаційних і стрес-менеджмент-навичок.

Як доводять дослідження, такі практики суттєво зменшують рівень професійного вигорання педагогів, особливо в умовах інтенсивного командного навантаження [66, с.165].

Міжпрофесійна співпраця в інклюзивній освіті є системною умовою успішної адаптації дитини з ООП і професійного благополуччя педагога. Координаційна роль учителя вимагає високого рівня організаційної культури, емоційного інтелекту, гнучкості мислення та навичок партнерської взаємодії. Недостатня координація між учасниками команди створює додаткові стресори, які можуть посилювати ризики професійного вигорання [35, с.48].

Учитель інклюзивного класу є медіатором між освітньою установою та родиною, координує інформаційні потоки між батьками, адміністрацією й фахівцями. Ця роль вимагає високого рівня комунікативної культури, емоційного інтелекту та психологічної гнучкості.

Комунікаційна компетентність учителя є предиктором задоволеності батьків якістю інклюзивної освіти. Ефективні вчителі підтримують двосторонній діалог, надають зворотний зв'язок у формі “позитивної тріади” (що вдається – що потребує уваги – що можна покращити), сприяють формуванню у батьків відчуття спільної мети [66, с.158].

Цікаво, що партнерство з батьками є не лише вимогою освітнього процесу, а й ресурсом для самого вчителя. Дослідження Л. Карамушки доводять, що позитивна взаємодія з родинами знижує рівень професійного вигорання, оскільки педагог отримує емоційне підкріплення, почуття значущості своєї праці та взаємну довіру. І навпаки, конфліктні або деструктивні комунікації підвищують напруження, провокують емоційне виснаження й цинізм [16, с.231].

Тому в системі підготовки педагогів до інклюзивного навчання важливо розвивати компетенції конструктивного спілкування, активного слухання та конфлікт.

1.3. Чинники ризику та специфіка проявів вигорання у педагогів, які працюють в умовах інклюзивного навчання

Професійна діяльність учителя інклюзивної освіти характеризується високим рівнем психоемоційного навантаження, що пов'язане із постійною необхідністю адаптувати навчальний процес до індивідуальних можливостей дітей, забезпечувати безпечну атмосферу, координувати взаємодію з колегами й батьками, а також підтримувати власну професійну ефективність. Таке середовище породжує особливу систему стрес-факторів (стресорів), які

суттєво впливають на психологічне благополуччя педагога та формують передумови для розвитку професійного вигорання [20, с.117].

Професійні стресори – це зовнішні або внутрішні фактори, які викликають емоційне напруження, перевтому, тривогу або втрату контролю над ситуацією в професійній діяльності [35, с.81]. У контексті інклюзивної освіти такі стресори мають комплексний характер, поєднуючи соціально-психологічні, організаційні та емоційні чинники. Їхній вплив зумовлює необхідність формування психологічної стійкості та професійної саморегуляції педагога.

1. Організаційно-структурні стресори

До найпоширеніших організаційних стрес-факторів належать:

- дефіцит часу на підготовку адаптованих матеріалів;
- надмірне навантаження, пов'язане з веденням документації, складанням ІПР, звітністю;
- нестача ресурсів (технічних, матеріальних, кадрових);
- нечіткість посадових ролей між учителем, асистентом і спеціалістами.

Згідно досліджень, саме адміністративні труднощі – найчастіше джерело хронічного стресу педагогів, оскільки вони створюють відчуття «неможливості виконати роботу якісно» [64, с.63].

Крім того, педагог інклюзивного класу часто перебуває в умовах подвійної підзвітності – перед адміністрацією школи та батьками, що збільшує відчуття контролю і тиску.

2. Емоційно-комунікативні стресори

Другою важливою групою є емоційно-комунікативні стресори, які виникають у процесі постійної взаємодії з дітьми, колегами та родинами.

Вчитель має справу з:

- емоційно напруженими ситуаціями (крик, агресія, істерика дитини з ООП);
- повторюваними зверненнями до внутрішніх ресурсів (терпіння, співчуття, контроль емоцій);

- емоційною невідповідністю – коли педагог змушений демонструвати спокій і позитив, навіть перебуваючи у стані виснаження.

Тривала дія цих чинників формує “емоційний дисонанс”, який є центральним елементом емоційного виснаження – першої фази професійного вигорання [57, с.477].

3. Соціально-психологічні стресори

Ці фактори пов’язані з взаємодією у колективі та системою соціальних очікувань. Серед них:

- недостатня підтримка адміністрації або колег;
- конфлікти ролей між педагогом, асистентом, психологом;
- низький рівень соціального визнання результатів праці;
- стигматизація інклюзивної освіти в суспільстві.

Дослідження показує, що відсутність командної підтримки збільшує ризик деперсоналізації – емоційного відчуження від колег та учнів, що є другою фазою синдрому вигорання [51, с.53].

4. Когнітивні та рольові стресори

Учитель постійно вирішує складні когнітивні завдання: як адаптувати матеріал, зберігаючи навчальні стандарти, як контролювати поведінку учнів, не порушуючи принципу рівності. До цієї групи належать:

- перевантаження інформацією;
- постійне прийняття морально складних рішень;
- неясність ролі педагога у команді супроводу.

Такі чинники призводять до когнітивного стомлення, зниження концентрації уваги та продуктивності – перших ознак редукції професійних досягнень.

5. Етичні та ціннісні стресори

Інклюзивна освіта спирається на гуманістичні цінності – прийняття, повагу до гідності, рівність можливостей. Проте вчитель нерідко стикається з моральними дилемами:

- як зберегти баланс між потребами дитини з ООП і решти класу;

- як діяти, коли батьки не погоджуються з рекомендаціями фахівців;
- як реагувати на суспільні стереотипи або упередження.

Такі ситуації породжують етичний дистрес – почуття внутрішньої суперечності між професійними цінностями та реальними обставинами [16, с.45]. Якщо вони не отримують емоційного опрацювання, це веде до відчуття безсилля і втрати сенсу професійної діяльності.

6. Стресори цифрової інклюзії

Сучасний педагог інклюзивного класу активно використовує цифрові ресурси, зокрема онлайн-платформи, відеоуроки, віртуальні класи. Разом із перевагами це створює нову групу стресорів:

- технологічні збої;
- потреба постійного оновлення цифрових навичок;
- відсутність належної ІТ-підтримки;
- емоційне перевантаження через “постійний онлайн”.

Цифрова перевтома вчителів, особливо після пандемічного періоду, є новим предиктором професійного виснаження.

Сукупна дія зазначених чинників зумовлює появу симптомів емоційного виснаження, тривожності, професійного цинізму, втрати задоволення від роботи. Згідно з Л. Карамушкою, тривала дія професійних стресорів у інклюзивному середовищі веде до зниження самооцінки компетентності педагога, порушення балансу «віддача – визнання» і виникнення стану хронічної напруги – психологічного ґрунту для розвитку синдрому професійного вигорання [16, с.78].

Професійні стресори інклюзивного середовища мають багатофакторну природу: вони охоплюють організаційні, емоційні, соціальні, когнітивні й етичні виміри діяльності педагога. Розуміння цих чинників дозволяє діагностувати ранні ознаки професійної дезадаптації, своєчасно впроваджувати заходи профілактики вигорання та розробляти цільові програми психологічної підтримки. Таким чином, виявлення типових

стресорів є необхідним кроком для формування системи психологічного супроводу педагогів інклюзивної освіти.

Професійна діяльність учителя інклюзивного класу пов'язана з багатьма емоційно насиченими ситуаціями, що вимагають високої стійкості, емпатії, гнучкості й самоконтролю. Проте навіть при наявності мотивації та позитивного ставлення до роботи, тривалий вплив професійних стресорів (організаційних, емоційних, рольових, етичних) може призвести до розвитку синдрому професійного вигорання. Визначення маркерів ризику дозволяє своєчасно виявити початкові прояви цього процесу та розробити ефективні профілактичні заходи [17, с.129].

Маркери ризику – це специфічні поведінкові, емоційні, когнітивні або фізіологічні ознаки, які сигналізують про зниження адаптаційних можливостей педагога під впливом професійного стресу. Їх поява не завжди означає наявність синдрому вигорання, проте вказує на потенційне виснаження ресурсів і потребу у психологічній підтримці [35, с.172].

Згідно з моделлю К. Маслач і Джексона, вигорання формується поступово і складається з трьох основних компонентів – емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Для вчителів інклюзивних класів ці прояви мають свої специфічні форми.

Емоційна сфера педагога є першою, що реагує на перевантаження. До характерних емоційних маркерів належать:

- хронічна втома та емоційне виснаження, відчуття спустошення після занять, навіть за наявності коротких відпусток.
- зниження емпатії до учнів, зокрема до дітей з ООП; педагог починає реагувати механічно, без душевного залучення.
- роздратованість і нетерпимість до поведінки дітей або колег, схильність до різких емоційних реакцій.
- відчуття провини за власну емоційну байдужість чи бажання дистанціюватися.

Тривале пригнічення власних емоцій («емоційна праця») призводить до внутрішнього конфлікту між почуттями і професійними обов'язками, який стає потужним джерелом вигорання. [62, с.101].

Когнітивний аспект проявляється у зміні мислення, ставлення до роботи та учнів. Типові маркери цього рівня:

- складність концентрації уваги, розсіяність, помилки через неуважність;
- зниження мотивації до саморозвитку, байдужість до нових методик чи інновацій;
- песимізм щодо ефективності власних педагогічних дій, переконання, що «нічого не зміниться»;
- стереотипізація мислення – втрата гнучкості, схильність до шаблонних оцінок поведінки дітей [19, с.247].

Вигорання у педагогів часто починається саме з когнітивної сфери, коли викладач втрачає віру у власну професійну компетентність, а навчальний процес сприймає як рутину.

Поведінкові прояви – найбільш помітні для оточення. Вони свідчать про порушення професійної саморегуляції. Серед основних:

- уникання комунікації з колегами, зниження соціальної активності;
- механічне виконання обов'язків без залучення творчого підходу;
- підвищення конфліктності у стосунках із батьками, асистентами, учнями;
- пропуски роботи, запізнення, відмова від участі в командних заходах;
- зловживання кавою, снодійними, алкоголем як способом зняття напруги [20, с.153].

Такі зміни часто є спробою компенсувати перевтому або втечі від професійного тиску.

Фізичне самопочуття тісно пов'язане з емоційним станом. Вигорання супроводжується соматичними симптомами:

- порушення сну, безсоння або навпаки – надмірна сонливість;

- хронічні головні болі, болі у спині, шийному відділі, шлунково-кишкові розлади;
- зниження імунітету, часті простудні захворювання;
- вегетативні розлади – тахікардія, пітливість, підвищений тиск [35, с.73].

Ці прояви є наслідком постійної активації стресової системи організму, коли рівень кортизолу тривалий час залишається підвищеним.

У педагогів інклюзивних класів важливими показниками ризику є зміни у міжособистісних відносинах:

- зниження терпимості до колег і батьків, схильність до критики;
- відчуття ізоляції в колективі, переконання у відсутності підтримки;
- цинічні висловлювання про дітей чи систему освіти;
- дистанціювання від команди супроводу, уникання спільних рішень.

Такі зміни відображають фазу деперсоналізації, коли педагог починає емоційно віддалятися від інших, сприймаючи учнів і колег як «об'єкти роботи».

Остання група маркерів стосується глибших рівнів особистості:

- втрата сенсу професійної діяльності, байдужість до успіхів учнів;
- зниження самооцінки, відчуття професійної некомпетентності;
- дисонанс між особистими цінностями та вимогами системи;
- відчуття "емоційного вакууму" – байдужість до власних досягнень [61, с.157].

Саме на цьому етапі вигорання переходить у стадію професійної дезадаптації, що потребує комплексної психологічної інтервенції.

Виявлення маркерів дозволяє проводити ранню психодіагностику професійного виснаження. На практиці дослідження педагогів інклюзивної освіти доцільно застосовувати:

- шкала професійного вигорання Маслач (МВІ) – для оцінки трьох компонентів вигорання;
- методика Дж. Грінберга – для визначення фази розвитку синдрому;

- авторські опитувальники самоефективності;
- шкали емоційного вигорання – адаптовані для освітян.

Своєчасне виявлення ранніх маркерів дозволяє попередити кризову фазу вигорання, впровадивши профілактичні програми: тренінги емоційної саморегуляції, рефлексивні сесії, балінтовські групи, супервізію.

Маркери ризику професійного вигорання у вчителя інклюзивного класу – це сукупність емоційних, когнітивних, поведінкових, фізіологічних та соціально-ціннісних проявів, що відображають зниження адаптаційного потенціалу педагога. Їхнє систематичне виявлення є основою для діагностики, профілактики та психологічної підтримки педагогів інклюзивної освіти.

Формування у вчителів навичок самоспостереження, емоційної грамотності та рефлексії є ключовим напрямом у попередженні розвитку професійного вигорання.

Професійна діяльність учителя інклюзивної освіти є однією з найбільш психоемоційно напружених у сучасному освітньому просторі. Вона поєднує педагогічні, психологічні, соціальні та комунікативні функції, потребує високого рівня емпатії, толерантності, професійної гнучкості та здатності до саморегуляції. Учитель у такій системі виконує не лише роль передавача знань, а й координатора міжпрофесійної взаємодії, психолога, медіатора між дитиною, родиною та колективом.

Специфіка діяльності в інклюзивному середовищі зумовлена підвищеним рівнем відповідальності та необхідністю постійного емоційного контролю. Так звана емоційна праця – тобто регуляція власних почуттів відповідно до професійних норм – стає щоденним завданням педагога. Вона сприяє створенню підтримувального клімату для учнів з особливими освітніми потребами (ООП), проте при тривалій дії без належного відновлення ресурсів може призвести до емоційного виснаження.

Не менш важливою складовою професійної діяльності є міжпрофесійна співпраця. Учитель інклюзивного класу взаємодіє з асистентом, практичним

психологом, логопедом, дефектологом, соціальним педагогом і батьками. Такий командний підхід є ефективним лише за умов чіткої координації, розподілу ролей і взаємоповаги. Недостатність узгодженості або комунікаційні труднощі між учасниками команди часто стають додатковим стресором, що підвищує ризик професійного вигорання.

Особливе значення має партнерство з родинами дітей з ООП. Саме якість комунікації з батьками визначає рівень довіри до школи та психологічний комфорт дитини. Педагог має поєднувати професійну компетентність із гуманістичним підходом, демонструючи толерантність, чуйність та готовність до відкритого діалогу. Разом з тим, конфліктні або деструктивні комунікації з батьками здатні стати емоційно виснажливим фактором для вчителя, знижуючи його задоволеність професією.

Серед типових професійних стресорів інклюзивного середовища виділяються:

- організаційні (надмірне навантаження, брак часу, неясність посадових обов'язків);
- емоційно-комунікативні (необхідність постійного самоконтролю, робота з поведінковими труднощами дітей);
- соціально-психологічні (недостатня підтримка колег, конфлікти ролей, низька соціальна оцінка праці);
- етичні та ціннісні (моральні дилеми, внутрішній дисонанс між очікуваннями системи й особистими переконаннями).

Тривала дія цих стресорів знижує адаптаційні можливості педагога, сприяє розвитку емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень – основних компонентів синдрому вигорання [61, с.147].

Виявлення маркерів ризику професійного вигорання має ключове значення для профілактики дезадаптаційних процесів. До таких маркерів належать:

- емоційні (роздратування, апатія, втрата емпатії);

- когнітивні (зниження концентрації, байдужість до саморозвитку);
- поведінкові (уникання контактів, конфліктність, механічне виконання обов'язків);
- фізіологічні (порушення сну, головні болі, хронічна втома);
- соціально-ціннісні (відчуження, втрата сенсу діяльності, професійна апатія) [40, с.113].

Узагальнюючи розгляд усіх підпунктів, можна стверджувати, що професійне вигорання вчителів інклюзивної освіти є результатом багатофакторної взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників. Воно розвивається поступово, на тлі хронічного стресу, надмірної емоційної праці та дефіциту психологічної підтримки. Розуміння специфіки діяльності педагога інклюзивного класу, знання типових стресорів і ранніх маркерів вигорання створює психологічне підґрунтя для розроблення ефективної системи профілактики й психодіагностики, що стане предметом подальшого емпіричного аналізу у наступних розділах дослідження.

Висновки до першого розділу

У першому розділі наукової роботи здійснено системний теоретичний аналіз феномена професійного вигорання педагогів, зокрема в умовах інклюзивного освітнього середовища. Розгляд цього явища в контексті сучасної психологічної науки дав змогу розкрити його багатогранну природу, охарактеризувати основні підходи до його розуміння, структуру, механізми формування та прояви у представників педагогічної професії.

На основі узагальнення праць К. Маслач, С. Джексона, Х. Фрейденбергера, Л. Карамушки, О. Кокуна, Н. Пов'якель та інших дослідників визначено, що професійне вигорання є складним психічним станом, який формується внаслідок тривалого емоційного та стресового навантаження, постійного впливу професійних стресорів, порушення балансу між вимогами роботи та особистими ресурсами. Воно проявляється у формі

емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень, що зумовлює зниження ефективності діяльності, професійну дезадаптацію та психосоматичні порушення.

Нами встановлено, що структура синдрому професійного вигорання має трикомпонентну модель (за К. Маслач):

- *емоційне виснаження* – стан психічного і фізичного спустошення, який проявляється втому, апатією, зниженням емпатійності та інтересу до педагогічної діяльності;
- *деперсоналізація* – емоційне відсторонення від учнів і колег, зниження чутливості до їхніх потреб, що виступає захисною реакцією психіки на надмірне навантаження;
- *редукція професійних досягнень* – відчуття власної неефективності, сумнівів у компетентності, втрати віри у професійну цінність власної праці.

Вигорання розглядається як ключова форма професійної дезадаптації, що поєднує емоційні, когнітивні, мотиваційні та поведінкові порушення особистості педагога. Воно знижує здатність ефективно реагувати на освітні виклики, впливає на міжособистісні стосунки та загальний психологічний клімат у педагогічному колективі.

Окрема увага у розділі приділена специфіці професійної діяльності педагогів інклюзивної освіти. Доведено, що робота з дітьми з особливими освітніми потребами потребує не лише високого рівня професійних знань, але й постійної емоційної залученості, емпатійності, гнучкості, терпіння та вміння координувати міжпрофесійні зв'язки. Учитель інклюзивного класу виконує функції не лише освітні, а й психолого-педагогічні, консультативні, комунікативні, часто стаючи посередником між дитиною, сім'єю та командою підтримки.

Такі умови об'єктивно підвищують ризик емоційного виснаження, зокрема через брак ресурсів, хронічне перевантаження, часту зміну

емоційних станів, а також через необхідність поєднувати педагогічну та соціально-психологічну ролі.

При дослідженні наукової літератури нами було виділено низку чинників ризику професійного вигорання, характерних саме для педагогів інклюзивної освіти. До індивідуально-особистісних чинників віднесено підвищену емпатійність, гіпервідповідальність, схильність до перфекціонізму, низький рівень емоційної саморегуляції, недостатню стресостійкість і схильність до самопожертви. До професійних – перевантаження, відсутність чітких критеріїв успішності роботи, труднощі у взаємодії з дітьми з ООП, часті конфліктні ситуації з батьками. До організаційних – брак командної підтримки, недосконалість нормативно-правової бази, надмірна бюрократизація, обмеженість ресурсів, низький рівень визнання та матеріальної винагороди. Ці фактори створюють ситуацію хронічного стресу, який поступово призводить до професійного виснаження, втрати мотивації та деструкції педагогічної ідентичності.

Прояви вигорання у педагогів інклюзивних класів мають психологічно комплексний характер – від емоційного спустошення до соматичних симптомів (головний біль, порушення сну, підвищена дратівливість). Поступово формується професійна фрустрація, що знижує якість взаємодії з дітьми, ефективність навчального процесу й загальний рівень задоволеності професійною діяльністю.

Узагальнення наукових підходів дозволяє розглядати професійне вигорання не лише як індивідуальну кризу особистості, а як системну проблему освітнього середовища, яка потребує цілісних стратегій профілактики й підтримки. Для цього необхідно формувати психологічно безпечний і ресурсний простір в закладах освіти, налагоджувати міжпрофесійну взаємодію, забезпечувати педагогам можливості для рефлексії, супервізії та розвитку навичок емоційної компетентності.

Отже, узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна зробити висновок, що професійне вигорання педагогів інклюзивної освіти є

багатовимірним феноменом, який формується у взаємодії індивідуальних, професійних та організаційних факторів. Його своєчасна діагностика та профілактика є ключовою умовою збереження психологічного здоров'я педагогів, стабільності інклюзивного освітнього процесу та підвищення якості освітніх послуг. Теоретичні положення, розкриті у цьому розділі, створюють наукове підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження рівня вигорання педагогів і розробки програми психологічної підтримки, що стане предметом аналізу у наступних розділах магістерської роботи.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація та етапи емпіричного дослідження

Психодіагностика професійного вигорання є невід'ємною складовою психологічного супроводу діяльності педагогів. Її мета полягає у виявленні рівня емоційного, когнітивного та поведінкового виснаження, що виникає внаслідок тривалої професійної напруги, а також у визначенні чинників ризику та ресурсів особистості, які впливають на розвиток або профілактику вигорання.

Згідно з позицією К. Маслач, Н. Водоп'янової, синдром професійного вигорання включає три основні компоненти:

1. Емоційне виснаження – відчуття спустошеності, втрати енергії, емоційної байдужості.
2. Деперсоналізація (або цинізм) – негативне, відчужене ставлення до колег чи учнів, втрата емпатії.
3. Редукція професійних досягнень – зниження самооцінки власної компетентності, почуття неефективності.

Для вчителів інклюзивної освіти цей синдром має специфічні особливості, зумовлені контекстом їхньої діяльності: необхідністю постійної емоційної залученості, високою відповідальністю за результати навчання дітей з особливими освітніми потребами, частими ситуаціями фрустрації та перевантаження [9, с.25].

Особливості психодіагностики в інклюзивному середовищі

Психодіагностика педагогів інклюзивної освіти має низку методичних особливостей:

- Вона повинна враховувати мультифакторність вигорання – поєднання особистісних (емоційна стабільність, стресостійкість) і соціально-

професійних факторів (підтримка колег, ставлення адміністрації, кількість дітей з ООП).

- Дослідження повинно проводитися етично та екологічно, без створення додаткової психологічної напруги у педагогів.

Рекомендується комбінування кількісних та якісних методів: стандартизованих опитувальників, спостереження, інтерв'ю, контент-аналізу відгуків учителів про власну роботу [6, с.131].

Метою емпіричного дослідження є виявлення особливостей прояву професійного вигорання у вчителів, які працюють в інклюзивних класах, а також визначення взаємозв'язку між рівнем вигорання та умовами педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Емпіричне дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти Миколаївська гімназія №26 ММРМО, у якій функціонують інклюзивні класи де навчаються 51 учень з ООП різних рівнів підтримки. У дослідженні брали участь педагоги, які мають досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

До вибірки увійшло $N = 45$ учителів (43 жінки і 2 чоловіків), віком від 25 до 58 років, із педагогічним стажем від 2 до 30 років. За спеціальністю вибірку склали: учителі початкових класів – 35%, учителі-предметники – 45%, асистенти вчителів – 20%.

Завдання емпіричного дослідження.

1. Провести аналіз теоретичних підходів до вивчення феномену професійного вигорання.
2. Добрати й обґрунтувати психодіагностичний інструментарій для вивчення професійного вигорання у вчителів інклюзивної освіти.
3. Провести емпіричне обстеження педагогів за допомогою валідних методик.
4. Проаналізувати отримані результати та визначити рівень вираженості компонентів вигорання.

5. Встановити зв'язок між рівнем професійного вигорання та специфікою роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Методики дослідження

- Опитувальник професійного вигорання (МВІ) К. Маслач і С. Джексона (адаптація Н. Водоп'янової);
- Методика «Дослідження синдрому «вигорання» Дж. Грінберг;
- Опитувальник професійної самоефективності;
- Авторське анкетування для виявлення суб'єктивного ставлення педагогів до роботи в інклюзивному класі.

Емпіричне дослідження складається з чотирьох послідовних етапів (Додаток А):

1. Підготовчий
2. Константувальний
3. Аналітико-інтерпритований
4. Узагальнюючий

Для діагностики професійного вигорання вчителів інклюзивної освіти доцільно застосовувати комплексний підхід, що дозволяє оцінити не лише рівень вигорання, а й його зв'язок із особистісними рисами. До ефективних методик належать: опитувальник Maslach Burnout Inventory (МВІ); тест Дж. Грінберга; авторські анкети педагогів [28, с.110].

Результати діагностики дозволяють визначити рівень професійного вигорання, простежити домінуючі симптоми та встановити фактори ризику. Водночас виявляються ресурси особистості, що можуть бути використані у психокорекційній роботі. Вони мають практичне значення і є основою для створення індивідуальних планів профілактики вигорання, організації балінтовських груп та впровадження тренінгових програ. Визначення рівнів професійного вигорання вчителів інклюзивної освіти; виявлення зв'язку між вигоранням і психологічними факторами; обґрунтування необхідності впровадження програм психологічної підтримки педагогів.

2.2. Характеристика вибірки та методичного інструментарію

Емпіричне дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти Миколаївська гімназія №26 ММРМО, у якій функціонують інклюзивні класи. До вибірки увійшло $N = 45$ учителів, які безпосередньо працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Серед них 43 жінки (95%) і 2 чоловіків (5%) віком від 25 до 58 років, із педагогічним стажем від 2 до 30 років.

За професійним профілем вибірку склали:

- учителі початкових класів – 35%;
- учителі-предметники – 45%;
- асистенти вчителів – 20%.

Критеріями відбору учасників були:

1. Наявність педагогічного стажу не менше одного року.
2. Досвід роботи в інклюзивних класах.
3. Добровільна згода на участь у дослідженні.
4. Відсутність гострих психоемоційних порушень на момент обстеження.

Дослідження здійснювалося з дотриманням етичних норм – конфіденційності, добровільності участі, інформованої згоди та права відмовитися від участі на будь-якому етапі.

Методичний інструментарій дослідження

З метою комплексного вивчення феномену професійного вигорання педагогів інклюзивної освіти було використано низку психодіагностичних методик, які охоплюють як об'єктивні, так і суб'єктивні показники емоційного стану, рівня стресу, самоефективності та професійної мотивації.

Базовим інструментом виступає МВІ К. Маслач і С. Джексон (адаптація Н. Водоп'янової), (Додаток Б), що діагностує класичну тріаду вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень і дає змогу визначити рівень і структуру синдрому.

Методика Дж. Грінберга (Додаток В) доповнює оцінку, деталізуючи вигорання через фізичне, емоційне й психічне виснаження та ставлення до професії, що допомагає краще виявити стресово-виснажувальні компоненти.

Для аналізу ресурсної складової залучено шкалу професійної самоефективності GSE (Р. Шварцер, М. Єрусалем; адаптація О. Бондарчук) (Додаток Г), яка визначає віру у власні сили, впевненість у професійних здібностях і витривалість у складних умовах.

Завершує систему авторська анкета (Додаток Д), спрямована на отримання якісних даних про суб'єктивні ризики й ресурси інклюзивної діяльності, зокрема специфічний стрес інклюзивної взаємодії та доступні джерела підтримки. У сукупності ці методики забезпечують діагностику як симптомів вигорання, так і захисних ресурсів педагогів, що підсилює достовірність висновків і практичну спрямованість дослідження.

Опис використаних методик

Шкала професійного вигорання Маслач (МВІ) – методика є найбільш визнаним міжнародним інструментом для вимірювання вигорання. Вона містить 22 твердження, які оцінюють три компоненти синдрому. Результати інтерпретуються за шкалами низького, середнього та високого рівня вигорання. Методика дозволяє отримати загальний профіль вигорання педагога і виявити домінуючі симптоми (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція досягнень), (Додаток Б).

Емоційне виснаження розглядається як основна складова «професійного вигорання» та характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням. Почуття виснаження або втоми призводить до порушення сну, зниження імунітету, проблем із концентрацією. Інтелектуальна й емоційна дистанція з роботою: відчуття негативу та цинізму відносно ситуацій, пов'язаних із роботою, відірваність від колективу, відсутність мотивації, негативне сприйняття реальності. Зниження професійної ефективності: внаслідок цього розвивається відчуття неспроможності, з'являються сумніви у власних здібностях і компетентності.

Деперсоналізація проявляється у деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших – зростання негативізму, цинічності налаштувань і почуттів щодо інших людей (дітей, колег, підлеглих). Емоції можуть притуплюватися, а концентрація та пам'ять погіршуватися. Характерною рисою є усвідомлення порушеного сприйняття реальності, що нерідко супроводжується реакцією тривоги.

Редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших. Редукція особистих досягнень – це поява у людини негативного ставлення до самого себе. Це можна описати як низьку самооцінку, низьку оцінку ефективності своєї роботи і загальне негативне сприйняття власних можливостей. Незважаючи на всі свої досягнення, людина все одно незадоволений своєю продуктивністю праці.

Наочні приклади редукції особистих досягнень:

1. Почуття безпорадності й безвиході,
2. Зниження впевненості в собі, пов'язане зі здатністю виконати завдання.

Інтерпретація даних згідно з моделлю синдрому «вигорання» К. Маслач і С. Джексон, «професійне вигорання» тлумачиться як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень.

Методика Дж. Грінберга дозволяє оцінити не лише ступінь вигорання, а й характер його проявів – від легкого емоційного виснаження до хронічного стресового стану. Опитувальник включає 20 тверджень, які оцінюються за п'ятибальною шкалою. Результати інтерпретуються за трьома рівнями: низький, середній і високий ступінь вигорання (Додаток В).

Опитувальник професійної самоєфективності (GSE) – це методика, яка вимірює суб'єктивну впевненість учителя у своїй здатності справлятися з

професійними труднощами. Високі показники свідчать про стійкість до вигорання, низькі – про схильність до емоційного виснаження (Додаток Г).

Методика містить 6 питань та є скороченою версією. «Шкала професійної самоефективності (коротка версія)» пройшла стандартизацію в п'яти країнах Європи (Німеччина, Швеція, Бельгія, Великобританія та Іспанія) та показала високу валідність щодо дослідження професійної самоефективності персоналу організацій.

Авторська анкета допомагає отримати додаткову якісну інформацію щодо суб'єктивного сприйняття педагогами своєї роботи, ставлення до дітей з ООП, рівня підтримки колег і задоволеності професійною діяльністю (Додаток Д).

Проблема професійного вигорання є багатовимірним психічним феноменом, який охоплює когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості [62, с.105]. У педагогів інклюзивної освіти вона ускладнюється високим рівнем емоційного навантаження, необхідністю постійної адаптації до різнорівневих потреб учнів та міжособистісних викликів у колективі. Саме тому дослідження цього явища потребує комплексного підходу, що передбачає поєднання різних психодіагностичних методів, спрямованих на вивчення як симптоматики вигорання, так і особистісних детермінант та ресурсів стресостійкості.

В межах цього підходу кожна методика виконує специфічну функцію:

- *Шкала професійного вигорання Маслач (МВІ)* забезпечує кількісну оцінку трьох ключових компонентів синдрому – емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Вона дозволяє виявити загальну інтенсивність вигорання та його структуру.
- *Методика Дж. Грінберга* поглиблює аналіз, відображаючи етапність розвитку синдрому (фази напруження, резистенції, виснаження), що важливо для розуміння динаміки процесу у педагогів інклюзивного середовища.

- *Опитувальник професійної самоефективності (GSE)* вводить у дослідження вимір особистісних ресурсів – здатності суб'єкта до саморегуляції, подолання труднощів і впевненості у власній компетентності. Науково доведено, що високий рівень самоефективності значною мірою корелює з низьким рівнем емоційного виснаження.
- *Авторська анкета* доповнює стандартизовані методики, даючи змогу врахувати контекст інклюзивної освіти – специфіку професійної взаємодії, адміністративну підтримку, комунікативні труднощі, наявність ресурсів емоційного відновлення.

Таким чином, комплексний підхід у дослідженні професійного вигорання педагогів забезпечує поліпарадигмальну діагностику, де стандартизовані інструменти (МБІ, Грінберг, GSE) створюють об'єктивний вимір, а авторська анкета – контекстуалізує результати, виявляючи унікальні особливості емоційно-професійного стану педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.

Таке поєднання дає змогу не лише визначити рівень і структуру вигорання, а й встановити взаємозв'язок між симптомами, індивідуальними особливостями, професійною самоефективністю та середовищними чинниками. Отже, методологічно виправдане застосування саме багаторівневого діагностичного комплексу, який забезпечує достовірність та глибину емпіричних висновків.

Результатом використання зазначеного психодіагностичного комплексу є отримання валідного та надійного інструментарію для дослідження професійного вигорання педагогів інклюзивної освіти.

Застосування обраних методик дозволяє:

1. Кількісно оцінити рівень і структуру вигорання (за компонентами емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції професійних досягнень).

2. Визначити фазу формування синдрому, що є основою для подальшого планування психопрофілактичних заходів.
3. Оцінити рівень професійної самоефективності як ключового ресурсу стресостійкості педагога.
4. Виявити внутрішні та зовнішні чинники ризику і ресурси, притаманні саме інклюзивному освітньому середовищу.

Отримані результати стануть основою для:

- формування психологічного профілю педагога інклюзивної освіти, який дозволяє прогнозувати схильність до емоційного вигорання;
- розроблення моделі психологічної підтримки та програм профілактики вигорання, орієнтованих на розвиток професійної самоефективності та ресурсного потенціалу особистості;
- подальшої наукової апробації авторської анкети, з метою її стандартизації та впровадження в практику освітніх психологів.

Очікуваним результатом є не лише створення діагностичного комплексу високого рівня надійності, але й отримання емпірично підтвердженої системи показників, що забезпечують комплексну оцінку стану емоційного вигорання педагогів інклюзивної освіти та дають змогу розробити ефективні напрями психологічної підтримки.

Таким чином, застосування комплексу стандартизованих і авторських методик дозволило здійснити всебічну психодіагностику професійного вигорання вчителів інклюзивної освіти. Поєднання кількісних і якісних методів забезпечило надійність, валідність і глибину аналізу досліджуваного явища.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Для визначення рівня та структури професійного вигорання педагогічних працівників інклюзивної освіти було використано Шкалу професійного вигорання Маслач (Maslach Burnout Inventory – MBI) у

адаптації Н. Водоп'янової (2009). Методика передбачає оцінку трьох ключових компонентів синдрому:

1. Емоційне виснаження – відчуття перевтоми, емоційного спустошення, зниження енергетичного потенціалу;
2. Деперсоналізація (дегуманізація) – емоційне відсторонення, цинічне ставлення до колег і учнів;
3. Редукція професійних досягнень – зниження самооцінки власної ефективності, почуття неуспішності у професійній діяльності [62, с.109].

Дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти Миколаївська гімназія №26 ММРМО. У ньому взяли участь 45 педагогів, з яких 43 жінки (95%) та 2 чоловіків (5%), віком від 25 до 58 років. Педагогічний стаж учасників варіювався від 2 до 30 років. До вибірки увійшли вчителі початкових класів, асистенти вчителів, предметники, а також педагоги, залучені до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Усі учасники дослідження надали інформовану згоду на участь, а дослідження було проведене відповідно до етичних стандартів Української асоціації психологів.

Обробка результатів проводилася за стандартними ключами методики МВІ (Додаток Б). Отримані середні показники за кожною шкалою представлено у таблиці 2.1.

Отримані дані свідчать, що більшість педагогів перебувають на середньому рівні професійного вигорання, при цьому 31,1 % респондентів демонструють високий рівень емоційного виснаження, що свідчить про значне психоемоційне навантаження, накопичену втому, відчуття постійної перевтоми та зниження мотивації до роботи.

Середні показники рівнів професійного вигорання педагогів (за МВІ, N = 45)

Таблиця 2.1

Компоненти синдрому	Низький рівень, %	Середній рівень, %	Високий рівень, %	Середнє значення (у балах)
Емоційне виснаження	26,7	42,2	31,1	27,8
Деперсоналізація	33,3	46,7	20,0	12,4
Редукція професійних досягнень	22,2	40,0	37,8	34,6

Емоційне виснаження є провідною фазою формування синдрому вигорання, тому саме цей показник виступає центральним діагностичним критерієм. Підвищені значення цього компоненту у вчителів інклюзивної освіти пояснюються постійною емоційною включеністю у взаємодію з дітьми, які мають особливі освітні потреби, необхідністю адаптації навчального матеріалу, а також відсутністю належної психологічної підтримки з боку колег та адміністрації.

Деперсоналізація має переважно середні показники (46,7%), що свідчить про тенденцію до емоційного дистанціювання від учнів, особливо в умовах хронічного перевантаження. Водночас лише 20% учасників показали високий рівень за цією шкалою, що вказує на наявність у більшості вчителів позитивних гуманістичних установок, попри напруження та втому.

Редукція професійних досягнень виявлена у 37,8% педагогів на високому рівні, що свідчить про відчуття неефективності, невпевненості у власній педагогічній майстерності та емоційного виснаження, яке знижує

суб'єктивне відчуття успіху. Цей показник є особливо значущим, адже саме зниження професійної самооцінки часто стає предиктором подальшої демотивації та бажання залишити професію.

Додатковий аналіз показав певні вікові та стажові відмінності:

- Молоді вчителі (до 30 років) характеризуються вищими показниками емоційного виснаження, що може бути зумовлено недостатнім досвідом саморегуляції та адаптації до інклюзивного середовища.
- Педагоги зі стажем понад 20 років продемонстрували тенденцію до підвищення деперсоналізації, що відображає професійне «емоційне зношування» й втрату початкового ентузіазму.
- Найнижчі показники редукції професійних досягнень спостерігаються у середній віковій групі (35–45 років), які вже мають стабільний досвід і сформовану професійну ідентичність.

Загальна тенденція дослідження вказує на середньо-високий рівень вигорання серед педагогічного колективу загальної середньої освіти Миколаївська гімназія №26 ММРМО. Найбільш уразливими є компоненти емоційного виснаження та редукції професійних досягнень. Це свідчить про необхідність системної психологічної підтримки педагогів, спрямованої на:

- розвиток навичок емоційної саморегуляції;
- підвищення професійної самоефективності;
- створення підтримувального мікроклімату в колективі;
- впровадження психопрофілактичних програм із профілактики вигорання, що включають елементи супервізії та груп емоційної підтримки.

Для визначення ступеня розвитку професійного вигорання педагогів інклюзивної освіти було також застосовано методика «Дослідження синдрому вигорання» Дж. Грінберга (Додаток В). Методика дозволяє оцінити три основні фази розвитку вигорання: напруження, резистенцію (опір) та виснаження, а також визначити провідні симптоми кожної фази.

Рівень сформованості фаз професійного вигорання у педагогів (за методикою Дж. Грінберга, N = 45) представлено у таблиці 2.2.

Фаза напруження є початковим етапом розвитку вигорання і характеризується накопиченням емоційних та фізичних перевантажень. Середні та високі показники напруження виявлено у 75,6% педагогів (46,7% – середній рівень, 28,9% – високий). Це свідчить про часті переживання тривоги, дратівливості та перевтоми. Типові симптоми – зниження концентрації, порушення сну, підвищена емоційна напруга. Основні чинники: перевантаження документацією ІПР, дефіцит підтримки колег та адміністрації, складнощі у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Рівень сформованості фаз професійного вигорання у педагогів (за методикою Дж. Грінберга, N = 45)

Таблиця 2.2

Фаза синдрому вигорання	Низький рівень, %	Середній рівень, %	Високий рівень, %	Середній показник (у балах)
Фаза напруження	24,4	46,7	28,9	47,5
Фаза резистенції	20,0	42,2	37,8	51,3
Фаза виснаження	26,7	44,5	28,8	45,8

Фаза резистенції є центральною в структурі вигорання і характеризується розвитком психологічних захисних реакцій – емоційного дистанціювання, байдужості, зниження емпатійності. У 37,8% респондентів зафіксовано високий рівень резистенції, що свідчить про стійку емоційну втому та втрату залученості до навчально-виховного процесу. Типові прояви:

формальне ставлення до обов'язків, цинічні висловлювання, зниження ініціативності. Водночас у частини педагогів ця фаза виконує тимчасову захисну функцію – допомагає утримувати професійну стабільність, але поступово призводить до виснаження.

Фаза виснаження – завершальний етап синдрому вигорання, коли ресурси особистості практично вичерпуються. Високий рівень виснаження спостерігається у 28,8% педагогів. Прояви: емоційна апатія, втрата інтересу до роботи, соматичні скарги (головний біль, безсоння, порушення апетиту), почуття безсилля. Цей стан знижує ефективність професійної діяльності та створює ризик хронічного стресу і психосоматичних розладів.

Аналіз результатів показав, що у більшості педагогів домінує фаза резистенції (37,8% високий рівень), що свідчить про наявність емоційного напруження і формування психологічних захистів. Близько третини вчителів перебувають на межі виснаження, що потребує цілеспрямованої психологічної підтримки. Отримані результати підтверджують поступовість формування вигорання: від фази напруження через резистенцію до виснаження.

Синдром професійного вигорання педагогів інклюзивної освіти проявляється у середньому ступені вираженості. Найбільш вираженою є фаза резистенції, що характеризується розвитком захисних стратегій і емоційного відсторонення. Високі показники виснаження спостерігаються у 28,8% педагогів, що свідчить про потребу в психологічній підтримці. Результати обґрунтовують необхідність розроблення програм профілактики вигорання, спрямованих на підвищення стресостійкості, емоційної саморегуляції та професійної самоєфективності.

Метою використання опитувальника професійної самоєфективності (General Self-Efficacy Scale, GSE) (Додаток Г) було визначення рівня впевненості педагогів у власних професійних можливостях, здатності ефективно справлятися з труднощами, долати стресові ситуації та контролювати поведінку в професійній діяльності. Методика розроблена

Р. Шварцером і М. Єрусалемом (1995) та адаптована для української вибірки О. Бондарчук (2004).

До вибірки увійшли 30 учителів загальноосвітніх дисциплін (67%), 10 асистентів учителів (22%) та 5 педагогів-реабілітологів і психологів (11%). Більшість учасників становили жінки (87%).

Опитувальник містить 10 тверджень, що оцінюються за 4-бальною шкалою Лайкерта: 1 – не відповідає мені зовсім; 4 – цілком відповідає мені. Загальний бал варіює від 10 до 40.

Інтерпретація рівнів:

10–20 балів – низький рівень самоефективності;

21–30 балів – середній рівень;

31–40 балів – високий рівень.

Рівні професійної самоефективності педагогів інклюзивної освіти (N = 45) представлені у таблиці 2.3.

Рівні професійної самоефективності педагогів інклюзивної освіти

Таблиця 2.3

Рівень самоефективності	Кількість осіб	% від вибірки	Середній бал (M)
Високий (31–40 балів)	11	24,4	33,8
Середній (21–30 балів)	26	57,8	26,5
Низький (10–20 балів)	8	17,8	18,6
Загальний середній бал по вибірці	—	—	27,9

Більшість педагогів (57,8%) мають середній рівень професійної самоефективності, що свідчить про помірну впевненість у власних силах. Високий рівень (24,4%) демонструє достатню емоційну стійкість і саморегуляцію. Низький рівень (17,8%) відображає тенденцію до невпевненості та підвищеної тривожності.

Отримані результати свідчать про те, що високий рівень професійної самоефективності знижує ризик розвитку емоційного виснаження та деперсоналізації. Водночас педагоги з низькою самоефективністю демонструють схильність до вигорання та втрати відчуття власної професійної значущості.

Загальний рівень професійної самоефективності педагогів інклюзивної освіти є середнім ($M = 27,9$). Самоефективність виступає захисним фактором у розвитку синдрому професійного вигорання. Висока самоефективність асоціюється з емоційною стабільністю та задоволеністю професійною діяльністю. Педагоги з низьким рівнем самоефективності становлять групу ризику щодо розвитку емоційного вигорання.

Наступним етапом дослідження було використано авторську методику «Емоційно-професійні ризики та ресурси» (Додаток Д). Поданий нижче аналіз охоплює узагальнені результати, їх інтерпретацію та психологічну характеристику кожної шкали.

Середні показники за шкалами методики «Емоційно-професійні ризики та ресурси» ($N = 45$) поданий у таблиці 2.4.

Шкала «Емоційне виснаження (ЕВ)»

Середній бал: $M = 3,46$ (69,2%) – середній–високий рівень. Шкала відображає рівень психоемоційного виснаження, втрати енергії та зниження здатності до відновлення після робочого дня. Понад 70% опитаних зазначили сильну втому після занять, 61% повідомили про брак сил для побутових справ, а 58% – про виснажливість роботи з дітьми з ООП. Результати вказують на потребу у формуванні навичок емоційної саморегуляції.

Середні показники за шкалами методики «Емоційно-професійні ризики та ресурси»

Таблиця 2.4.

№	Шкала	Середній бал (М)	% від максимального	Рівень прояву
1	Емоційне виснаження (ЕВ)	3,46	69,2%	Середній–високий
2	Деперсоналізація / Цинізм (ДЦ)	3,10	62,0%	Середній
3	Редукція професійних досягнень (РПД)	2,88	57,6%	Помірний
4	Стрес інклюзивної взаємодії (СІВ)	3,34	66,8%	Середній
5	Ресурси підтримки інклюзивного середовища (РПІС)	3,82	76,4%	Високий

Шкала «Деперсоналізація / Цинізм (ДЦ)»

Середній бал: М = 3,10 (62,0%) – середній рівень. Шкала відображає схильність до емоційного дистанціювання як форми психологічного самозахисту. 46% респондентів повідомили, що їм складніше співпереживати дітям, 39% реагують формально, а 41% вважають частину дітей 'важковиховуваними'. Це свідчить про розвиток емоційної економії, яка може призвести до байдужості у взаємодії.

Шкала «Редукція професійних досягнень (РПД)»

Середній бал: М = 2,88 (57,6%) – помірний рівень. 42% педагогів вважають себе менш ефективними, ніж раніше, 36% втрачають віру у власні

сили, 48% вважають, що їхня робота часто не помічається. Це свідчить про зниження професійної мотивації та потребу у позитивному підкріпленні з боку адміністрації й колег.

Шкала «Стрес інклюзивної взаємодії (СІВ)»

Середній бал: $M = 3,34$ (66,8%) – середній рівень. Шкала оцінює напругу у професійних взаєминах – із батьками, колегами, асистентами. 55% респондентів відчувають стрес у комунікації, 48% скаржаться на перевантаження, 40% мають труднощі з фахівцями супроводу. Це вказує на потребу в розвитку навичок командної співпраці та комунікації.

Шкала «Ресурси підтримки інклюзивного середовища (РПІС)»

Середній бал: $M = 3,82$ (76,4%) – високий рівень. Шкала показує наявність ресурсів підтримки в колективі, позитивний мікроклімат і довіру до адміністрації. 79% відчувають допомогу колег, 72% – підтримку керівництва, 81% – позитивну атмосферу. Ці результати свідчать про наявність буферного ефекту колективної підтримки проти емоційного вигорання.

Загальний середній показник емоційно-професійних ризиків педагогів закладу загальної середньої освіти Миколаївська гімназія №26 ММРМО становить $M = 3,19$ (63,8%), що відповідає середньому рівню. Високий рівень соціальної підтримки ($M = 3,82$) вказує на наявність потужного ресурсу адаптації та відновлення. Таким чином, педагогічний колектив гімназії №26 характеризується соціальною згуртованістю, емпатійною взаємодією та сприятливим психологічним кліматом, що мінімізує ризики професійного вигорання.

Крім тестування було проведено індивідуальне опитування на тему «Ваша реалізація в педагогічній діяльності». Мета – виявити джерела професійного задоволення, чинники емоційного виснаження, способи відновлення ресурсів та запити на підтримку, а також описати динаміку емоційного ставлення до роботи та поточний емоційний стан.

Отримали такі результати

Джерела професійного задоволення (питання 1):

1. Спілкування з учнями – 11.1%;
2. Позитивні результати учнів – 6.7%;
3. Професійний розвиток – 6.7%;
4. Самореалізація – 6.7%;
5. Відчуття значущості своєї праці – 4.4%.

Домінують внутрішні мотиватори (спілкування, значущість, результат), що вказує на гуманістичну спрямованість професійних цінностей.

Обставини емоційного виснаження (питання 2):

1. Відсутність вільного часу / відпочинку – 8.9%;
2. Конфлікти з учнями або батьками – 8.9%;
3. Невизначеність або часті зміни вимог – 6.7%;
4. Недостатня оплата праці – 6.7%;
5. Власна самокритичність – 4.4%.

Переважають організаційні та системні чинники, що формують хронічне емоційне навантаження (Рис. 2.1).

Ключові причини емоційного виснаження (питання 2)

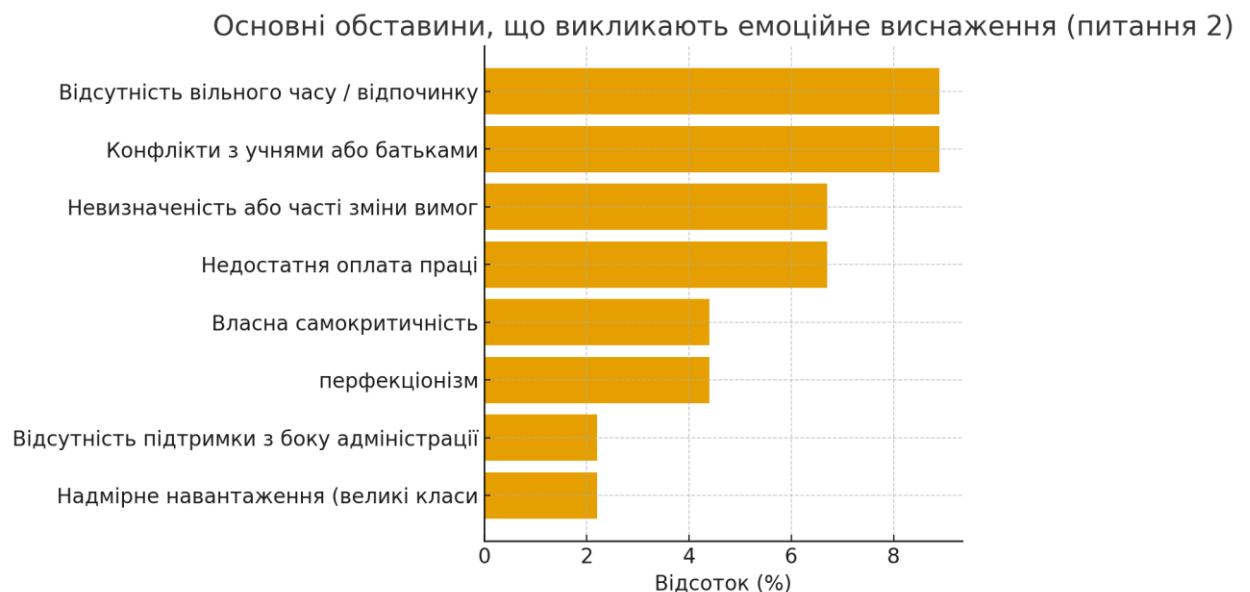


Рис. 2.1.

Відновлення ресурсів (питання 3):

1. Прогулянки – 11.1%;
2. Природа – 11.1%;
3. Сон – 8.9%;
4. Спілкування з родиною – 8.9%;
5. Відпочинок – 8.9%.

Перевага надається соціальним та природним способам відновлення (родина, сон/відпочинок, прогулянки).

Динаміка емоцій щодо роботи (питання 4):

Складно сказати – є як позитив, так і негатив – 13.3%.

Більшість демонструє емоційну стабільність; однак наявні ознаки погіршення у частини респондентів.

Розуміння емоційного здоров'я (питання 5):

1. Відчуття радості від роботи – 8.9%;
2. Баланс між роботою і відпочинком – 6.7%;
3. Уміння відновлювати енергію – 6.7%;
4. Підтримка власних ресурсів (сон – 4.4%; відпочинок) – 4.4%.

Уявлення пов'язані з балансом, відновленням енергії та позитивними стосунками – ядром психологічної гігієни праці.

Бажана підтримка адміністрації/колег (питання 6):

1. Організацію спільних заходів для зняття напруги – 8.9%;
2. Об'єктивну оцінку і зворотний зв'язок – 6.7%;
3. Професійне навчання – 6.7%;
4. Розуміння та емоційну підтримку – 6.7%;
5. Тренінги – 6.7%.

Запити сфокусовані на емоційній підтримці, зниженні бюрократії та підвищенні кваліфікації.

Реакції на конфлікти (питання 7):

Намагаюся спокійно розібратися, знайти компроміс – 13.3%.

Домінують конструктивні стратегії (пошук компромісу), що свідчить про емоційну зрілість педагогів.

Відчуття сенсу праці (питання 8):

1. Так, повністю – я бачу результати й відчуваю користь – 6.7%;
2. Частково — іноді бачу сенс, іноді ні – 6.7%.

Переважає збережене відчуття професійного сенсу, хоча у частини є фрустрація.

Превенція вигорання (питання 9):

1. Підвищення заробітної плати – 13.3%;
2. Зменшення навантаження та бюрократії – 8.9%;
3. Колегіальна підтримка – 6.7%;
4. Командна атмосфера – 6.7%;
5. Гнучкий графік – 4.4%.

Високий запит на системні зміни та психологічну підтримку підтверджує усвідомлення ризиків вигорання.

Поточний емоційний стан (питання 10):

1. Стабільність – 8.9%;
2. Задоволення – 2.2%;
3. Натхнення – 2.2%.

Спостерігається змішана картина: втома і напруга співіснують із стабільністю та натхненням.

Узагальнюючи опитування можна сказати, що основними джерелами професійного задоволення є взаємодія з учнями, відчуття значущості праці та позитивні результати учнів. Виснаження зумовлене переважно системними чинниками (перевантаження, бюрократія, брак часу та фінансових стимулів). Відновлення ресурсів відбувається через соціальну підтримку та базові практики відпочинку (сон, природа, хобі). Попри ознаки втоми, у більшості педагогів зберігається професійний сенс і прагнення до стабільності. Запит на емоційну та організаційну підтримку (тренінги, психологічний супровід,

зменшення бюрократії) свідчить про готовність колективу до впровадження системної профілактики професійного вигорання.

Висновки до другого розділу

У другому розділі кваліфікаційної роботи нами описано результати проведеного констатувального експерименту. З'ясовано поняття «емоційне вигорання», і зроблено спробу знайти кореляції між емоційним вигоранням і цінностями правників. У межах даної вибірки (згідно з розрахунками за критерієм Пірсона) виявлено позитивний зв'язок між емоційним виснаженням і деперсоналізацією та зворотний зв'язок між емоційним виснаженням і професійними досягненнями.

Результати емпіричного дослідження, проведеного серед педагогів школи №26 (N = 45, вік – 25-58 років, стаж – 2-30 років), дали змогу комплексно оцінити рівень і структуру професійного вигорання в умовах інклюзивної освіти, а також визначити психологічні ресурси, які можуть запобігати його розвитку.

Узагальнені показники за шкалою Maslach Burnout Inventory (MBI). За результатами MBI середній рівень емоційного виснаження (EE) виявлено у 42% респондентів, що вказує на високу частоту емоційної перевтоми, спричиненої щоденним контактом із дітьми з ООП. Деперсоналізація (DP) має помірні показники (близько 28 %), що свідчить про часткове емоційне віддалення від учнів. Редукція професійних досягнень (PA) виявлена у 36% педагогів – це свідчить про поступове зниження самооцінки професійної ефективності. Кореляційний аналіз показав позитивний зв'язок між емоційним виснаженням і деперсоналізацією ($r = 0,71$, $p < 0,01$) та зворотний зв'язок між емоційним виснаженням і професійними досягненнями ($r = -0,63$, $p < 0,01$).

Результати за методикою Дж. Грінберга. Аналіз показав, що більшість педагогів (57%) перебувають на середній стадії розвитку синдрому

вигорання. Близько 22% мають високий рівень вигорання, а 21% – низький. Кореляційний аналіз між шкалами “емоційне виснаження” та “втрата мотивації” показав значущий прямий зв’язок ($r = 0,69$, $p < 0,01$), що вказує на взаємозалежність емоційного і мотиваційного компонентів вигорання.

Результати за опитувальником професійної самоефективності (GSE). Дані показали, що рівень загальної самоефективності серед педагогів перебуває у межах середнього (66 %) та високого (22 %) рівнів. Педагоги з високою самоефективністю мають нижчі показники емоційного виснаження ($r = -0,57$, $p < 0,01$) та деперсоналізації ($r = -0,48$, $p < 0,05$). Це підтверджує роль самоефективності як психологічного буфера, що знижує ризик вигорання.

Аналіз за авторською методикою “Емоційно-професійні ризики та ресурси”. Результати свідчать, що найвищі показники мають шкали: емоційне виснаження (ЕВ) – середній рівень у 49% і високий у 24% педагогів; деперсоналізація/цинізм (ДЦ) – середній у 38%, високий у 19%; редукція професійних досягнень (РПД) – середній у 41%; стрес інклюзивної взаємодії (СІВ) – середній або високий у 53% педагогів; ресурси підтримки інклюзивного середовища (РПІС) – високий рівень у 32%. Це підтверджує, що виснаження й стресові фактори переважають над ресурсними. Опитування “Ваша реалізація в педагогічній діяльності”.

Найбільше задоволення приносять спілкування з учнями (68%), усвідомлення значущості праці (64

%) і результати навчання (57%). Основними чинниками виснаження названо перевантаження (73%), недостатню оплату (62%), брак вільного часу (58%). Переважають природні стратегії відновлення (сон, природа, спілкування), а головним запитом є емоційна підтримка й зниження адміністративного тиску.

Отримані результати підтверджують, що професійне вигорання вчителів інклюзивної освіти є багатофакторним феноменом, який формується під впливом поєднання емоційного навантаження, організаційних стресорів

та недостатньої психологічної підтримки. Разом із тим збереження високого рівня самоефективності, позитивного сприйняття учнів та відчуття соціальної значущості професії створюють потенціал для профілактики вигорання. Сукупний аналіз дозволяє зробити висновок, що вчителі інклюзивної освіти мають помірний рівень професійного вигорання з тенденцією до підвищення емоційного виснаження. Рівень професійної самоефективності та наявність ресурсів підтримки частково компенсують негативний вплив стресу, але потребують системного розвитку емоційної компетентності, саморегуляції й командної підтримки. Результати психодіагностики створюють основу для розробки психокорекційної програми (розділ 3), спрямованої на розвиток ресурсів емоційної стійкості, зниження рівня вигорання та підвищення професійного благополуччя педагогів.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ТА ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

3.1. Теоретичні підходи до психологічної підтримки педагогів

Професійна діяльність учителя інклюзивної освіти вимагає не лише високої фахової компетентності, а й значних емоційних, когнітивних та моральних ресурсів. Постійне емоційне навантаження, робота з дітьми з особливими освітніми потребами, потреба у співпраці з асистентами, батьками та фахівцями ІРЦ створюють складний контекст, який підвищує ризики розвитку професійного вигорання. У таких умовах психологічна підтримка педагогів набуває стратегічного значення як засіб збереження їхнього професійного здоров'я, особистісного благополуччя та якості освітнього процесу [17, с.129].

Психологічна підтримка педагогів інклюзивної освіти має спиратися на біопсихосоціальну парадигму, яка розглядає професійне благополуччя як результат взаємодії біологічних, психологічних і соціальних факторів. Екологічна модель (Bronfenbrenner) підкреслює вплив багаторівневої системи середовищ (учень – клас – школа – громада – політика). У цьому контексті доцільно застосовувати підхід, орієнтований на сильні сторони, який акцентує на розвитку вже наявних ресурсів, самоефективності та формуванні відчуття компетентності.

Ми розглянемо основні теоретичні моделі психологічної підтримки педагогів. *Модель JD-R* пояснює вигорання через дисбаланс між високими професійними вимогами та недостатніми ресурсами. Психологічна підтримка у цьому підході спрямована на зменшення вимог та підсилення ресурсів. Приклад: у дослідженні фінських шкіл виявлено, що впровадження спільного

планування уроків і регулярних супервізій значно зменшує рівень емоційного виснаження вчителів. В українських умовах аналогічний ефект спостерігається у школах, де адміністрація створює умови для обміну досвідом між педагогами інклюзивних класів.

Наступна модель *теорія збереження ресурсів (COR)*. Згідно з моделлю стрес виникає тоді, коли особистість втрачає або відчуває загрозу втрати ресурсів. Підтримка має сприяти створенню «ресурсних спіралей», коли позитивні досвіди стимулюють подальше накопичення ресурсів. Наприклад, у практиці педагогічних колективів США запровадження коротких тижневих зустрічей підтримки («peer support meetings») знижує рівень професійного вигорання. В Україні подібні результати дають регулярні тренінги з емоційної саморегуляції та групи психологічної підтримки для педагогів.

Варта нашої уваги також *самодетермінаційна теорія (SDT)*. За концепцією Десі та Руан (2000), для професійного благополуччя важливо задовольняти базові потреби в автономії, компетентності та приналежності. Приклад: дослідження вчителів Канади показало, що можливість обирати методи навчання підвищує рівень автономії та мотивації. В українських школах учителі, які залучені до командних рішень щодо адаптації програм, демонструють вищий рівень професійної задоволеності.

Не менш відомий *когнітивно-поведінковий підхід (CBT)*. Хронічний стрес часто спричинений дисфункційними переконаннями. Психологічна підтримка реалізується через навчання саморегуляції, розвиток гнучкого мислення та техніки переоцінки ситуацій. Приклад: у програмі «Teacher Stress Management» (Велика Британія) застосування когнітивно-поведінкових технік знизило частоту негативних автоматичних думок. В українській практиці подібні підходи використовуються у тренінгах «Психологічна стійкість педагога» під егідою МОН.

Нам відомі також *майндфулнес і АСТ*. Майндфулнес-практики сприяють розвитку усвідомленості й психологічної гнучкості, знижують рівень емоційного виснаження. До прикладу у школах Іспанії впровадження

коротких медитаційних практик для вчителів перед уроками, покращило їхній емоційний стан і концентрацію. В Україні такі техніки інтегруються у тренінги емоційної саморегуляції педагогів, які працюють з дітьми з ООП.

Досить ефективна також вважається *теорія емоційної праці*. Згідно з Hochschild (1983), учителі здійснюють емоційну працю – регулюють власні емоції відповідно до професійних норм. Надмірна емоційна регуляція веде до дисонансу й вигорання. Приклад: дослідження педагогів Нідерландів показало, що підтримка з боку колег і адміністрації знижує рівень емоційного дисонансу. В українських школах ефективним є використання групових обговорень емоційних ситуацій (формат «емоційних колегій»).

Після зниження емоційного напруження важливо повернути педагогу відчуття радості та сенсу праці. Цього можна досягти завдяки концепціям *позитивної психології*. Модель PERMA акцентує на розвитку позитивних емоцій, стосунків і відчуття сенсу. Приклад: у програмі «Wellbeing in Schools» (Австралія) учителі, які практикували вправи вдячності, демонстрували підвищення задоволеності роботою. В Україні подібні результати спостерігались у педагогічних колективах, де практикуються спільні святкування професійних успіхів і обговорення досягнень учнів.

На завершення важливо зазначити, що психологічна підтримка вчителя нерозривно пов'язана із безпекою середовища, у якому він працює. Це відображено в *травма-інформованому підході*, який враховує вплив травматичного досвіду на педагогічну взаємодію. Bath (2008) виділяє три стовпи травма-інформованої підтримки: безпека, зв'язок і саморегуляція. Приклад: у школах США застосування травма-інформованого підходу знизило кількість емоційних криз у дітей і підвищило рівень задоволеності вчителів. В Україні цей підхід набуває поширення у закладах, які працюють з внутрішньо переміщеними дітьми.

Розглянуті теорії створюють цілісну модель психологічної підтримки педагогів. Вона поєднує структурні чинники (JD-R, COR), мотиваційні процеси (SDT), когнітивно-емоційні механізми (CBT, АСТ, емоційна праця),

позитивні стратегії благополуччя (PERMA) та травма-інформовані принципи безпеки.

Такий інтегрований підхід дозволяє не лише долати професійне вигорання, а й формувати культуру психологічної підтримки в освітніх колективах, де педагог виступає не лише виконавцем, а й партнером у збереженні власного емоційного здоров'я.

Таким чином, сучасні теоретичні моделі психологічної підтримки педагогів демонструють багатовимірність процесу забезпечення емоційного благополуччя. Їхнє практичне застосування – як у міжнародних, так і в українських контекстах – підтверджує ефективність комплексного підходу, який поєднує роботу з ресурсами, емоційною гнучкістю, когнітивними установками та міжособистісною підтримкою. Це дозволяє не лише зменшити ризики вигорання, але й підвищити професійну стійкість і задоволення від роботи.

3.2. Програма психопрофілактики та психологічної підтримки

Психокорекційна програма профілактики та психологічної підтримки вчителів інклюзивної освіти – наша авторська розробка спрямована на допомогу вчителю інклюзивної освіти долати проблеми і наслідки, пов'язані з емоційним вигоранням при роботі з учнями з ООП. Суть програми – це попередження, зниження та подолання проявів емоційного вигорання у педагогів інклюзивного навчання, а також відновлення внутрішніх ресурсів, формування емоційної стійкості та підвищення професійного благополуччя.

Програма психопрофілактики та психологічної підтримки педагогів інклюзивної освіти спрямована на збереження психологічного здоров'я педагогів, які працюють в умовах підвищеного емоційного навантаження, а також на попередження та подолання проявів емоційного вигорання у професійній діяльності.

Завдання програми:

- Підвищити рівень психологічної обізнаності педагогів щодо феномену професійного (емоційного) вигорання, його причин, стадій і наслідків.
- Сформувати навички самоспостереження й рефлексії, що дозволяють своєчасно розпізнавати ознаки емоційного виснаження та попереджати його розвиток.
- Розвинути здатність до емоційної саморегуляції через опанування ефективних технік релаксації, дихальних і тілесно-орієнтованих практик.
- Розвивати емоційну компетентність і емпатію, необхідні для конструктивної взаємодії з учнями, колегами, адміністрацією та батьками.
- Активізувати особистісні ресурси педагогів (внутрішні джерела енергії, мотивації, сенси діяльності) шляхом арттерапевтичних і коучингових вправ.
- Формувати позитивну професійну самооцінку та самоефективність, сприяючи підвищенню впевненості у власних можливостях і професійному зростанні.
- Розвивати навички конструктивної комунікації та збереження професійних меж, що забезпечують емоційну стабільність у роботі.
- Створити умови для соціально-психологічної підтримки педагогів через роботу в Балінтівських групах, обмін досвідом і групову рефлексію.
- Формувати культуру турботи про себе як складову професійного здоров'я та психологічного добробуту.
- Закріпити позитивні зміни через рефлексію та повторну діагностику, сприяючи усвідомленню особистого прогресу, стабілізації емоційного стану та мотивації до подальшого розвитку.

Пояснювальна записка до програми психопрофілактики та психологічної підтримки учителів інклюзивної освіти

Сучасна система освіти України переживає глибокі трансформації, зумовлені впровадженням інклюзивного навчання, гуманізацією освітнього середовища та підвищенням вимог до професійної компетентності педагога. Учитель інклюзивної освіти не лише передає знання, а й виконує роль наставника, посередника, психолога, фасилітатора взаємодії між дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками та колегами. Така багатофункціональність професійних обов'язків нерідко супроводжується емоційним перенавантаженням, хронічною втомою, почуттям безсилля, що є основою формування синдрому емоційного вигорання.

В результаті досліджень які ми провели понад 60% педагогів, які працюють в інклюзивному середовищі, демонструють ознаки середнього або високого рівня професійного виснаження. Це знижує якість педагогічної взаємодії, призводить до втрати емпатії, підвищення конфліктності й негативно впливає на емоційний клімат у закладі освіти.

Проблема психологічної підтримки та збереження психічного здоров'я педагогів є однією з пріоритетних у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» та Стратегії розвитку інклюзивної освіти. Ефективна профілактика професійного вигорання потребує не лише діагностики, а й системної програми психопрофілактики, спрямованої на розвиток ресурсів емоційної стійкості, саморегуляції, позитивної самооцінки та культури турботи про себе.

Нами розроблена Програма психопрофілактики та психологічної підтримки педагогів інклюзивного навчання створена з урахуванням сучасних підходів позитивної психології, теорії професійного вигорання, концепції саморегуляції та моделей емоційного інтелекту. Вона поєднує психоосвітні, тренінгові, арттерапевтичні й супервізійні методи, що дозволяє педагогам усвідомити власні емоційні стани, відновити внутрішні ресурси та навчитися ефективно взаємодіяти в інклюзивному освітньому середовищі.

Наша програма включає такі базові підходи як:

1. Позитивно-психологічний підхід – орієнтує на розвиток сильних сторін особистості, формування позитивного мислення, внутрішньої мотивації та почуття благополуччя (Н. Пезешкіан, М. Селігман, Б. Фредріксон, М. Чіксентмігайї).
2. Особистісно-орієнтований підхід – розглядає педагога як активного суб'єкта власного розвитку, здатного до самопізнання, саморегуляції й самореалізації. Реалізується через рефлексивні вправи, коучингові техніки та вправи самоусвідомлення.
3. Ресурсний підхід – передбачає пошук, активізацію та відновлення внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості (емоційних, когнітивних, соціальних).
4. Системний підхід – розглядає професійне вигорання як багатофакторне явище, що виникає у взаємодії особистісних, професійних і соціальних компонентів діяльності педагога.
5. Когнітивно-поведінковий підхід – спрямований на усвідомлення автоматичних думок і установок, що спричиняють емоційне виснаження, та їх заміну на конструктивні.
6. Емоційно-ціннісний підхід – підкреслює важливість розвитку емоційного інтелекту, емпатії та співпереживання як складових професійної компетентності педагога.
7. Гуманістичний підхід – ґрунтується на ідеях К. Роджерса та А. Маслоу про безумовну повагу до особистості, прийняття, підтримку та самореалізацію.
8. Балінтівський (супервізійний) підхід – базується на методі Балінтівських груп, спрямованих на колективний аналіз професійних труднощів і пошук ресурсів.
9. Арттерапевтичний підхід – передбачає використання творчості як засобу самовираження, відновлення емоційного балансу й пошуку нових смислів.

10. Компетентнісний підхід – спрямований на розвиток професійних і психологічних компетентностей педагога: саморегуляції, стресостійкості, емоційної культури, комунікативних умінь.

Метою цих заходів є зниження рівня емоційного виснаження, розвиток емоційної стійкості та формування внутрішніх ресурсів педагогів інклюзивної освіти. Програма складається з 5-ти блоків кожен з яких розрахований на різні сфери: *когнітивну, емоційну та діяльнису*. Блоки побудовано за принципом поступового переходу – від усвідомлення проблеми до формування навичок емоційної саморегуляції, відновлення внутрішніх ресурсів і розвитку культури психологічного благополуччя.

Програма розрахована на 15 зустрічей, усього 30 годин.

Програма реалізується через психоосвітні міні-лекції, Балінтовські групи, метод позитивної реінтеграції, розробки ізраїльських психологів «Метаморфоза особистості», арттерапія, метафоричні асоціативні карти, релаксаційні техніки, медитація, дихальні вправи, коучингові практики (ресурсні кола, баланс сфер життя).

В зміст програми було закладено поступовий перехід від пізнання до дії, тобто від усвідомлення власного емоційного стану – до відновлення внутрішньої гармонії та формування стійких навичок психологічної самопідтримки.

Пропонуємо розробку тренінгу для вчителів інклюзивної освіти з профілактики емоційного вигорання.

Блок I. Психоосвітній (когнітивна сфера)

Зустріч 1

Вправа 1. “Моє професійне Я”

- Кожен учасник отримує картку, на якій пише три слова, що асоціюються з ним як педагогом.
- По черзі презентують свої картки групі (“Я – той, хто...”).

- Тренер звертає увагу на різноманітність і цінність кожного.
- Рефлексія:* Як я бачу себе в професії? Які сторони хочеться посилити?

Вправа 2. “Коло очікувань”

- Учасники по колу називають свої очікування від програми,
- тренер записує на фліпчарті у вигляді кола.
- Після 15-ї зустрічі коло повертають і перевіряють, що справдилося.

Рефлексія: Що я хочу отримати для себе як професіонал і як людина?

Рефлексивний аналіз:

1. З яким настроєм я прийшов(ла) на першу зустріч і з яким почуттям завершую її?
2. Що змінилося у моєму внутрішньому стані після вправи «Коло очікувань»?
3. Що нового я дізнався(лася) про себе як професіонала сьогодні?
4. Які емоції викликали висловлювання інших учасників?

Зустріч 2

Вправа 1. “Як проявляється моє вигорання”.

Тренер коротко пояснює поняття *емоційного вигорання*, його три компоненти за К. Маслач – емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження професійних досягнень.

1. Кожному учаснику пропонується намалювати «свій день на роботі» у вигляді схеми чи лінії, позначаючи:
 - моменти енергії (↑),
 - моменти втоми чи роздратування (↓),
 - ситуації, після яких з’являється виснаження.
2. Учасники обирають 2–3 характерні ситуації, де відчувають емоційний спад, і відповідають письмово на запитання:
 - Що саме мене виснажує?

- Як це проявляється у моїй поведінці, емоціях, думках, тілі?
- Як я реагую на це зараз?

Тренер створює безпечний простір для обміну спостереженнями. На фліпчарті записуються типові ознаки вигорання, що згадуються найчастіше.

Рефлексія:

- Які прояви вигорання я впізнав(ла) в себе?
- Як часто вони з'являються?
- Що я можу зробити, щоб цього не допустити?

Вправа 2. “Заміни установку”

Тренер пояснює, що наші внутрішні переконання часто впливають на самопочуття. Приклади типових “вигоранських” установок:

- «Я завжди маю бути ідеальним учителем.»
- «Учні не зміняться, скільки б я не старався.»
- «Я не можу дозволити собі відпочинок, бо все зупиниться.»

1. Кожен учасник отримує аркуш і записує 2–3 свої думки, які часто звучать у голові під час втоми чи невдачі.

2. Партнери допомагають одне одному переформулювати негативні переконання у підтримувальні.

Наприклад:

- Було: «Я повинен усе контролювати».
- Стало: «Я можу довіряти іншим і дозволяти собі помилятися».

3. На фліпчарті створюється таблиця двох колонок: «Стара установка» – «Нова установка», яку наповнюють спільними прикладами.

Рефлексія:

- Які установки мені найбільше заважають відчувати задоволення від роботи?
- Яку нову установку я готовий(а) прийняти вже сьогодні?

- Як це може змінити моє ставлення до професійних труднощів?

Коротке домашнє завдання – вести протягом тижня щоденник установок, де учасники відслідковують свої автоматичні думки й пробують їх трансформувати.

Зустріч 3

Вправа 1. “Мої ролі у школі та вдома”

Обговорення питання: «Скільки різних ролей ви виконуєте щодня?»
Тренер пояснює, що емоційне вигорання часто пов’язане з перенасиченням ролями – коли педагог постійно "вмикає" різні обличчя, не маючи часу на відновлення.

1. *Індивідуальна робота. “Моє рольове коло”.*

Кожен учасник малює коло, розділене на сектори – свої ролі (наприклад: *учитель, колега, мама, дружина, подруга, донька, організатор, волонтер тощо*).

Поруч із кожною роллю записується:

- скільки часу і сил я витрачаю на неї;
- чи приносить вона мені задоволення чи втому.

2. *Обговорення у малих групах (по 3–4 особи).*

- У яких ролях я почуваюся найвиснаженіше?
- Які ролі дають мені ресурс?
- Яку роль я хотіла б “повернути собі” або активізувати?

3. *Підсумкова рефлексія (у загальному колі):*

- Чи є баланс між моїми ролями?
- Яку роль я забуваю про себе як особистість?
- Що я можу зробити, щоб відновити рівновагу?

Вправа 2. “Переосмислення досвіду” (метод позитивної реінтеграції)

За ідеями Н. Пезешкіана

Тренер коротко знайомить учасників із сутністю методу позитивної реінтеграції - це процес, під час якого ми не заперечуємо складний досвід, а приймаємо його, знаходимо сенс і використовуємо як ресурс для зростання.

1. *Індивідуальна робота “Мій виклик у професії”.*

Кожен учасник пригадує ситуацію, яка колись викликала емоційне виснаження або почуття безсилля.

Потрібно коротко описати:

- Що сталося?
- Які емоції я тоді відчував(ла)?
- Що я зробив(ла), щоб вийти з цієї ситуації (чи не зміг(ла) зробити)?
- Чого мене навчила ця подія?

2. *Етап позитивної реінтерпретації.*

Тренер пропонує подумати над питаннями:

- Який новий сенс я можу побачити в цій ситуації сьогодні?
- Що хорошого або корисного я отримав(ла) завдяки цьому досвіду?
- Як цей досвід може допомогти мені в подальшій роботі?

3. *Групова рефлексія.*

Учасники (за бажанням) діляться своїми відкриттями.

Тренер підсумовує: кожна складність – це не поразка, а можливість зрозуміти свої межі, цінності та ресурси.

Коротке домашнє завдання – написати лист собі у минуле, де подякувати собі за пройдений шлях і описати, що корисного цей досвід дав. Це допомагає закріпити ефект реінтеграції.

Блок II (емоційна сфера)

Зустріч 4

Вправа 1. “Мій емоційний словник”

Тренер зазначає: «Більшість педагогів схильні знецінювати або пригнічувати власні емоції, особливо негативні. Проте чим точніше ми називаємо емоцію, тим легше її усвідомити й регулювати».

1. Розминка “Назви, що відчуваєш”.

Психолог пропонує учасникам швидко назвати 3 емоції, які вони найчастіше відчувають у роботі. Висловлювання записуються на фліпчарті.

2. Основна частина – створення “емоційного словника”.

Учасникам роздаються аркуші з 6 колонками:

- Радість
- Гнів
- Страх
- Сум
- Здивування
- Спокій

Завдання: у кожену колонку вписати якомога більше емоцій, які вони знають або відчували. (Можна працювати індивідуально або у мінігрупах).

3. Обговорення результатів.

- У яких емоцій було найбільше слів?
- Яких – найменше? Чому саме?
- Які емоції вам важко визнавати у собі?

4. Рефлексія.

Тренер підсумовує, що кожна емоція несе інформацію – і завдання вчителя не придушувати її, а читати її значення. Кожен учасник завершує фразу: “Сьогодні я зрозумів(ла), що мої емоції...”

Вправа 2. “Термометр емоцій”

Тренер пояснює: «Наш емоційний стан змінюється, як температура тіла. Якщо ми навчимося вчасно “вимірювати” свої емоції, то зможемо попередити вибухи гніву, втому чи апатію».

1. Робота з індивідуальними шкалами.

Учасники отримують аркуші з намальованим термометром (від 0 до 10).

0 – емоційний спокій, гармонія;

10 – максимальне емоційне напруження, “кипіння”.

Психолог пропонує обрати одну емоцію (наприклад, роздратування, втому, тривогу) і позначити, на якому рівні вона зараз.

2. Самоаналіз.

Учасники відповідають письмово або усно на запитання:

- Що підвищує температуру моїх емоцій?
- Як я відчуваю, коли “термометр” підходить до 8–10?
- Що мені допомагає “знизити температуру”?

3. Групове обговорення.

На фліпчарті створюється “емоційний колаж” – група ділиться стратегіями, які допомагають охолодити емоції (дихання, пауза, гумор, розмова, відпочинок тощо).

4. Заключна рефлексія.

Кожен учасник завершує речення:

“Коли я вмію вимірювати свої емоції, я відчуваю...”

Рекомендується наприкінці кожного робочого дня коротко “зчитувати” свій емоційний термометр і записувати у щоденник самостережень рівень енергії та емоцій. Це допомагає формувати звичку до щоденного моніторингу власного стану.

Зустріч 5

Вправа 1. “Мої джерела сили”.

Тренер пояснює, що “емоційне вигорання” часто з’являється тоді, коли ми втрачаємо контакт із власними джерелами сили. Важливо знати, що саме дає нам енергію – людей, місця, події, спогади чи навіть дрібниці, які нас живлять.

1. Візуалізація “Мій енергетичний простір”.

Учасники закривають очі й під супровід спокійної музики уявляють місце, де відчують спокій, натхнення, силу. Тренер говорить: “Згадайте момент, коли ви почувалися наповненими, впевненими, щасливими. Що вас оточувало? Які люди були поруч? Які відчуття в тілі? Де ваше джерело енергії?”

2. Творче відображення “Мої джерела сили”.

Після короткої візуалізації учасники малюють або записують свої джерела енергії на аркуші у вигляді “сонця з променями” (Рис.3.1) – у центрі “Я”, а на променях – усе, що живить:

- люди (колеги, сім’я, друзі);
- діяльність (творчість, навчання, хобі);
- цінності (любов, розвиток, доброта);
- місця чи образи (природа, дім, музика).

1. Групова робота (обмін).

За бажанням учасники презентують своє “сонце ресурсів”. Психолог фіксує на фліпчарті спільний список “ресурсів колективу” – те, що допомагає всім.

3. Рефлексія:

- Що для мене є головним джерелом енергії?
- Яке джерело я використовую надто рідко?
- Як я можу підтримувати свій енергетичний баланс щодня?

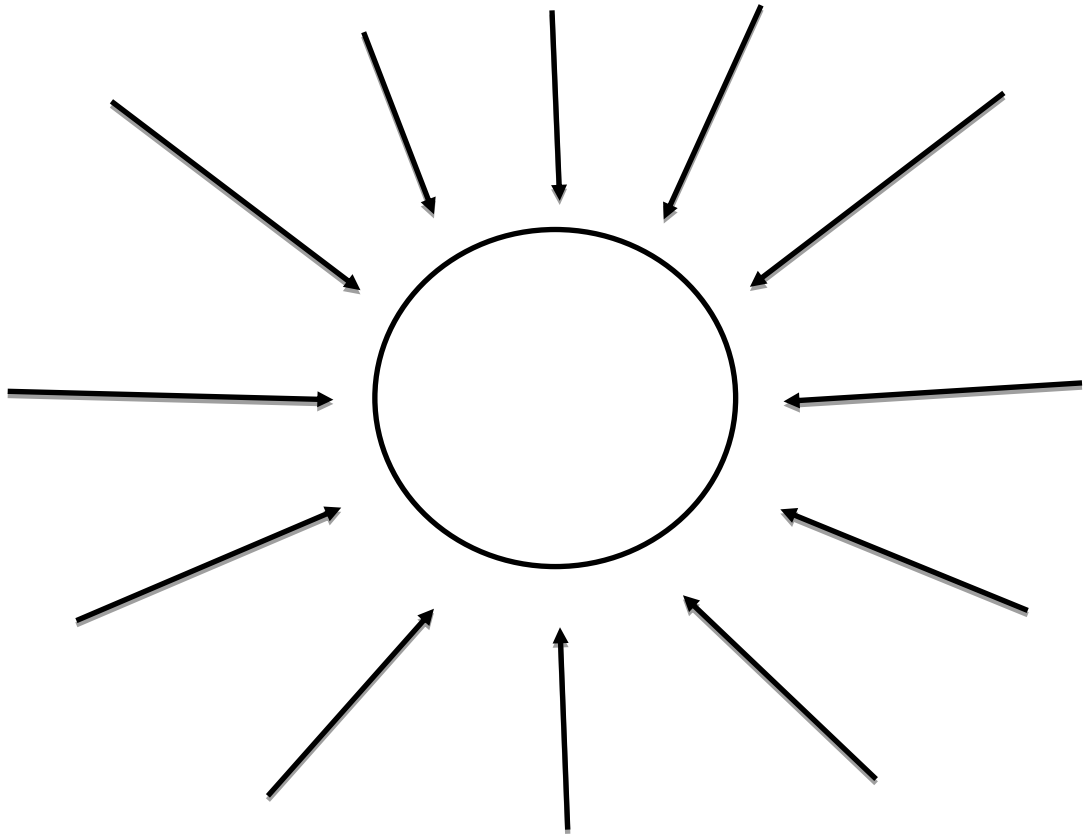


Рис. 3.1

Вправа 2. “Метафоричні карти: діалог із емоціями”

Психолог коротко пояснює принцип роботи з метафоричними картами: “Картки – це не про ворожіння, а про спосіб поговорити з власним підсвідомим. Через образ ми можемо побачити те, що поки не можемо висловити словами.”

1. Вибір картки “Мій емоційний стан зараз”.

Кожен учасник із колоди обирає одну картку, яка найточніше відображає його поточний емоційний стан.

Потім відповідає письмово або усно:

- Що я бачу на цій картці?
- Яку емоцію вона викликає?
- Як це пов’язано з моїм сьогоднішнім станом?

2. Друга картка – “Мій ресурс”.

Тренер пропонує вибрати ще одну карту – ту, що символізує силу, підтримку або надію.

Питання для роздумів:

- Що в цій картці додає мені енергії?
- Як я можу скористатися цим ресурсом у реальному житті?

3. Обмін у групі (за бажанням).

Учасники можуть поділитися власними асоціаціями або лише коротко назвати: “Моя емоція сьогодні...” і “Мій ресурс сьогодні...”.

4. Підсумкова вправа “Міст між емоцією і ресурсом”.

Тренер пропонує уявити, як енергія від другої карти (“ресурс”) переходить до першої (“емоція”), підтримуючи її, пом’якшуючи чи наповнюючи сенсом.

5. Рефлексія:

- Яку емоцію я сьогодні прийняв(ла)?
- Що стало моїм ресурсом?
- Як я можу використовувати цей досвід у професійному житті?

Після роботи з метафоричними картами учасникам доцільно створити короткий запис – “Мій ресурс сьогодні” – і додати його у “емоційну аптечку” або “щоденник настрою”. Це допоможе поступово формувати власну систему самопідтримки.

Зустріч 6

Вправа 1. “Ресурс у кольорі”

Психолог запитує: “Якби ваш сьогоднішній стан був кольором – яким би він був? А кольором спокою? Кольором радості? Кольором натхнення?”

Обговорюються асоціації між кольором і емоціями (наприклад: червоний – енергія, синій – спокій, зелений – рівновага, жовтий – радість).

1. Основна частина – творча робота.

Учасникам пропонується виконати завдання:

Намалюйте свій *“ресурс у кольорі”* – те, що вас наповнює, надихає, дає сили. Не намагайтеся зробити малюнок красивим – просто передайте відчуття кольору, який зараз асоціюється з вашим ресурсом.”

Можна використовувати лінії, плями, форми – як відгукується емоційно.

2. Самоаналіз і рефлексія:

Після завершення малюнка кожен відповідає письмово або усно:

- Який колір переважає у моєму ресурсі?
- Які емоції я бачу у своєму малюнку?
- Що цей колір нагадує мені про мій внутрішній стан?
- Як я можу “додавати” цей колір у своє життя щодня?

3. Обговорення (у колі):

Учасники (за бажанням) показують свої малюнки, діляться асоціаціями. Психолог допомагає виявити символи ресурсу: природа, світло, вода, тепло, спокій тощо.

Вправа 2. “Турбота про себе”

Психолог починає з дискусії:

“Ми вміємо піклуватися про учнів, колег, родину... А як часто ми дбаємо про себе? Що для мене означає турбота про себе – тілесна, емоційна, духовна, соціальна?”

На фліпчарті створюється мапа “Види турботи”:

- **фізична** (відпочинок, сон, харчування),
- **емоційна** (самоприйняття, спілкування, хобі),
- **інтелектуальна** (навчання, розвиток, цікавість),
- **соціальна** (спілкування, підтримка, кордони).

1. Індивідуальне завдання “Моя формула турботи”.

Учасники заповнюють аркуш із запитаннями:

- Що допомагає мені відновлювати сили?
- Як я дбаю про своє тіло?
- Як я дбаю про свої емоції?
- Яка діяльність приносить мені спокій і натхнення?
- Які 3 речі я можу зробити для себе вже цього тижня?

2. Створення “Пам’ятки турботи про себе”.

На основі відповідей кожен створює свій особистий “план турботи”(Рис.3.2):

у центрі аркуша – “Я”, довкола – 4 сектори турботи: *тіло, емоції, розум, стосунки*.



Рис. 3.2

3. Групова рефлексія:

- Як я розумію турботу про себе тепер?
- Що для мене було несподіваним у цій вправі?
- Яку звичку самопідтримки я хотіла б розвинути?

Блок III (діяльна сфера)

Зустріч 7

Вправа 1. “Дерево моєї мотивації”

Тренер говорить:

“Кожен педагог має свої причини, чому він у професії. Але з часом ці мотиви можуть змінюватися або слабшати. Сьогодні ми спробуємо побачити, що живить наше професійне ‘дерево’.”

1. Творче завдання “Намалюй своє дерево”.

На аркуші учасники малюють дерево, у якому:

- коріння – це внутрішні та зовнішні джерела мотивації (цінності, підтримка, минулий досвід, віра в себе, любов до дітей, визнання тощо);
- стовбур – професійні навички, особисті якості, які допомагають реалізовувати себе (терпіння, відповідальність, гнучкість, співчуття);
- крона – мрії, професійні цілі, результати, яких прагне педагог (успішні учні, розвиток, самореалізація).

2. Рефлексивні запитання:

- Що є головним корінням мого дерева?
- Які ресурси живлять мене найбільше?
- Що допомагає мені рости як професіоналу?
- Які “листочки” (результати) я хочу побачити через рік?

3. Обговорення в колі:

Учасники (за бажанням) діляться спостереженнями. Психолог підкреслює, що мотивація – це не постійний стан, а процес, який потребує “підживлення”.

Вправа 2. “Моя стара форма — моя нова форма” (Метаморфоза особистості)

Психолог каже:

“У кожного з нас є “стара форма” – той образ себе, який уже віджив. Але ми можемо створити нову, більш гнучку, сильну, життєздатну форму. Це – метаморфоза особистості, перетворення через усвідомлення.”

1. Етап 1. “Стара форма”.

Учасники малюють або схематично позначають себе у минулому професійному стані – з тими звичками, установками, які вже не працюють (наприклад: “усе маю робити сама”, “я не маю права на помилку”, “учні не змінюються”).

Потім символічно *вирізають* або відмічають те, що хочуть “відпустити”.

2. Етап 2. “Нова форма”.

На новому аркуші учасники створюють образ “нової себе” – педагога, який діє інакше: більш спокійно, усвідомлено, у балансі. У центрі можна написати: “Моя нова форма – це я, коли...” (приклади: “...я дозволяю собі відпочивати”, “...я з любов’ю навчаю”, “...я бачу сенс у кожному дні”).

3. Етап 3. Символічне об’єднання.

Психолог пропонує скласти обидва малюнки поруч і запитусь:

- Що я хочу взяти зі “старої форми”?
- Що залишаю в минулому?
- Що з’явилося в моїй “новій формі”?
- Як я можу підтримувати цю зміну?

4. Групова рефлексія (словесний колаж).

Учасники по черзі завершують фразу:

“Моя нова форма – це...”

Після вправи “Метаморфоза особистості” корисно зробити коротку рефлексію у щоденнику: “Якою я стала сьогодні? Які зміни хочу зберегти?” Це допомагає закріпити новий позитивний образ “Я-професіонала”.

Зустріч 8

Вправа 1. “Мої межі у роботі”

Психолог запитує: “Як ви зрозумієте, що ваші професійні межі порушено? Що ви при цьому відчуваєте – в тілі, емоціях, думках?”

На фліпчарті записуються типові ознаки порушення меж: втома, роздратування, почуття провини, перевантаження, відчуття, що “я маю все зробити сама”.

1. *Візуалізаційна вправа “Мої професійні межі”.* Учасникам пропонується намалювати коло, у центрі якого написати “Я – педагог”. Усередині кола – те, за що вони відповідають, що контролюють; поза колом – те, що не є зоною їхньої відповідальності (наприклад, поведінка батьків, рішення адміністрації, проблеми учнів за межами школи тощо). Психолог наголошує: *«Межі – це не стіни, а двері, через які ми вирішуємо, кого і що впускати.»*
2. *Обговорення в парах:*
 - Які ситуації на роботі для мене найважчі з точки зору меж?
 - Що допомагає мені сказати “досить” або “це не моя зона відповідальності”?
 - Які нові межі я хочу встановити?
3. *Групова дискусія:* На фліпчарті створюється таблиця “Мої професійні межі”:

Ситуація	Моя реакція раніше	Як я хочу реагувати тепер
----------	--------------------	---------------------------

4. Психолог підсумовує: збереження меж – це не егоїзм, а форма професійного здоров’я.

Рефлексивні запитання:

- Як я розумію свої межі сьогодні?
- Що для мене є “червоним сигналом” перевантаження?
- Як я можу турбуватися про себе, не почувуючись винною?

Вправа 2. “Ні без провини”

Психолог каже: “Багато педагогів не можуть сказати ‘ні’, навіть коли втомлені, бо бояться образити, здатися байдужими або втратити повагу. Але ‘ні’ – це також форма турботи про себе.”

1. *Міні-дискусія.*

Учасникам пропонується обговорити в малих групах:

- Коли мені важко відмовити?
- Кому я частіше кажу “так”, хоча хочу сказати “ні”?
- Які почуття я при цьому відчуваю?

2. *Рольова вправа “Ні без провини”.*

Кожна пара отримує картку із типовою ситуацією:

- колега просить замінити його на уроці;
- адміністрація нав’язує додаткову роботу “на громадських засадах”;
- учень чи батько порушує межі особистого часу.

Завдання: відмовити, зберігаючи спокій, повагу й упевненість.

Формула асертивної відмови:

- 1□. Вислови розуміння (“Я розумію, що це важливо для вас...”)
2. Вкажи на власні межі (“...але зараз я не можу взяти це на себе.”)
3. За потреби – запропонуй альтернативу (“Можу допомогти іншим способом...”)

3. *Групове обговорення:*

- Як я почувався, коли говорив “ні”?
- Чи з’явилося відчуття провини?
- Як змінилася моя емоційна реакція, коли я відмовив з повагою?

4. Підсумкова рефлексія:

- У яких ситуаціях я готовий(а) застосовувати нову поведінку?
- Як я можу підтримати себе після сказаного “ні”?

Після цієї вправи доцільно створити власну “скарбничку асертивних фраз” – коротких, ввічливих, але чітких способів сказати “ні” без вибачень.

Наприклад:

- “Я ціную вашу довіру, але зараз не маю ресурсу.”
- “Мені потрібно подумати, чи можу це взяти.”
- “Я хочу зробити це якісно, але зараз не встигаю.”

Зустріч 9

Вправа 1. “Балінтовська зустріч: Емоційні труднощі у стосунках із колегами та адміністрацією”

1. Підготовчий етап (10 хвилин).

Психолог нагадує базові принципи Балінтовської групи:

- доброзичливість, довіра, конфіденційність;
- не шукаємо “винних” – шукаємо розуміння;
- кожен говорить лише від свого імені (“я-висловлювання”).

2. Презентація випадку (10 хвилин). Один з учасників розповідає реальну ситуацію зі свого професійного досвіду:

- “Мене дратує поведінка адміністрації, коли...”,
- “Мені складно з колегою, яка постійно критикує...”,
- “Я відчуваю безсилля у конфліктах між колективом і керівництвом...”

Решта слухають, не перебиваючи, не оцінюють.

3. Уточнення фактів (5 хвилин). Група ставить уточнювальні запитання лише для кращого розуміння ситуації, без порад.

4. Емоційне дослідження (15 хвилин).

Психолог запитує:

- Які емоції ви зараз відчуваєте, коли чуєте цю ситуацію?

- На кого чи на що ці емоції спрямовані?
- Що могло б бути за цими емоціями (страх, образа, потреба у визнанні, підтримці)?

Учасники обговорюють, які глибинні переживання можуть стояти за діями всіх сторін.

5. Відображення групи (15 хвилин).

Кожен учасник ділиться своїм баченням, починаючи з фрази:

“Я відчув(ла), що в цій ситуації є...”

“Мені близьке почуття героя, коли...”

Психолог допомагає виявити загальні теми: визнання, контроль, страх помилки, потреба у співпраці.

6. Підсумки (5 хвилин).

Автор випадку ділиться, що нового він побачив або зрозумів, а група формулює колективний висновок: “Цей випадок навчив нас, що емоційні труднощі – це сигнали про потребу у взаємоповазі, межах і довірі.

Зустріч 10

Відновлення позитивної самооцінки

Вправа 1. Колаж “Я – професіонал”

Психолог каже: “У професійній діяльності ми часто зосереджуємося на проблемах, а не на власних досягненнях. Сьогодні ми створимо візуальний образ себе – сильного, компетентного, натхненного педагога.”

1. Інструкція до виконання.

Кожному учаснику роздається аркуш А3 і матеріали для колажу.

Завдання:

- створити символічний образ “Я – професіонал”: використати вирізки, малюнки, слова, цитати, які відображають їхню педагогічну ідентичність, цінності, мотивацію, мрії;

- у центрі аркуша написати: “Я – професіонал, який...” і дописати 3–5 характеристик (наприклад: “вміє підтримати”, “навчається новому”, “виховує серцем”).

2. Час на створення колажу (20–25 хвилин).

Лунає тиха музика. Психолог заохочує працювати інтуїтивно, не думаючи “логічно”, а вибираючи зображення, які відгукуються емоційно.

3. Презентація робіт.

Кожен учасник презентує свій колаж, завершуючи фразою:

“Я – професіонал, який...”

Група може задавати доброзичливі питання або ділитися асоціаціями.

4. Підсумкова рефлексія:

- Який я педагог сьогодні?
- Що нового я побачив(ла) у собі через цю вправу?
- Який символ у моєму колажі для мене найважливіший?
- Як я можу підтримувати цей образ у реальному житті?

Вправа 2. “Зворотний зв’язок від групи”.

“Ми часто чуємо зауваження, але рідко – щирі слова підтримки. Сьогодні ми подаруємо одне одному позитивний зворотний зв’язок – те, що ми бачимо цінного в кожному.”

1. Пояснення правил “теплого кола”:

- Говоримо від себе (“Я бачу в тобі...”, “Мені подобається, як ти...”).
- Уникаємо порівнянь і порад.
- Приймаємо слова вдячно, без заперечень (“Дякую”).

2. Хід вправи

- На кожного учасника готується аркуш або конверт з його ім’ям.
- Протягом 10–15 хвилин усі пишуть короткі фрази-підтримки одне одному: “Ти створюєш атмосферу спокою”, “Мені подобається твоя відкритість”, “Ти надихаєш прикладом.”

- Наприкінці кожен отримує свій “лист підтримки”.

3. Рефлексія:

- Що я відчував(ла), коли отримував(ла) зворотний зв’язок?
- Які слова мене найбільше підтримали?
- Як я можу приймати добрі слова без опору?
- Що я дізнався(лася) про себе очима колег?

Після вправи “Зворотний зв’язок від групи” варто закріпити ефект короткою релаксаційною технікою – наприклад, диханням “Вдячність” (на вдиху – “Я приймаю”, на видиху – “Я відпускаю”). Це допомагає інтегрувати позитивний досвід і завершити зустріч у теплому, підтримувальному тоні.

Зустріч 11

Позитивна реінтеграція («Метаморфоза особистості»)

Вправа 1. “Переосмислення кризи”

Теоретичне підґрунтя (коротке введення тренера):

Психолог коротко пояснює принцип позитивної реінтеграції:

“Криза – це не руйнування, а момент, коли стара система більше не працює, і потрібно створити нову. Через усвідомлення й прийняття досвіду ми можемо знайти в ньому ресурс. Саме це і є метаморфоза особистості – оновлення через усвідомлення.”

Хід проведення:

1. Вступна релаксація (5 хвилин).

Психолог пропонує учасникам сісти зручно, зробити кілька глибоких вдихів і уявити ситуацію, яка раніше була для них кризовою – у професійній чи особистій сфері.

“Пригадайте момент, коли вам було особливо складно – коли здавалося, що сил немає, або що ситуація безвихідна... А тепер – згадайте, що змінилося після цього досвіду? Яку силу ви відкрили в собі тоді?”

2. Робота з аркушем “Три фази кризи” (20 хвилин).

На аркуші учасники малюють три великі кола (або колонки) із назвами:

1. “Що сталося?”

- коротко описують кризову ситуацію (без надмірних деталей, тільки суть).
- запитання для саморефлексії:
- «Що саме викликало у мене біль або розгубленість?»
- «Які почуття я переживав(ла)?»

2. “Що це мені дало?” – визначають, які зміни або усвідомлення прийшли після пережитого:

- Чого я навчив(лася)?
- Які риси в собі відкрив(ла)?
- Який досвід отримав(ла)?

3. “Що я беру із собою далі?” – формулюють нову установку, принцип або символ сили, який народився після пережитої кризи.

Наприклад:

“Я не мушу бути ідеальною, щоб бути хорошою.”

“Моя втома – це сигнал, що я цінна.”

“Я можу змінюватися, не втрачаючи себе.”

3. Групова інтеграція (10–15 хвилин).

За бажанням учасники можуть поділитися коротко:

- Чого навчила мене моя криза?
- Який сенс я знайшов(ла) у тому досвіді?
- Який образ або метафору я можу дати своїй трансформації (наприклад: «метелик», «дуб після бурі», «світанок після ночі»)?

Психолог підкреслює, що у кожного з нас є досвід подолання, який може стати основою внутрішньої опори.

4. Заключна частина – “Послання собі у майбутнє” (5 хвилин).

Кожен учасник записує коротку фразу, яку хотів би залишити собі “на потім” – як підтримку у складні періоди:

“Пам’ятай, що ти вже проходив(ла) бурю – і вистояв(ла).”

“Навіть у найтемніші моменти є світло досвіду.”

“Криза – це двері, що ведуть до нового рівня сили.”

Ці фрази можна покласти у “Скриньку ресурсів” або залишити у власному “щоденнику метаморфози”.

Після вправи варто зробити коротке обговорення у форматі “кола підтримки”, де кожен учасник може висловити фразу: “Сьогодні я відчув(ла), що я – сильніший(а), тому що...”

Це допомагає закріпити досвід позитивної реінтеграції на емоційному рівні.

Зустріч 12

Тімбілдинг та емоційна підтримка колег

Вправа 1. “Міст довіри”

Тренер каже:

“Коли ми працюємо у стресових умовах, довіра стає тим ‘мостом’, який поєднує нас з колегами. Сьогодні ми побудуємо свій Міст довіри.”

1. Етап 1. Обговорення поняття “довіра”.

Група спільно формулює відповіді на запитання:

- Що означає “довіряти колезі”?
- Як я розумію, що мені довіряють?
- Що руйнує довіру у колективі?

На фліпчарті записуються ключові асоціації – “цеглинки мосту довіри” (чесність, відкритість, взаємоповага, підтримка, стабільність).

2. Етап 2. Вправа “Побудуй свій міст”.

У центрі кімнати розкладається мотузка або стрічка – символічний “Міст довіри”.

Учасники отримують по одному аркушу та пишуть:

Що вони готові внести у цей “міст” (яку якість, дію, цінність)?
Наприклад: “Я слухаю без осуду”, “Я ділюся досвідом”, “Я підтримую колег, коли їм важко”.

Потім кожен по черзі виходить до “мосту”, озвучує свою якість і кладе аркуш на “міст”, утворюючи спільну конструкцію.

3. Етап 3. Обговорення.

- Як я почувався, коли вкладав свій внесок у міст?
- Що я відчував, коли чув внески інших?
- Як цей міст можна “підтримувати” у нашій щоденній роботі?

4. Етап 4. Закріплення – створення постера “Наш міст довіри”.

Усі аркуші з “цеглинками” прикріплюються до ватману у вигляді мосту.

Психолог підсумовує:

“Ми збудували символічний міст, але справжній міст довіри потребує догляду – щоденних слів підтримки, чесності й поваги.”

Вправа 2. “Ресурсна мережа підтримки”

Вступне слово психолога.

“Кожен із нас іноді втомлюється. Але сила в тому, щоб знати, на кого і на що ми можемо спиратися. Давайте побудуємо нашу ‘ресурсну мережу підтримки’.”

1. Етап 1. Малюнок “Моя мережа підтримки”.

На аркуші учасники малюють коло – “Я” у центрі. Навколо – 3-4 концентричних кола, які символізують рівні близькості підтримки(Рис.3.3):

- 1 коло – найближча підтримка: родина, близькі друзі, колеги, з якими є емоційний контакт.
- 2 коло – професійна підтримка: адміністрація, методисти, психологічна служба, колеги з інших шкіл.
- 3 коло – ресурси середовища: хобі, духовні практики, природа, книги, навчання.
- 4 коло – внутрішні ресурси: віра в себе, гумор, гнучкість, творчість, досвід.

Кожен позначає свої “опори” у цих колах, підписуючи імена, події або символи.



Рис.3.3

2. *Етап 2. Обмін у парах.* Психолог пропонує поділитися з партнером:

- Що мене найбільше підтримує у складні моменти?
- У кого або в чому я можу попросити допомоги частіше?
- Кому я сам(а) можу бути ресурсом?

3. *Етап 3. Групова інтеграція.*

Кожен учасник завершує фразу:

“Мій головний ресурс сьогодні – це...”

“Моя мережа підтримки стає сильнішою, коли я...”

На фліпчарті психолог фіксує спільні ідеї про підтримку в педагогічному середовищі.

Після завершення вправи запропонуйте учасникам створити спільний плакат “Наша мережа підтримки”, де кожен впише своє ім’я та одну якість або дію, якою він може підтримати колег. Це допоможе перенести досвід у реальне професійне життя.

Зустріч 13

Формування культури турботи про себе

Вправа 1. “Мій день для себе”

Вступна бесіда (10–15 хвилин).

Психолог запитує:

“Коли востаннє ви проводили день тільки для себе – без обов’язків, стресу, поспіху? Що допомагає вам відновлюватися?”

Після короткого обговорення фіксуються типові перепони турботи про себе (почуття провини, нестача часу, “спочатку інші – потім я”).

1. Інструкція до виконання.

Тренер пропонує уявити, що завтра – “*День для мене*”. Завдання: спланувати цей день, орієнтуючись на власні емоційні, тілесні, духовні та соціальні потреби.

На аркуші або шаблоні (розділеному на часові відрізки (Рис3.4)) учасники записують:

- Ранок: як я хочу прокинутися, з чого почати день?
- День: що мене наповнює енергією (природа, творчість, тиша, рух, спілкування)?
- Вечір: як я можу відновити сили, подякувати собі?

РАНОК	
ДЕНЬ	
ВЕЧІР	

Рис.3.4

2. Візуалізація “Мій ресурсний день”.

Можна намалювати у вигляді “сонця”, “календаря” або “потоків дня” – важливо, щоб це викликало позитивні емоції.

3. Групове обговорення.

- Що мені найважче було включити у цей день?
- Що я можу реалізувати вже цього тижня, хоча б частково?
- Як я ставлюсь до турботи про себе зараз – як до розкоші чи як до необхідності?

4. Підсумок.

Психолог наголошує: “Турбота про себе – це не егоїзм, а форма відповідальності за свій емоційний ресурс, який ви даруєте іншим.”

Зустріч 14

Вправа 1. “План ресурсності”

Вступне слово тренера.

“Коли ми говоримо про ресурсність, маємо на увазі не тільки відпочинок, а й те, що живить нас щодня – сенси, стосунки, захоплення, внутрішню віру. Сьогодні ви створите свій персональний ‘План ресурсності’.”

1. Роз’яснення структури “Плану ресурсності” (Таблиця 3.1). Психолог демонструє таблицю з чотирма сферами:

“План ресурсності”

Таблиця 3.1

<i>Сфера</i>	<i>Що мене виснажує</i>	<i>Що мене наповнює</i>	<i>Конкретні дії для підтримки</i>
<i>Фізична</i>	нестача сну, перевтома	прогулянки, відпочинок, масаж	“Щодня 10 хвилин руху”, “спати не менше 7 годин”
<i>Емоційна</i>	конфлікти, критика	спілкування з друзями, музика	“Раз на тиждень — зустріч з близькими”
<i>Інтелектуальна</i>	рутина, відсутність новизни	навчання, читання, творчість	“Курс підвищення кваліфікації”, “читати 15 хвилин на день”
<i>Духовна</i>	зневіра, байдужість	природа, вдячність, молитва, тиша	“Щоденник вдячності”, “медитація 5 хвилин”

2. *Індивідуальна робота.* Учасники заповнюють таблицю своїми прикладами. Потім вибирають 3 найважливіші дії, які реально можуть виконувати найближчим часом, і записують їх в блок “Мій ресурсний фокус”.

3. *Рефлексія в парах:*

- Які сфери мого життя найбільш виснажені?
- Що вже зараз я можу зробити, щоб змінити це?
- Як я можу підтримувати себе в періоди напруги?

4. *Підсумок – створення групового “ресурсного дерева”.*

На фліпчарті малюється велике дерево. Кожен учасник записує на стікері один власний ресурс (наприклад, “почуття гумору”, “природа”, “музика”) і прикріплює його до гілок дерева.

Це символізує колективну ресурсність педагогічної спільноти.

Попросіть учасників розмістити свій “План ресурсності” на робочому місці або вдома – як щоденне нагадування про важливість турботи про себе. Через місяць можна провести коротке “ресурсне коло”, щоб обговорити, що вдалося реалізувати.

Зустріч 15

Завершення програми. Рефлексія, оцінка результатів

Вступне слово психолога.

“Коли ми дякуємо, ми визнаємо внесок інших у наш розвиток. Вдячність допомагає завершити процес, зберігаючи тепло і натхнення. Сьогодні ми створимо ‘Коло вдячності’, щоб подякувати одне одному за спільний шлях.”

1. *Підготовка до вправи.*

Усі учасники сідають колом. В центр ставиться свічка (або інший символ завершення).

Психолог пропонує на хвилину закрити очі та подумати:

- Кому я хочу подякувати сьогодні?
- За що я вдячний(а) цій групі, програмі, самому(ій) собі?

2. Основна частина.

Символ (свічка, камінь, квітка) передається по колу.

Коли учасник тримає його, він говорить:

“Я дякую групі (або конкретній людині) за...” або “Я вдячний(а) собі за...”

Кожен має змогу висловитися, не перебиваючи інших.

Психолог підсумовує:

“Наше коло вдячності – це символ того, що кожен із вас вніс щось у спільну роботу: підтримку, щирість, силу, натхнення. Зберігайте ці відчуття у своїй професійній діяльності.”

Вправа 2. “Самооцінка змін”

Вступне слово психолога.

“Ми пройшли шлях із пізнання, усвідомлення, змін і підтримки. Сьогодні ми зупинимося, щоб побачити, як кожен із вас змінився, що стало сильнішим, стабільнішим, спокійнішим.”

1. Індивідуальна робота: “Моя шкала змін”.

Кожен учасник отримує аркуш з таблицею або шкалою (0–10) і запитаннями для самооцінки (таблиця 3.2).

2. Після заповнення – коротка письмова рефлексія:

3. “Найважливіша зміна, яку я в собі помітив(ла), – це...”
“Я хочу зберегти в собі...”

4. Обговорення в малих групах (10 хвилин).

Учасники обмінюються своїми висновками (за бажанням):

- Що допомогло мені змінитися?
- Який результат програми я вважаю найціннішим?
- Як я можу продовжити цей розвиток далі?

“Моя шкала змін”

Таблиця 3.2

<i>Сфера</i>	<i>Було (0–10)</i>	<i>Стало (0–10)</i>	<i>Коментар</i>
Мій рівень енергії			
Здатність до відпочинку			
Віра у свої професійні сили			
Уміння виражати емоції			
Рівень емоційного виснаження			
Почуття підтримки в колективі			
Турбота про себе			
Відчуття професійного сенсу			

5. Завершення – створення “Символу моїх змін”.

Кожен обирає метафору, яка найкраще описує його стан після програми:

“Я – мов світанок після ночі”,

“Я – дерево, що пустило нове коріння”,

“Я – спокійна річка, що рухається вперед.”

Символи записуються на аркуш і складають спільний “Плакат змін” групи.

Після завершення вправи “Самооцінка змін” можна роздати учасникам символічні сертифікати або пам’ятки з фразою: “Я цінний(а), я зростаю, я у ресурсі.” Це підсилює ефект завершення й залишає теплий слід після роботи групи.

Розроблена Програма психопрофілактики та психологічної підтримки педагогів інклюзивної освіти є цілісною системою заходів, спрямованих на попередження емоційного вигорання, підвищення емоційної стійкості,

розвиток професійного благополуччя та формування культури психологічного самозбереження серед педагогів.

Програма охоплює 15 занять різного типу – від психоосвітніх і релаксаційних до балінтівських груп і тренінгів командної взаємодії. Її структура відображає логіку поступового переходу:

- від усвідомлення власного стану →
- через розвиток навичок саморегуляції та емпатії →
- до відновлення внутрішніх ресурсів, формування професійних меж і впровадження практик самопідтримки.

Запропоновані вправи забезпечують емоційне розвантаження, розвиток рефлексії, підтримку професійної ідентичності та створення атмосфери психологічної безпеки в педагогічному колективі.

Очікувані наслідки реалізації програми:

- зниження рівня емоційного виснаження та тривожності педагогів (за даними повторної діагностики МВІ та опитувальників самоефективності);
- підвищення рівня емоційної компетентності, емпатії та стресостійкості;
- покращення психологічного клімату в колективі та ефективності взаємодії між педагогами, адміністрацією та учнями;
- формування культури турботи про себе як важливого елементу професійного здоров'я;
- зміцнення мотивації до професійного зростання й почуття задоволеності своєю діяльністю.

У підсумку, впровадження цієї програми сприятиме підвищенню якості освітнього процесу в інклюзивному середовищі, забезпеченню емоційного добробуту педагогів та сталому розвитку педагогічних колективів на засадах гуманізму, взаємоповаги та психологічної культури.

3.3. Оцінка ефективності запропонованої програми (експериментальна перевірка)

Метою цього етапу дослідження є оцінка ефективності розробленої психокорекційної програми психопрофілактики та психологічної підтримки педагогів інклюзивної освіти, спрямованої на зниження рівня емоційного вигорання, підвищення емоційної стійкості та формування культури турботи про себе.

Експериментальна перевірка програми здійснювалася на базі закладу Миколаївська гімназія №26 ММРМО загальної середньої освіти, де функціонують інклюзивні класи. У дослідженні брали участь 45 педагогічних працівників, серед яких учителі початкових класів, асистенти вчителів, практичні психологи та вчителі-предметники, які безпосередньо працюють із дітьми з особливими освітніми потребами.

З метою виявлення динаміки змін емоційного стану педагогів було проведено констатувальний (до початку програми) та контрольний (після завершення програми) етапи дослідження з використанням методики Maslach Burnout Inventory (MBI) у модифікації К. Маслач і С. Джексон (адаптація Н. Є. Водоп'янової).

Розроблена психокорекційна програма тривала 15 занять (30 годин) і включала три основні блоки: когнітивний (психоосвітній), емоційний та діяльнісний. Для перевірки результативності порівнювалися показники за трьома шкалами MBI: емоційне виснаження (EV), деперсоналізація (DP), редукція особистісних досягнень (PA).

На початку дослідження більшість учасників мали підвищені або високі показники емоційного виснаження. Високий рівень EV спостерігався у 47,5% педагогів, середній – у 37,5%, низький – лише у 15%. Рівень деперсоналізації: високий – 32,5%, середній – 42,5%, низький – 25%. Редукція особистісних досягнень: високий рівень – 45%, середній – 40%, низький – 15%.

Після завершення програми повторне тестування за методикою МВІ показало позитивну динаміку у всіх трьох показниках (Таблиця 3.3).

Повторне тестування за методикою МВІ

Таблиця 3.3

Показник (шкала МВІ)	До програми (середній бал)	Після програми (середній бал)	Δ (зміна)	Тенденція
Емоційне виснаження (EV)	33,2	21,6	-11,6	зниження на 34,9%
Деперсоналізація (DP)	12,4	8,1	-4,3	зниження на 34,6%
Редукція особистісних досягнень (РА)	28,1	35,8	+7,7	підвищення на 27,4%

Для більш об'єктивної оцінки ефективності психокорекційної програми було проведено порівняння результатів експериментальної ($n = 20$) та контрольної ($n = 20$) груп за шкалами МВІ (Maslach Burnout Inventory). Учасники контрольної групи не проходили програму психопрофілактики, але перебували в аналогічних професійних умовах.

Динаміка показників емоційного вигорання за методикою МВІ (до і після програми) представлено в таблиці 3.4.

Аналіз отриманих даних показав, що у експериментальній групі спостерігається виражене покращення емоційного стану педагогів, яке проявляється у зменшенні емоційного виснаження на 34,9%, зниженні деперсоналізації на 34,6%, та підвищенні рівня особистісних досягнень майже на 27,4%.

Динаміка показників емоційного вигорання за методикою МВІ

Таблиця 3.4

Показник (шкала МВІ)	Група	До програми (середній бал)	Після програми (середній бал)	Δ (зміна)	Тенденція
Емоційне виснаження (ЕV)	Експериментальна	33,2	21,6	-11,6	значне зниження ($p < 0,05$)
	Контрольна	32,8	31,5	-1,3	незначна зміна
Деперсоналізація (DP)	Експериментальна	12,4	8,1	-4,3	помітне зниження ($p < 0,05$)
	Контрольна	12,7	12,0	-0,7	незначна зміна
Редукція особистісних досягнень (РА)	Експериментальна	28,1	35,8	+7,7	підвищення на 27,4 %
	Контрольна	27,9	28,3	+0,4	без істотних змін

У контрольній групі зміни показників не є статистично значущими ($p > 0,05$), що підтверджує саме вплив програми, а не зовнішніх факторів.

Після реалізації програми в експериментальній групі більшість учасників перейшли до середнього або низького рівня емоційного виснаження, а також продемонстрували зростання віри у власну професійну компетентність.

Порівняльний аналіз підтвердив ефективність запропонованої психокорекційної програми, яка має значущий позитивний вплив на

емоційний стан педагогів інклюзивної освіти, знижуючи симптоми вигорання та підвищуючи рівень професійного благополуччя.

В результаті наших досліджень можна відмітити, що впровадження програми спостерігається статистично достовірне зниження рівня емоційного виснаження та деперсоналізації, а також підвищення рівня особистісних досягнень. Програма ефективно сприяє формуванню емоційної стійкості, професійного оптимізму та самоприйняття педагогів інклюзивної освіти. Отримані результати підтверджують, що систематична психокорекційна робота з використанням когнітивних, емоційних і діяльнісних технік, зокрема методів позитивної реінтеграції, Балінтівських груп і технік саморефлексії, є дієвим інструментом профілактики професійного вигорання.

3.4. Практичні рекомендації для закладів освіти та психологічної служби

На основі проведеного дослідження, психодіагностики за методикою MBI (Maslach Burnout Inventory) та результатів впровадження психокорекційної програми було встановлено, що емоційне вигорання педагогів інклюзивної освіти є системною проблемою, яка вимагає цілісного, багаторівневого підходу. Запропоновані нижче рекомендації спрямовані на створення психологічно безпечного середовища, підтримку емоційного благополуччя педагогів і запобігання розвитку хронічного професійного виснаження.

1. Організаційно-психологічні рекомендації для адміністрації закладів освіти

Адміністрація закладу освіти відіграє ключову роль у створенні умов для збереження психологічного здоров'я педагогів. Важливо забезпечити ефективну комунікацію, підтримку та визнання внеску кожного працівника.

1.1. Формування культури психологічного добробуту – створення безпечного середовища, де педагоги відчують довіру, повагу та підтримку.

Практикувати командні зустрічі, неформальні спілкування та традиції позитивного зворотного зв'язку.

1.2. Впровадження системного моніторингу емоційного стану педагогів – проводити двічі на рік скринінг вигорання (МВІ, Дж. Грінберг, шкала самоефективності) для своєчасного виявлення ризиків.

1.3. Розвиток емоційної компетентності колективу – включати у план роботи тренінги на теми емоційної грамотності, стрес-менеджменту та балансу між роботою і відпочинком.

1.4. Організація супервізійної підтримки – створити Балінтівські групи для колективного аналізу емоційно складних ситуацій без осуду. Такі зустрічі формують атмосферу взаємоповаги і професійного зростання.

1.5. Визнання ролі психологічного ресурсу педагога – враховувати рівень емоційної стабільності як складову професійної майстерності у внутрішній системі оцінювання кадрів.

2. Рекомендації для практичних психологів та соціальних педагогів

Практичний психолог має забезпечити комплексну підтримку педагогів через діагностику, профілактику, психоосвіту та індивідуальне консультування.

2.1. Проводити психодіагностичний супровід педагогів, фіксуючи рівень емоційного виснаження, тривожності, самоефективності, задоволеності роботою.

2.2. Запровадити тренінгові програми для розвитку саморегуляції, ресурсності та емоційної грамотності, використовуючи апробовану психокорекційну програму.

2.3. Формувати культуру турботи про себе шляхом навчання педагогів технік самопідтримки: створення плану ресурсності, щоденника вдячності, виконання вправ «Моя емоційна аптечка» та «Мій день для себе».

2.4. Проводити індивідуальні консультації з використанням методів позитивної реінтеграції, технік усвідомлення ресурсів та переосмислення досвіду.

2.5. Використовувати метафоричні карти, арт-терапевтичні техніки та тілесно-орієнтовані практики для зняття емоційного напруження і розвитку саморефлексії.

3. Рекомендації для педагогічних працівників

3.1. Підвищення рівня емоційної компетентності

- Регулярно аналізуйте власний емоційний стан. Ведіть “емоційний щоденник”, у якому відображайте, які події дня викликали стрес чи радість.
- Розвивайте навички емоційного усвідомлення (“Я зараз злюсь – це сигнал втоми, а не некомпетентності”).
- Використовуйте техніку «Емоційний термометр» – визначайте рівень напруження за шкалою від 1 до 10, і коли показник перевищує 7, робіть коротку паузу.

3.2. Формування навичок саморегуляції

- Практикуйте короткі вправи релаксації: “дихання квадратом” (4–4–4–4), прогресивну м’язову релаксацію, техніку «Стоп – вдих – дія».
- Застосовуйте техніку “ресурсного якоря” — пригадайте ситуацію успіху, спокою або вдячності й перенесіть це відчуття у теперішній момент.
- Встановіть чіткі межі робочого часу: не перевіряйте повідомлення чи листи після завершення робочого дня.

3.3. Підтримання професійного балансу

- Плануйте час на відпочинок і самореалізацію поза роботою: творчість, спорт, хобі, сімейне спілкування.
- Користуйтеся принципом “3R”: *Rest – Relax – Recreate* (Відпочинок – Релаксація – Відновлення).
- Раз на тиждень створюйте «день без школи» – без обговорень учнів і перевірки зошитів.

3.4. Розвиток підтримуючого професійного середовища

- Участь у Балінтівських групах допомагає розвантажити емоції, почути досвід колег, отримати нове бачення проблемних ситуацій.
- Важливо будувати довірливі стосунки з адміністрацією – можливість відкрито висловлювати труднощі, не боячись осуду.
- Формуйте групи взаємопідтримки – «Коло довіри педагогів», де обговорюються не лише методичні, а й емоційні аспекти роботи.

2. Психологічні рекомендації з подолання емоційного вигорання

2.1. Усвідомлення власного стану

- Прийміть, що вигорання – не слабкість, а реакція на тривалий стрес. Усвідомлення – перший крок до відновлення.
- Використовуйте самоспостереження: “Я часто втомлююсь?”, “Мені важко співчувати?”, “Чи раніше я отримував більше задоволення від роботи?”.
- Якщо на більшість питань відповідь “так”, це сигнал звернути увагу на свій психоемоційний стан.

2.2. Робота з установками та переконаннями

- Замініть деструктивні установки типу “Я повинен допомогти всім” на реалістичні – “Я роблю все можливе в межах своїх ресурсів”.
- Вчіться казати «ні без провини» – це не відмова, а спосіб зберегти сили для важливих завдань.
- Практикуйте когнітивну реструктуризацію – зміну сприйняття ситуації: не “учні мене не слухають”, а “сьогодні клас був енергійний, і це виклик для розвитку моїх навичок”.

2.3. Відновлення ресурсного стану

- Створіть «План ресурсності», що включає чотири сфери:

тіло (сон, харчування, рух),

емоції (спілкування, гумор, релаксація),

розум (нові знання, книги, хобі),

стосунки (сім'я, друзі, колеги).

- Застосовуйте техніку “Моя емоційна аптечка” – список дій або речей, які допомагають відновити спокій (музика, прогулянка, чашка чаю, спілкування).
- Використовуйте кольоротерапію або візуалізацію («Ресурс у кольорі», «Моє безпечне місце»).

2.4. Переосмислення професійного досвіду

- Застосовуйте метод позитивної реінтеграції (Метаморфоза особистості): шукайте у важких подіях сенс і ресурс.
- Пишіть есе або нотатки у стилі “Що мене навчила ця ситуація?”.
- Формуйте образ “Я – професіонал” через вправи з колажами, малюнками, символами (“Колаж «Мій педагогічний шлях»”).

3. Самодопомога вчителя

1. Щодня знаходьте хоча б 15 хвилин для себе – читання, прогулянка, медитація.
2. Ведіть щоденник вдячності – записуйте 3 хороші події дня. Це підвищує стійкість до стресу.
3. Складіть “енергетичний бюджет”: що забирає сили (звіти, конфлікти), а що їх дає (урок-творчість, спілкування з дітьми). Зменшіть вплив виснажливих факторів.
4. Складіть список своїх професійних і особистих меж (наприклад: «я не беру роботу додому після 19:00»).
5. Створіть персональний план зростання: чого хочу навчитися, які нові методики опанувати.
6. Вступайте в професійні спільноти, Балінтовські групи, беріть участь у конференціях.
7. Визначте 3 свої головні цінності в професії – вони допоможуть відновити мотивацію.
8. Підтримуйте баланс “віддавання – отримання”: навчіться приймати допомогу.
9. Використовуйте щоденну формулу:

“Я роблю все можливе. Я маю право на відпочинок. Я гідний поваги й підтримки.”

Профілактика і подолання емоційного вигорання вчителів інклюзивної освіти – це не разова дія, а постійний процес турботи про себе. Ефективне поєднання психологічної підтримки, професійної взаємодії та розвитку особистісної ресурсності дозволяє педагогу не лише зберегти емоційну рівновагу, а й відчувати сенс своєї діяльності, впевненість у власній компетентності та задоволення від професії.

Комплексна реалізація наведених рекомендацій створює умови для збереження професійного здоров'я педагогів, формування культури психологічного добробуту та підвищення ефективності інклюзивного навчання. Психологічна служба виступає ключовою ланкою у забезпеченні профілактики, супроводу та відновлення емоційного ресурсу педагогів.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дослідження нами було здійснено теоретичне, методичне й експериментальне обґрунтування системи психологічної підтримки та профілактики професійного вигорання педагогів, які працюють в умовах інклюзивної освіти.

Ми визначили, що сучасні підходи до психологічної підтримки педагогів ґрунтуються на засадах гуманістичної, особистісно орієнтованої та позитивної психології. Психологічна підтримка розглядається як цілеспрямований процес допомоги педагогу у збереженні емоційного балансу, розвитку саморефлексії, підвищенні самоефективності та формуванні стійкості до професійного стресу. Теоретично доведено, що поєднання когнітивного, емоційного й діяльнісного підходів забезпечує комплексний вплив на процеси формування професійного благополуччя вчителя.

Нами було розроблено та представлено програму психопрофілактики та психологічної підтримки педагогів інклюзивної освіти, спрямовану на розвиток емоційної компетентності, саморегуляції, усвідомлення власних ресурсів і формування навичок турботи про себе. Програма містить 15 занять, структурованих у три блоки: когнітивний (психоосвітній), емоційний та діяльнісний. У зміст програми включено сучасні психотехнології – Балінтовські групи, метод позитивної реінтеграції, арт- і тілесно-орієнтовані вправи, метафоричні техніки, що забезпечують глибоке осмислення власних переживань і професійних установок.

Нами було також проведено експериментальну перевірку ефективності програми на вибірці педагогів інклюзивних класів. Використано методіку Maslach Burnout Inventory (MBI) у модифікації К. Маслач і С. Джексон. Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів показав статистично достовірне ($p < 0,05$) зниження рівнів емоційного виснаження та деперсоналізації, а також підвищення рівня особистісних досягнень у педагогів експериментальної групи. Отримані результати засвідчили ефективність психокорекційної програми у формуванні емоційної стійкості, підвищенні рівня задоволеності професійною діяльністю та зниженні ризику вигорання.

У підрозділі 3.4 розроблено практичні рекомендації для закладів освіти, методичних служб і психологічних працівників. Основні напрямки впровадження передбачають:

- створення у школі сприятливого психологічного клімату;
- системну роботу з профілактики вигорання педагогів;
- проведення регулярних моніторингів емоційного стану;
- впровадження супервізійних і Балінтівських груп;
- формування культури турботи про себе серед педагогічного колективу.

Узагальнення результатів дослідження підтверджує, що психологічна підтримка педагогів інклюзивної освіти є ключовим чинником збереження їх професійного здоров'я, підвищення якості освітнього процесу та створення

емоційно безпечного середовища для всіх його учасників. Розроблена й апробована програма може бути рекомендована до впровадження в практику психологічної служби закладів освіти та використання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено теоретичне узагальнення проблеми професійного вигорання вчителів інклюзивної освіти, проведено психодіагностичний аналіз та реалізовано психокорекційну програму, що дає підстави для таких висновків:

1. Згідно з першим завданням, проаналізовано наукові підходи до проблеми професійного вигорання та особливості його прояву в педагогічній діяльності. З'ясовано, що професійне вигорання є складним багатовимірним психічним станом, який формується внаслідок тривалого впливу емоційного перенапруження, професійних стресорів та дисбалансу між вимогами діяльності й особистісними ресурсами педагога. Підтверджено доцільність трикомпонентної моделі (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень), а також розуміння вигорання як форми професійної дезадаптації, що негативно позначається на ефективності роботи, міжособистісних стосунках і психічному здоров'ї вчителя.

2. Відповідно до другого завдання, визначено специфіку професійного вигорання вчителів інклюзивної освіти. Встановлено, що робота в інклюзивних класах пов'язана з підвищеним емоційним навантаженням, високим рівнем соціальної відповідальності, необхідністю постійної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками, асистентами вчителя та міждисциплінарною командою. Виокремлено індивідуально-особистісні (підвищена емпатійність, гіпервідповідальність, схильність до перфекціонізму, низька емоційна саморегуляція), професійні (перевантаження, конфліктні ситуації, емоційно складна взаємодія з учнями з ООП) та організаційні (обмеженість ресурсів, бюрократизація, недостатня підтримка й визнання) чинники ризику, які підвищують вірогідність розвитку вигорання.

3. Згідно з третім завданням, підібрано та апробовано комплекс психодіагностичних методик для дослідження стану професійного вигорання

вчителів інклюзивної освіти. До нього увійшли шкала професійного вигорання Maslach Burnout Inventory (MBI), методика Дж. Грінберга, опитувальник професійної самоефективності та авторські опитувальники, спрямовані на виявлення емоційно-професійних ризиків, ресурсів та суб'єктивного ставлення педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Комплекс методик показав свою інформативність, надійність та придатність для комплексної оцінки рівня та структури професійного вигорання.

4. Відповідно до четвертого завдання, проведено емпіричне дослідження. За результатами MBI середній рівень емоційного виснаження виявлено у 42% респондентів, деперсоналізація має помірні прояви (близько 28%), а редукція професійних досягнень спостерігається у 36% педагогів. Виявлено позитивний зв'язок між емоційним виснаженням і деперсоналізацією ($r = 0,71$; $p < 0,01$) та зворотний зв'язок між емоційним виснаженням і професійними досягненнями ($r = -0,63$; $p < 0,01$).

За методикою Дж. Грінберга 57% педагогів перебувають на середній стадії розвитку синдрому, 22% мають високий рівень, 21% – низький; зафіксовано зв'язок між емоційним виснаженням і втратою мотивації. Рівень самоефективності переважно середній (66%) і високий (22%); її зростання пов'язане зі зниженням емоційного виснаження і деперсоналізації.

Авторська методика підтвердила переважання ризиків над ресурсами: емоційне виснаження має середній рівень у 49% і високий у 24% педагогів; деперсоналізація/цинізм – середній у 38%, високий у 19%; стрес інклюзивної взаємодії – середній або високий у 53%. Водночас ресурси підтримки інклюзивного середовища мають високі показники у 32% респондентів.

Опитування показало, що ресурсами професійного сенсу є спілкування з учнями (68%), усвідомлення значущості праці (64%) та результати навчання (57%), тоді як провідними чинниками виснаження залишаються перевантаження (73%), недостатня оплата (62%) і брак вільного часу (58%). Сукупні дані підтверджують помірний рівень вигорання з тенденцією до посилення емоційного виснаження.

5. Відповідно до п'ятого завдання, розроблено й апробовано напрями психологічної підтримки педагогів інклюзивної освіти у формі цілісної психопрофілактичної та психокорекційної програми. Програма, що включає 15 занять (когнітивний, емоційний та діяльнісний блоки), спрямована на розвиток емоційної компетентності, навичок саморегуляції, усвідомлення власних ресурсів, формування культури турботи про себе, а також на посилення професійної самоефективності. Експериментальна перевірка показала статистично значуще зниження рівнів емоційного виснаження та деперсоналізації та підвищення суб'єктивної оцінки професійних досягнень у педагогів, які брали участь у програмі, що підтверджує її ефективність як засобу психологічної корекції професійного вигорання. На основі отриманих результатів розроблено практичні рекомендації для психологів, адміністрацій закладів освіти та педагогічних колективів щодо профілактики й подолання вигорання в умовах інклюзивного навчання.

У цілому результати дослідження підтверджують, що професійне вигорання вчителів інклюзивної освіти має специфічні особливості, пов'язані з високим емоційним навантаженням та соціальною відповідальністю, і може бути ефективно діагностоване й скориговане за допомогою комплексу психодіагностичних методик та психологічної підтримки. Практична значущість роботи – у застосуванні діагностики й психокорекції для підтримки педагогів та розвитку безпечного інклюзивного середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арт-терапія. Інноваційні психологічні технології / За ред. О. Тиунової. Випуск 6. Київ-Львів-Тернопіль: ЕЕАТА, 2019. 224 с.
2. Астремська І. В. Супервізія: профілактика та корекція емоційного вигорання працівників професій допомоги: *монографія*. Миколаїв: ФОП Швець В.М., 2023. 328 с. ISBN 978-617-7421-97-8
3. Астремська І.В. Прикладні методики та основи супервізії в соціальній роботі: навчальний посібник/ І.В.Астремська. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 396 с.
4. Астремська, І. В. Психологічні засади супервізії у подоланні синдрому емоційного вигорання фахівців у системах спеціальної освіти та соціальної роботи: дис. д-ра психол. наук: 19.00.08 / І. В. Астремська. Київ, 2024.
5. Біркова І. Профілактика емоційного вигорання. Психолого-педагогічний тренінг. *Психолог. Шкільний світ*. 2018. № 21-22. С. 23-27.
6. Брегун-Трачук Л. О. Дослідження професійного та емоційного вигорання в психолого-педагогічній теорії та практиці. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. № 5. 2020. С. 128 – 133.
7. Вальчук С. Л. Синдром професійного вигорання. *Педагогічна майстерня*. 2014. № 6. С.30-32.
8. Водоп'янова Н. Е. Синдром вигорання: діагностика і профілактика. Київ. 2015. 336 с.
9. Гнедая Т. Б. Профілактика професійного вигорання як фактор психічного здоров'я. *Основи здоров'я*. 2015. № 3. С. 23-28.
10. Говорун М. В. Диференціація понять «професійне вигорання» та «професійна деформація» в діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів: наук. час. НПУ ім. М. П. Драгоманова. *Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. №.19. С. 226–229

11. Дрозд, О. В., Бальва, Н. В. Особливості ставлення батьків до дітей із особливими потребами в постнатальний період // *Габітус : науковий журнал*. 2024. Вип. 65. С. 54–58.
12. Дрозд, О. В., Гнатуша, Н. В. Психологічні аспекти емоційного вигорання правників в умовах війни // *Габітус : науковий журнал*. 2024. Вип. 65. С. 225-228.
13. Єгорова О. Б. Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогічних працівників закладів профтехосвіти. *Педагогіка і психологія*. Вісник АПН. 2021. № 4. С. 66-73
14. Жидко М. Є., Журавская О. В. Особливості психологічної диференціації професійної дезадаптації, професійної деформації та емоційного вигорання. *Психологія: реальність і перспективи*, 2015. №4 С. 99-103.
15. Карамушка, Л. М. Психологічні аспекти професійного вигорання педагогів. Київ: Либідь, 2019. 256 с.
16. Карамушка, Л. М. *Психологічна адаптація педагогів інклюзивної освіти*. Київ: Либідь, 2023. 312 с.
17. Клопота Є. А. Особистісна готовність як складник професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки*. № 1. 2021. С.125-132.
18. Кобильченко В.В, Омельченко І.М. Консультування родин дітей з особливими потребами як провідний напрям їх психолого-педагогічного супроводу. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу: матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології*, 2022. С. 166-171.
19. Ковальова О.В., Каткова Т.А. Стрес педагога: виникнення, особливості, профілактика і корекція. *Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля «Теоретичні і прикладні проблеми психології»*. № 3(44). 2017. С. 243-253.

20. Коkun, О. М. Психологія професійного вигорання та шляхи його подолання. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 312 с.
21. Корольчук М. С., Осьодло В. І. Психодіагностика: навч. посіб. / за заг. ред. М.С.Корольчука. Київ: Ніка-Центр, 2007. 400с.
22. Костюк А. В. Психологічні особливості емоційного вигорання оперативних психологів: дис... канд психол. наук. 19.00.01. Одеса. 2011.с.5-15
23. Кузьменко Л. Профілактика емоційного вигорання. Тренінг для педагогів. *Психолог. Шкільний світ*. 2014. № 22. С. 27-30.
24. Кузьменко Н. І. Синдром професійного вигорання вчителя. *Завучу. Усе для роботи*. 2018. № 5-6. С. 21-30.
25. Лисенкова І.П. Становлення і розвиток інклюзивної освіти в Україні / І.П. Лисенкова, В.В. Мінясова // Успішна інтеграція молоді в суспільство: досвід, проблеми, перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, м. Миколаїв, 17-19 травня 2017 р. / За заг.ред. А.М. Старєва; упоряд. О.А. Шевченко, В.В. Мельніченко, С.В. Кандюк-Лебідь. Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2017. С. 109-114.
26. Лисенкова, І. П., Ротар, Т. Арт-терапія як засіб навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конвенції про права осіб з інвалідністю: матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції (23–24.11.2016 р., м. Київ). Київ: Ун-т «Україна», 2016. С. 21-27.
27. Литовченко Н. Ф. Особливості смисложиттєвих орієнтацій педагогічних працівників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2019. № 3. С. 5-12.

- 28.Льошенко О., Кондратьєва В. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання». Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки, 2021. Випуск 10. С. 105–112
- 29.Маслова В. А. Синдром «професійного вигорання» як результат хронічного стресу. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2018. № 11. С. 4-9.
- 30.Мельник, І. Г. *Інклюзивна педагогіка: методика роботи з дітьми з особливими освітніми потребами*. Львів: Світ, 2022. 198 с.
- 31.Міщенко М. С. Особливості емоційного вигорання педагогів в умовах війни. *Габітус*. Вип. 51. 2023. С. 168 -172.
- 32.Міністерство освіти і науки України. *Концепція розвитку інклюзивного навчання*: наказ від 01 жовтня 2010 р. №912. Київ: МОН України, 2010. 12 с. URL:<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 05.10.2025).
- 33.Орел В.Є. Синдром психічного вигорання. Міфи та реальність. Харків: Гуманітарний центр, 2014. 296 с.
- 34.Павелків Р. В. Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. *Психологія: реальність і перспективи: Збірник наукових праць*. Випуск 11. Рівне: РДГУ, 2018. С. 5 - 10.
- 35.Пов'якель, Н. В. *Психологічна підтримка педагога в умовах професійного стресу*. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2021. 228 с.
- 36.Походенко С. В. Синдром професійного вигорання у педагогічних працівників. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 4. С. 75-87.
- 37.Психологія особистості: Підручник для студ. вищ. навч. закл. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2017. 296 с.
- 38.Пустовалова С. В. Емоційне вигорання педагогів – синдром професійного знесилення. *Завучу. Усе для роботи*. 2016. № 9-10. С.33-39.

- 39.Савченко, Н. «Передумови становлення інклюзивної освіти в Україні». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, вип. 220, Вересень 2025, с. 101-6
- 40.Семиченко В. А. Психологія емоційних станів педагога. Київ: Освіта, 2018. 240 с.
- 41.Сіроха Л. В. Психологічні особливості емоційного вигорання вчителів початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологія*. Т 1. № 3. 2018. С. 201-205.
- 42.Солових, Є. М., Михаліна, О. Ю. Особливості професійного вигорання педагогічних працівників та шляхи їх профілактики // *Scientific progress: innovations, achievements and prospects*: матеріали 9-ї Міжнародної науково-практичної конференції (29-31 травня 2023 р., Мюнхен, Німеччина). Munich: MDPC Publishing, 2023. С. 291.
- 43.Ушакова І. В. Супервізія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. 228 с.
- 44.Ушакова І.В. Психологічний супровід обдарованості в контексті викладання дисципліни «Психологічне консультування»: Методичні матеріали. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. 172с. Вип.№129. (Методична серія).
- 45.Філіпенко І. Тренінгове заняття. Як уникнути професійного вигорянняю. *Педагогічна майстерня*. 2011. № 5. С. 17-20.
- 46.Фурсенко О. Профілактика синдрому емоційного вигорання. *Психолог. Шкільний світ*. 2011. № 39. С. 24-29.
- 47.Чала Ю. М., Шахрайчук А. М. Психодіагностика: навчальний посібник / Ю. М. Чала, А. М. Шахрайчук. Харків: НТУ «ХПІ», 2018. 246 с.
- 48.Черезова І. О. Психологія життєвих криз особистості: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Бердянськ, БДПУ, 2016. 193 с.

- 49.Шкуро К. В. Педагогічна супервізія як дієвий метод профілактики емоційного вигорання. Філософія і культура в мінливості сьогодення: метаріали всеукраїнських читань з нагоди Всесвітнього дня філософії. (Дніпро, 24 листопада 2020 р.). Дніпро, 2020. С. 84-87.
50. CAST. *The UDL Guidelines*. Center for Applied Special Technology. 2022. Режим доступу: <https://udlguidelines.cast.org> (дата звернення: 01.11.2025).
- 51.Florian, L., Black-Hawkins, K. What and how do teachers need to learn to promote inclusive teaching? // *Cambridge Journal of Education*. 2020. Vol. 50, No. 1. P. 45-61.
- 52.Freudenberger, H. J. Staff Burnout. // *Journal of Social Issues*, 1974. Vol. 30, No. 1. P. 159-165.
- 53.Grandey, A. A.; Melloy, R. C. The state of the art in emotional labor research: Theoretical and methodological trends. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article 1087. P.407-422.
- 54.Harris A. I'm OK – You're OK. A practical guide to trans-actional analysis. N.Y.: Evanston, 1969.
- 55.Herbert J. Freudenberger [en] Staff-burn-out (англ.) // *Journal of Social Issues* [en]. 1994. Vol. 30, no. 1. P. 159-165.
- 56.Hochschild A. R. *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press, 1983. 327 p.
- 57.Leiter M. P., Maslach C. Six areas of worklife: A model of the organizational context of burnout // *Journal of Health and Human Services Administration*. 1999. Vol. 21. P. 472-489.
- 58.Maslach C. Finding solutions to the problem of burnout // *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 2017. Vol. 69. P. 143-152.
- 59.Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: New perspectives // *Applied and Preventive Psychology*. 1998. Vol. 7. P. 63-74.
- 60.Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout // *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 397-422.

61. Maslach C., Leiter M. P. *The Burnout Challenge: Managing People's Relationships with Their Jobs*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2022. 261 p.
62. Maslach, C., & Jackson, S. E. The Measurement of Experienced Burnout. // *Journal of Occupational Behavior*, 1981. Vol. 2, No. 2. P. 99-113.
63. Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Publishing, 2020. 276 p.
64. OECD. *Social and Emotional Learning and Well-being in Schools*. Paris: OECD Publishing, 2021. 120 p.
65. Powell, S., Florian, L. Inclusive education and the role of teacher–assistant collaboration // *International Journal of Inclusive Education*. 2020. Vol. 24(7). P. 753-768.
66. Rao, K., Ok, M., Bryant, B. R. Using assistive technology to support inclusive education // *Journal of Special Education Technology*. 2022. Vol. 37, No. 3. P. 153-167.
67. Rogers C. *Client centred therapy* (new ed). Little, Brown Book Group Limited, 2018. 576 p.
68. Shamdasani S. *Jung and the Making of Modern Psychology: The Dream of a Science*. Cambridge University Press, 2003. 387 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Етап	Зміст роботи	Мета етапу	Очікуваний результат
1. Підготовчий	Визначення проблеми, об'єкта, предмета, мети та гіпотези дослідження; аналіз літератури; добір психодіагностичних методик.	Теоретичне обґрунтування дослідження, підготовка до емпіричної частини.	Сформована програма дослідження та підібраний інструментарій.
2. Констатувальний (емпіричний)	Проведення психодіагностичного обстеження педагогів; збір первинних даних; фіксація результатів у протоколах.	Виявлення рівнів професійного вигорання та особливостей його структури.	Отримано емпіричні дані для статистичного аналізу.
3. Аналітико-інтерпретаційний	Обробка результатів (кількісні та якісні методи), інтерпретація результатів, формування висновків.	З'ясування взаємозв'язків між вигоранням і умовами інклюзивної освіти.	Визначено провідні чинники професійного вигорання.
4. Узагальнюючий (заключний)	Підготовка звіту та висновків; розробка рекомендацій; підготовка психокорекційної програми.	Практичне узагальнення та трансформація результатів у рекомендації.	Сформульовано висновки та пропозиції для практичного використання.

Шкала професійного вигорання Маслач (МВІ)

Підраховуються бали за трьома шкалами:

- Емоційне виснаження: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20.
- Деперсоналізація: 5, 10, 11, 15, 22.
- Редукція особистих досягнень: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

Варіанти відповідей оцінюються наступним чином:

«ніколи» - 0 балів;

«дуже рідко» - 1 бал;

«іноді» - 3 бали;

«часто» - 4 бали;

«дуже часто» - 5 балів;

«кожен день» - 6 балів.

Рівні вигорання:

	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційне виснаження	0-16	17-26	27 і більше
Деперсоналізація	0-6	7-12	13 і більше
Редукція особистих досягнень	39 і більше	38-32	31-0

Емоційне виснаження розглядається як основна складова «професійного вигорання» та характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням. Почуття виснаження або втоми призводить до порушення сну, зниження імунітету, проблем із концентрацією. Інтелектуальна й емоційна дистанція з роботою: відчуття негативу та цинізму відносно ситуацій, пов'язаних із роботою, відірваність від колективу, відсутність мотивації, негативне сприйняття реальності. Зниження професійної ефективності: внаслідок цього розвивається відчуття неспроможності, з'являються сумніви у власних здібностях і компетентності.

Деперсоналізація проявляється у деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших - зростання негативізму, цинічності налаштувань і почуттів щодо інших людей (дітей, колег, підлеглих). Емоції можуть притуплюватися, а концентрація та пам'ять погіршуватися. Характерною рисою є усвідомлення порушеного сприйняття реальності, що нерідко супроводжується реакцією тривоги.

Редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших. Редукція особистих досягнень – це поява у людини негативного ставлення до самого себе. Це можна описати як низьку самооцінку, низьку оцінку ефективності своєї роботи і загальне негативне сприйняття власних можливостей. Незважаючи на всі свої досягнення, людина все одно незадоволений своєю продуктивністю праці.

	ніколи	дуже рідко	іноді	часто	дуже часто	кожен день
1. Я відчуваю себе емоційно спустошеним .						
2. Після роботи я відчуваю себе як «вичавлений лимон».						
3. Вранці я відчуваю втому і небажання йти на роботу.						
4. Я добре розумію, що відчувають діти та колеги, та використовую це в інтересах справи.						
5. Я спілкуюся з дітьми, батьками, колегами цілком формально, без зайвих емоцій, і намагаюся звести спілкування з ними до мінімуму.						

6. Після роботи на деякий час хочеться усамітнитися від усіх і всього.						
7. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях.						
8. Я відчуваю пригніченість і апатію.						
9. Я можу позитивно впливати на продуктивність роботи дітей та колег.						
10. Останнім часом я став більш черствим (нечутливим) у ставленні до тих, з ким працюю.						
11. Як правило, оточуючі мене люди багато вимагають від мене та маніпулюють мною. Вони скоріше втомлюють, ніж радують мене.						
12. У мене багато планів на майбутнє і я вірю в їх здійснення.						
13. У мене все більше життєвих розчарувань.						
14. Я відчуваю байдужість і втрату інтересу до багатьох речей, які радували мене раніше.						
15. Іноді мені дійсно байдуже те, що відбувається з деякими дітьми і колегами.						
16. Мені хочеться усамітнитися і відпочити від усього і всіх.						
17. Я можу легко створити атмосферу доброзичливості і співпраці при спілкуванні з дітьми та колегами.						
18. Я легко спілкуюся з людьми незалежно від їх статусу і характеру.						
19. Я багато встигаю зробити.						

20. Я відчуваю себе на межі можливостей.						
21. Я багато чого ще зможу досягти в своєму житті.						
22. Іноді колеги перекладають на мене вантаж своїх проблем і обов'язків.						

Методика «Дослідження синдрому «вигорання» Дж. Грінберг

Інструкція. Навпроти кожного висловлювання поставте 1 бал, якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, або 0 – якщо не погоджуєтесь.

Текст опитувальника

1. Чи знижується ефективність Вашої роботи?
2. Чи втратили Ви частину ініціативи на роботі?
3. Чи втратили Ви інтерес до роботи?
4. Чи посилився Ваш стрес на роботі?
5. Чи відчуваєте Ви втому або зниження темпу роботи?
6. Вас турбує головний біль?
7. Вас турбують болі в шлунку?
8. Ви втратили вагу?
9. У Вас є проблеми зі сном?
10. Ваше дихання стало уривчастим?
11. У Вас часто змінюється настрій?
12. Вас легко розгнівати?
13. Ви легко піддаєтесь негативним емоціям, коли не можете задовольнити ті чи інші потреби?
14. Ви стали більш підозрілими, ніж зазвичай?
15. Ви відчуваєте себе більш безпорадним, ніж завжди?
16. Ви вживаєте забагато ліків, що впливають на настрій (транквілізатори, алкоголь тощо)?
17. Ви стали менш гнучким?
18. Ви стали більш критично ставитись до особистої компетентності та до компетентності інших?
19. Ви працюєте більше, а відчуваєте, що зробили менше?
20. Ви частково втратили почуття гумору?

Обробка та інтерпретація результатів

Підрахуйте загальний бал “вигорання” та оцініть рівень розвитку цього синдрому за наведеною нижче таблицею. Що нижчий рівень, то краще.

Рівні “вигорання”	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
«Вигорання»	0 – 7	8 – 14	15 – 20

Опитувальник професійної самоефективності (коротка версія)

(адаптація О.В. Креденцер)

Загальна характеристика методики:

Методика містить 6 питань та є скороченою версією «Шкали професійної самоефективності» (В. Schyns, G. von Collani) з 20 питань. «Шкала професійної самоефективності (коротка версія)» пройшла стандартизацію в п'яти країнах Європи (Німеччина, Швеція, Бельгія, Великобританія та Іспанія) та показала високу валідність щодо дослідження професійної самоефективності персоналу організацій.

Інструкція для учасників опитування:

Оцініть, будь ласка, запропоновані твердження за шкалою від 1 (цілком не вірно) до 6 (цілком вірно.) Текст опитувальника:

1. Я можу залишатися спокійним / спокійною, коли стикаюся з труднощами в роботі, бо можу покластися на свої здібності.
2. Коли я стикаюся з проблемою на роботі, то зазвичай можу знайти декілька рішень.
3. Я зазвичай можу впоратися з усім, з чим стикаюся на роботі.
4. Мій минулий досвід роботи добре підготував мене до мого професійного майбутнього.
5. Я відповідаю цілям, які я поставив /поставила перед собою у своїй роботі.
6. Я відчуваю, що підготовлений / підготовлена до більшості вимог у своїй роботі.

Обробка та інтерпретація результатів:

Високі значення відображають високу професійну самоефективність, низькі значення – низьку самоефективність.

**«Професійне вигорання вчителів інклюзивної освіти: емоційно-
професійні ризики та ресурси»**

Анкета побудована на ідеї, що емоційне виснаження в інклюзивній освіті формується під впливом професійно-рольового перевантаження, емоційних викликів взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), нестачі підтримки та дефіциту позитивного зворотного зв'язку.

Структура тесту

Опитувальник містить 30 тверджень, згрупованих у 5 шкал, що дозволяють виявити не лише вигорання, а й його зв'язок із інклюзивними факторами:

№	Шкала	Сутність виміру	Кількість тверджень
1	Емоційне виснаження (ЕВ)	Стан емоційного виснаження, перевтоми, спустошення	6
2	Деперсоналізація / Цинізм (ДЦ)	Відстороненість, байдужість, зниження емпатії	6
3	Редукція професійних досягнень (РПД)	Зниження самооцінки власної ефективності	6
4	Стрес інклюзивної взаємодії (СІВ)	Напруга, пов'язана зі спілкуванням із дітьми з ООП, їхніми батьками, асистентами	6
5	Ресурси підтримки в інклюзивному середовищі (РПІС)	Відчуття підтримки, співпраці, прийняття колегами та адміністрацією	6

Інструкція

Вам пропонується серія тверджень, що описують різні відчуття та переживання, пов'язані з Вашою роботою в інклюзивному класі.

Оцініть, наскільки кожне твердження відповідає Вашому стану протягом останніх двох місяців, за шкалою:

- 1 – зовсім не згоден(на)
- 2 – радше не згоден(на)
- 3 – важко відповісти / частково згоден(на)
- 4 – радше згоден(на)
- 5 – повністю згоден(на)

Твердження

Шкала 1. Емоційне виснаження (ЕВ)

1. Після роботи в інклюзивному класі я відчуваю сильну втому.
2. Часто не маю сил навіть на звичайні домашні справи після школи.
3. Робота з дітьми з ООП емоційно виснажує мене більше, ніж з іншими учнями.
4. Мені важко зберігати позитивний настрій протягом навчального дня.
5. Часто відчуваю роздратування без особливих причин.
6. У мене з'явилося відчуття внутрішнього спустошення.

Шкала 2. Деперсоналізація / Цинізм (ДЦ)

7. Мені дедалі складніше співпереживати дітям із ООП.
8. Іноді я реагую формально на емоційні потреби дітей.
9. Вважаю, що частину учнів неможливо змінити, як би я не старався(лась).
10. Мені все важче знаходити підхід до дітей з поведінковими труднощами.
11. Я часто дистанціююся від емоційних переживань учнів, щоб не «вигоріти».
12. Здається, що мої зусилля не мають великого впливу на розвиток дітей з ООП.

Шкала 3. Редукція професійних досягнень (РПД)

13. Відчуваю, що перестаю бути ефективним(ною) у своїй роботі.
14. Мені здається, що я більше не досягаю успіхів у навчанні дітей з ООП.
15. Втрачаю віру у свої професійні здібності.
16. Мої зусилля часто залишаються непоміченими.
17. Раніше я відчував(ла) більше задоволення від результатів роботи.
18. Вважаю, що моя праця не приносить очікуваної користі.

Шкала 4. Стрес інклюзивної взаємодії (СІВ)

19. Спілкування з батьками дітей з ООП часто викликає у мене напругу.
20. Робота з асистентом учителя не завжди є комфортною.
21. Я відчуваю перевантаження через велику кількість індивідуальних вимог.
22. Мені важко знайти спільну мову з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу.
23. Часто відчуваю, що не маю достатньо підготовки для роботи в інклюзивному середовищі.
24. Інклюзивний клас потребує надмірних зусиль, що виснажують мене.

Шкала 5. Ресурси підтримки інклюзивного середовища (РПС)

25. Колеги завжди готові допомогти у вирішенні складних ситуацій.
26. Я відчуваю підтримку адміністрації щодо інклюзивної роботи.
27. Асистент учителя є для мене надійним партнером у процесі навчання дітей.
28. Я отримую моральне задоволення від успіхів дітей з ООП.
29. Атмосфера у колективі допомагає знімати напругу.
30. Відчуття спільної місії в роботі з дітьми з ООП надає мені сил.

Обробка результатів

- 1 . Для кожної шкали підраховується сума балів.
2. Для Шкал 1–4 високі бали = високий рівень проблеми.

Для Шкали 5 (ресурси підтримки) – навпаки: високі бали = ресурс, низькі = ризик.

Сума балів (для кожної шкали)

6–12 низький

13–20 середній

21–30 високий

Психологічна інтерпретація

- Високі показники ЕВ, ДЦ, РПД → наявність ознак професійного вигорання.
- Високий СІВ (стрес інклюзивної взаємодії) → робота в інклюзивному класі є безпосереднім джерелом виснаження.
- Низький РПС (ресурси підтримки) → відсутність колегіальної, адміністративної чи емоційної підтримки, що підсилює вигорання.

Таким чином, зв'язок між вигоранням і роботою в інклюзивному середовищі визначається комбінацією:

(ЕВ + ДЦ + РПД) високі і СІВ високий + РПС низький – це вказує на вигорання, зумовлене умовами інклюзивної освіти.