

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА, ЩО МІНІМІЗУЄ ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС ВИКЛАДАЧІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Тріпак М. М., Мойсеюк В. П., Волощук М. Б.

ВСТУП

Сучасний етап реформування вищої освіти в Україні, зумовлений інтеграцією до європейського освітнього простору та реалізацією гуманістичних парадигм, висуває особливі вимоги до архітектоники освітнього середовища. Створення інклюзивного простору сьогодні розглядається не лише як технічне забезпечення фізичної доступності, а як складна багаторівнева система соціально-психологічної та соціально-педагогічної взаємодії.

Проте, інтенсивне впровадження інклюзивних моделей навчання супроводжується зростанням психоемоційного навантаження на науково-педагогічних і педагогічних працівників. Для викладачів, соціальних працівників, соціальних педагогів робота в умовах інклюзії часто стає джерелом додаткового професійного стресу, спричиненого необхідністю диференціації навчання, психологічною складністю взаємодії з різними нозологіями та високим рівнем відповідальності за соціалізацію здобувачів освіти.

Питання інклюзивної освіти та професійного вигорання педагогів досліджували багато вітчизняних та закордонних науковців. Разом з тим, проблема мінімізації стресогенних чинників через саме структурування освітнього середовища залишається недостатньо висвітленою. Традиційно акцент зміщується на адаптацію студента, тоді як дослідження екологічності середовища для самого викладача залишається актуальним.

1. Теоретико-методологічні основи інклюзії в контексті психологічного благополуччя педагога

Розвиток і впровадження інклюзивної освіти в Україні зумовлює необхідність психологічного супроводу усіх учасників освітнього процесу та створення відповідних архітектурних, методичних умов інклюзивного освітнього середовища.

Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов та способів, засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку

здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей¹. Воно інтегрує у собі архітектурну доступність, індивідуальні навчальні програми, психологічний комфорт, позитивне ставлення до різноманіття та інновацій.

До основних складових і характеристик інклюзивного середовища належать:

1. *Доступність та універсальний дизайн* (фізична доступність будівель (підйомники, пандуси), ресурсні кімнати та наявність необхідних навчальних матеріалів, пристосовані класи).

2. *Спеціалісти та супровід* (залучення асистентів педагога, соціопедагогів, логопедів, реабілітологів, психологів, інших фахівців для підтримки здобувачів в освітньому процесі).

3. *Індивідуалізація навчання* (адаптація навчальних планів, методів викладання та оцінювання, розробка індивідуальних програм розвитку (ІПР) для здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП).

4. *Співпраця* (гармонія у взаємовідносинах між наково-педагогічними працівниками, батьками, адміністрацією та фахівцями для створення якісних, сприятливих умов).

5. *Безбар'єрне спілкування і толерантність* (створення в освітньому середовищі атмосфери прийняття, де поважають різноманітність, відсутність ознак дискримінації через особливості статі, раси чи соціального статусу, рівня і якості здоров'я).

Такого роду середовище дає можливість студентам з особливими освітніми потребами навчатися разом з однолітками, підвищувати комунікативні навички, соціальну компетентність і досягнути високого рівня успішності всіх учасників освітнього процесу.

Науковці О. Іванашко та Д. Гошовська до психологічних умов успішного інклюзивного середовища для осіб з особливими освітніми потребами, відносять архітектурну доступність, методичну адаптивність, соціальне прийняття та психологічну безпеку². Такі умови сприятимуть повноцінній інтеграції студентів з особливими освітніми потребами (ООП), перетворять навчальний заклад на місце, де кожний здобувач освіти, незалежно від своїх особливостей, зможе у достатню міру реалізувати своє право на освіту.

¹ Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#n22> (Дата звернення: 01. 02. 2026 р.)

² Іванашко О. Є., Гошовська Д. Т. Психологічні умови успішного інклюзивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційні освітні підходи до навчання дітей нового покоління: збірник науково-методичних праць*. Луцьк: Волинський ІІПО, 2022. С. 67–74. URL: <https://vippp.org.ua/files/conference/---1668691681365433.pdf> . с. 70.

Вчена С. Максимець зазначає, що досягнення мети «Концепції розвитку інклюзивного навчання» можна досягнути шляхом виконання низки завдань. Одним із яких є формування освітньо-розвивального середовища для осіб із особливими освітніми потребами через забезпечення медико-соціального та психолого-педагогічного супроводу. Із-поміж завдань «Концепції інклюзивної освіти студентів з інвалідністю» варто назвати формування інклюзивного освітнього середовища через використання комплексної системи супроводу навчання³. Науковець К. Кольченко, який є одним із авторів «Концепції інклюзивної освіти студентів з інвалідністю», у результаті своїх наукових досліджень також підкреслює, що формування інклюзивного освітнього середовища для здобувачів освіти із інвалідністю відбувається шляхом забезпечення архітектурної, інформаційної та соціальної безбар'єрності освітнього середовища, запровадження комплексної системи супроводу навчання, адаптованої до потреб студентів, створення матеріально-технічної бази, підвищення їхньої мобільності⁴.

Професійне становлення здобувачів освіти з інвалідністю у середовищі ЗВО відбувається шляхом обміну між індивідами інформацією, видами і способами діяльності та спілкуванням, соціальними емоціями та соціальними установками. Їхній вибір, розвиток і засвоєння можливий тільки у процесі безпосереднього контакту суб'єкт-суб'єктної взаємодії людей. З огляду на це, соціально-педагогічна діяльність, що реалізується шляхом взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вищій школі, гарантує раціональне спрямування факторів інклюзивного освітнього середовища на створення найбільш сприятливих умов і можливостей для опанування студентами з ООП позитивними духовними, соціальними та емоційними цінностями, а також самопізнання, самовизначення і самореалізацію. До показників інтеграції у мікросоціум ЗВО належать здатність до налагодження групових стосунків, самореалізація та активна участь у діяльності академічної групи, наявність позитивної самоідентифікації та емоційного контакту із соціумом, а також особистісної активності здобувачів з особливими освітніми потребами.

³ Максимець С. М. Інклюзивне середовище як умова всебічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання психології: теорія, методика, практика* : збірник матеріалів Х-тої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції. 2022. С. 6–8. С. 7.

⁴ Таланчук П.М., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі. *Навчально-методичний посібник*. Київ: Соцінформ, 2004. 128 с. С. 93.

Важливим фактором успішності процесу інтеграції студентів з особливими освітніми потребами у закладах освіти є психологічна готовність та ресурсність соціопедагогів, які забезпечують взаємодію між особистістю, сім'єю та соціумом, сприяють її адаптації, допомагають вирішувати соціальні проблеми та розвиватися в освітньому середовищі. А також академічний персонал, які реалізують освітню функцію у закладах освіти. Резильєнтність педагогів, їхня здатність долати складні життєві обставини, протидіяти негативним стрес-чинникам, уміння адаптуватися у складних умовах праці та відновлюватися після стресів є важливим психологічним ресурсом для ефективної участі в інклюзивному освітньому процесі.

Науковці Л. Сіпко та О. Іванашко емпірично довели поліваріантність чинників особистісної резильєнтності (психологічної стійкості) та її позитивний вплив на академічну успішність усіх учасників освітнього процесу⁵. Вчені зазначають, що результат резильєнтності не залежить від одного чинника, а є результатом зовнішніх і внутрішніх ресурсів «поліваріативність факторів». Високий рівень резильєнтності сприяє кращим академічним результатам, допомагаючи учасникам освітнього процесу долати труднощі «вплив на успішність». Це стосується як здобувачів освіти, так і науково-педагогічних працівників, що обумовлює стабільність освітнього середовища «учасники процесу».

М. Чайковський, визначає наступні завдання соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання:

1. Створення у закладах вищої освіти умов, що відповідають вимогам інклюзивного навчання на основі попередньої діагностики та систематичного моніторингу інклюзивного освітнього простору ЗВО.

2. Налагодження взаємодії між різними соціальними інститутами, волонтерами, фахівцями, громадськими організаціями для спрямування їх зусиль на допомогу здобувачам освіти з ООП та їхньому мікросередовищу.

3. Організація систематичної соціально-виховної роботи в аспекті набуття студентами з інвалідністю досвіду налагодження товариських та дружніх взаємовідносин в інклюзивному освітньому просторі на засадах взаєморозуміння та толерантності, поглиблення соціальних знань та опанування нових вмінь, становлення та розвиток системи гуманістичних цінностей інклюзивного суспільства, що забезпечують усвідомлення кожним студентом з особливими освітніми потребами

⁵ Сіпко Л. О., Іванашко О. Є. Поліваріантність факторів особистісної резильєнтності та її вплив на академічну успішність учасників освітнього процесу. *Актуальні питання у сучасній науці: журнал*. 2024. № 8(26). С. 954–970. М. 960.

себе повноправним і важливим членом колективу закладу, визначення своєї ролі у ньому, оволодіння суспільно значущими соціальними якостями⁶.

Варто зазначити, що готовність навчального закладу до роботи з молоддю з особливими освітніми потребами передбачає не тільки фізичну доступність для всіх, але й гуманістичну складову колективу, що проявляється у позитивному сприйнятті ідеї включення у середовище здорових однолітків, всебічне сприяння цьому процесу усіма членами колективу, готовність суб'єктів соціально-педагогічної роботи до надання професійної допомоги абітурієнтам і студентській молоді з різними нозологіями.

Інклюзивне навчання потребує спеціальної професійної і особистісної підготовки науково-педагогічних працівників, окрім базового рівня знань, вони повинні усвідомлювати значення і сутність інклюзивного навчання, майстерно володіти знаннями психологічних закономірностей та ознак особистісного розвитку студентів з особливими освітніми потребами, методами психологічного і дидактичного проектування навчального процесу в інклюзивному освітньому середовищі.

М. Чайківський інклюзивну компетентність викладача вищої школи інтерпретує як інтегративне особистісне утворення, що обумовлює можливість виконувати освітні функції у процесі інклюзивного навчання, враховуючи освітні потреби здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, забезпечувати їхню соціально-педагогічну адаптацію у навчально-виховному середовищі, а також створювати відповідні умови для їхнього повноцінного особистісного розвитку та саморозвитку⁷.

Науковці Х. Турецька, М. Шляхтіна обґрунтовують важливість розвитку психологічної готовності академічного персоналу до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, зокрема, рівню самоактуалізації, емпатії, гнучкості у спілкуванні, здатності до саморозкриття. Вони об'єднують їх у групу внутрішніх чинників ставлення педагогів до впровадження інклюзивної освіти⁸.

⁶ Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти : монографія / за ред. М. Є. Чайковського. Київ : Університет «Україна», 2019. 460 с. С. 69.

⁷ Добровіцька О., М. Чайківський. Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : ТАЛКОМ, 2018. 271 с. С. 671.

⁸ Турецька Х. І., Шляхтіна М. А. Психологічні чинники ставлення педагогів до інклюзивної освіти. *Вища освіта України*. Додаток 2 до № 3, том IV (29). 2011. 716 с. URL: <https://hdl.handle.net/20.500.14570/2130> с. 671

Психологічна готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі значно залежить від його емоційної стійкості, оскільки робота із студентами з нозологіями потребує високої толерантності, гнучкості, стресостійкості. Емоційно стійкі педагоги краще адаптуються до змін, здатні знаходити конструктивні шляхи вирішення конфліктних ситуацій та протидіяти професійному вигоранню, створювати безпечне і комфортне середовище для соціальної інтеграції здобувачів освіти з ООП.

Ключовим аспектом готовності педагога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є його емоційної стійкість. Зокрема, вона виявляється через: 1) *позитивне ставлення* (емоційна стабільність допомагає педагогу приймати індивідуальні особливості студентів з особливими освітніми потребами без внутрішнього спротиву, що є фундаментальною основою інклюзії); 2) *стійкість до стресу* (інклюзивна група потребує адаптації програм та методів, що може викликати напруження та емоційне виснаження. Емоційна стабільність і стійкість забезпечує можливість педагогу зберігати високу працездатність та спокій у складних, емоційно-виснажливих умовах праці); 3) *профілактика вигорання* (здатність керувати своїми емоціями запобігає вигоранню, забезпечуючи тривалу мотивацію до своєї професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі); 4) *комунікація та взаємодія* (емоційно стійкий науково-педагогічний працівник ефективніше налагоджує взаємодію з колегами, здобувачами та їх батьками, на основі довіри та толерантного ставлення один до одного). Таким чином, психологічна підготовка (емоційна стійкість) викладача є фундаментальною основою його професійної готовності до впровадження інклюзивних практик і сприяє прийняттю інклюзивних цінностей.

Науковець Н. Гавриленко зазначає, що готовність педагогів до інклюзивної освіти передбачає не лише знання про закономірності розвитку здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, але й сформовану ціннісну установку на прийняття іншості та вміння діяти в умовах педагогічної різноманітності⁹. І. Демченко також вважає, що психологічна готовність педагога є результатом інтеграції професійних знань, емоційно-вольової стабільності та стійкої мотивації до гума-

⁹ Гавриленко Н. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2021. № 3 (78). С. 87–93. DOI: <https://doi.org/10.32597/2523-1316-2021-7887-93> . с. 90

ністичної взаємодії з дітьми¹⁰. У процесі дослідження питань пов'язаних із соціально-психологічною готовністю педагогів до інклюзивної освіти, О. Безпалько дійшов висновку, що формування готовності педагогів до інклюзивної освіти є не одноразовим процесом підготовки, а постійним професійним зростанням педагога, який вчиться бачити у кожному студенті особистість і розкривати її потенціал¹¹.

Психологічна готовність викладачів, соціопедагогів до роботи в інклюзивному середовищі є інтегральною якістю фахівців, що поєднує спеціальні знання, емоційну стабільність, ціннісні установки, гуманістичну спрямованість. Високий рівень сформованості цієї готовності обумовить якість та ефективність освітнього процесу, сприятиме створенню сприятливого психологічного мікроклімату у колективі, збільшенню продуктивності та якості навчальної діяльності здобувачів, а також професійних досягнень педагогів.

Інклюзія являє собою не просто «присутність» людини з особливими освітніми потребами (ООП) у загальному просторі, а є повним перетворенням системи. Якщо ми намагаємося впровадити інклюзію тільки «на папері», не змінюючи середовище, вона перетворюється з інструменту підтримки і допомоги на сильне джерело стресу для всіх учасників освітнього процесу.

Відсутність належної підготовки освітнього середовища є першопричиною виникнення кризових ситуацій, а саме:

1. Сенсорне та фізичне перевантаження. Для здобувачів освіти з порушеннями слуху чи зору, аутизмом звичайний простір може бути агресивним. Джерелами стресу є постійний гул на коридорах, занадто яскраве люмінесцентне світло, та відсутність зон для усамітнення «resource rooms». У результаті цього виникає «сенсорне перевантаження», що призводить до паніки або агресії, нервова система не може відфільтрувати подразники.

2. Професійна непевність фахівців. Науково-педагогічні працівники та персонал зазвичай «тримають фронт» без належних знань і допомоги асистентів. У такій ситуації джерелами стресу є недостатність методичних навичок адаптації навчального матеріалу та страх допустити помилки. Результат – професійне вигорання академічного персоналу.

¹⁰ Демченко І. Формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 28. С. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-54-61>. С. 57.

¹¹ Безпалько О. Соціально-психологічна готовність педагогів до інклюзивної освіти: теорія і практика. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 2. С. 43–50. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2022.25>. с. 46

Фахівець відчуває безсилля, що транслюється на всю інклюзивну академічну групу.

3. Соціальна ізоляція всередині групи. Фізичне перебування здобувача освіти з особливими освітніми потребами однієї академічної групи класі не гарантує прийняття. Без відповідної підготовки колективу виникає стіна відчуження. Джерела стресу є ігнорування або надмірна «жалість», яка принижує гідність, булінг. Результат – людина з особливими освітніми потребами відчуває себе «іншою», відчуженою або тягарем, що руйнує її самооцінку і мотивацію до навчання чи роботи.

4. Когнітивний дисонанс і темп. Непідготовлене середовище вимагає від усіх однакового темпу засвоєння інформації. Джерелами стресу є стандартні програми, які не враховують індивідуальних можливостей здобувачів з особливими освітніми потребами. У результаті цього у них виникає хронічне відчуття неуспішності та роздратування в оточуючих через «затримку процесу» [12].

Детермінантою виникнення стресових станів у суб'єктів освітнього процесу є системна невідповідність між особливими освітніми потребами особистості та наявними ресурсними можливостями середовища щодо їх задоволення. Дані щодо цієї залежності представлено у Таблиці 1.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика освітнього середовища
за ступенем його готовності до інклюзії**

Компонент	Якщо середовище не готове	Якщо середовище підготовлене
<i>Архітектура</i>	Бар'єри та шум	Доступність та тихі зони
<i>Кадри</i>	Дезорганізація професійної діяльності та відсутність чіткого рольового розподілу	Командна робота (асистенти, психологи, соціальні педагоги)
<i>Програмно-методичне забезпечення</i>	Уніфікована (недиференційована) програма навчання	Адаптації та модифікації
<i>Атмосфера</i>	Напруження та конфлікти	Емпатія та безпека

Проведений аналіз свідчить, що інклюзія, не підкріплена відповідним ресурсним забезпеченням, є декларативним конструктом, що призводить до професійного та особистісного виснаження учасників освітнього процесу. Для ефективної реалізації інклюзивної моделі необхідне стратегічне інвестування не лише у формальну присутність, місце студента в академічній групі, а насамперед у створення комплексної системи супроводу та формування безпечного, адаптивного середовища.

Інклюзія без залучення ресурсів – це ілюзія, яка виснажує. Щоб вона була ефективною, ми маємо інвестувати не в «місце в інклюзивній академічній групі», а в систему підтримки, яка б забезпечила комфортні умови кожному з учасників освітнього процесу.

Аналіз наукових праць вчених: Е. Данілавічюте, Н. Квітка, Л. Коваль, А. Лапіна, О. Нагорної, І. Малишевської¹² дав змогу сформулювати чек-лист кроків щодо створення здорового інклюзивного освітнього середовища:

1. Фізичний та сенсорний простір «Комфорт»:

– *Облаштування «тихої зони» «Resource Room»:* місце, де кожна людина може усамітнитися, якщо відчуває сенсорне перевантаження. У якій мають бути навушники з шумопоглинанням або легке заспокійливе освітлення, м'які пуфи.

– *Візуальна навігація:* використання піктограм, кольорових ліній на підлозі та зрозумілих вказівників, що знижує тривожність через невідомість.

– *Зонування:* чіткий розподіл приміщення на зони: для роботи, для відпочинку, для їжі.

2. Команда та компетенції «Професійність»:

– *Залучення асистента:* Це забезпечує інклюзивну взаємодію між особистістю та навколишнім простором. Важливо чітко розподілити ролі: викладач навчає всіх, завдання асистента допомагати індивідуально.

– *Навчання методам комунікації:* Якщо здобувач освіти з мовленнєвими порушеннями, персонал повинен знати основи альтернативної комунікації (наприклад, картки PECS чи володіти мовою жестів).

¹² Квітка Н., Лапін А. Готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час. Київ, 2025. 194 с.; Данілавічюте Е., Нагорна О. Формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів: монографія. Дніпро : Середняк Т. Київ, 2023. 224 с.; Малишевська І. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія: І. А. Малишевська. Умань: «ВПЦ» Візаві, 2018. 386 с.

– *Супервізія для фахівців*: Регулярні зустрічі з соціальним педагогом, психологом для персоналу, щоб запобігти вигоранню, зберегти професійне здоров'я та обговорити складні кейси.

3. Соціальний клімат «Емпатія»:

– *Просвітницькі заходи та тренінги для академічної спільноти*: Пояснювати іншим здобувачам та колегам індивідуальні особливості людини через призму бар'єрів та потреб, а не діагнозів. Наприклад: «Він використовує навушники не через неповагу до лектора, а тому, що його слухове сприйняття у рази чутливіше, і це дозволяє йому зосередитися на змісті заняття».

– *Принцип «Нічого для нас без нас»*: Завжди залучайте до обговорення та запитуйте безпосередньо студента з інвалідністю (або його довірених осіб), що саме є причиною його стресу та яка підтримка йому необхідна. Найкращий експерт – це людина, яка має цей життєвий досвід.

4. Адаптація процесів «Гнучкість»:

– *Візуалізація та прогнозованість*: Чіткий та структурований розклад занять (курсів), надання доступу до навчальних планів (силабусів) та тез лекцій завчасно. Прогнозованість – головний інструмент зниження тривожності в освітньому процесі.

– *Гнучкі дедлайни та варіативність завдань*: Адаптація не означає «зробити легше», вона означає «зробити доступно». Наприклад, замість написання есе надати можливість захистити роботу у форматі усної доповіді, презентації або виконання тесту.

Підсумовуючи розгляд інклюзії в контексті сучасної освіти, можна зробити висновок, що інклюзія як екосистема виходить далеко за межі формального надання послуг. Це створення гнучкого інклюзивного освітнього середовища, де взаємодія між усіма учасниками (учнями, педагогами, батьками) базується на принципах рівності та підтримки. Ефективність інклюзивної освітньої парадигми детермінується не лишерівнем фахової методичної компетентності педагога, а й ступенем його психоемоційної резистентності. Спостерігається кореляційна залежність між рівнем психоемоційної саморегуляції педагога та адаптивним потенціалом його діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Професійна успішність викладача в інклюзивній академічній групі безпосередньо залежить від показників його стресостійкості. Проте за умов непідготовленого середовища та відсутності належного ресурсного супроводу, інклюзія набуває ознак професійного виклику, що стає джерелом перманентного дистресу. Це зумовлює об'єктивну

необхідність розробки системних заходів із профілактики синдрому емоційного вигорання в умовах інклюзивного навчання.

2. Фактори професійного стресу викладачів та соціальних педагогів в умовах інклюзивної освіти

Для сучасної інклюзивної освіти одним із найважливіших завдань є збереження здоров'я, формування резильєнтності її фахівців. Складність та багатогранність об'єкта їхнього впливу, особливості інклюзивного освітнього середовища, професійна необхідність вирішувати складні завдання та високий ступінь відповідальності за одержані результати, психоемоційне напруження, стрес часто виступають чинником погіршення стану професійного здоров'я та понижують рівень працездатності фахівців інклюзивної освіти, призводять до їх професійного вигорання.

Аналіз наукових джерел свідчить про підвищений інтерес науковців до проблеми професійного здоров'я. З'ясування причин виникнення професійного стресу, професійної дезадаптації спонукали на проведення наукових досліджень (В. Бобрицька, Г. Дубчак, Т. Кокс, В. Панок, І. Шкапоїд та ін.). Дослідження ефективних механізмів збереження професійного здоров'я педагогів, соціопедагогів, методів боротьби зі стресом знайшли своє відображення у наукових працях (В. Горашук, Г. Мешко, В. Мойсеюк, Н. Сидорчук, Л. Соколенко, В. Слободяник, М. Тригубик та ін.). Це є свідченням того, що у сучасній світовій науковій спільноті стрімко зростає інтерес до проблеми збереження професійного здоров'я представників соціономічних професій.

У результаті дослідження природи професійного здоров'я, професійного вигорання фахівців, які працюють у системі «людина-людина» було виокремлено три рівні впливу на особистість: особистісний, рольовий та організаційний. Визначальну роль у забезпеченні їхнього добробуту, професійного довголіття відіграють такі чинники, як престижність професії, характер взаємодії у групі, професійні досягнення та здатність до ефективного самоконтролю¹³.

Акцентуємо увагу на тому, що детермінанти професійної діяльності науково-педагогічних працівників в інклюзивному освітньому просторі часто мають екстремальний характер, що зумовлено специфічними

¹³ Мешко Г. М., Мешко О. І. Сучасні підходи до збереження і зміцнення професійного здоров'я фахівців інклюзивної освіти. *Інклюзія в дії: стратегії впровадження в Україні та світі: колективна монографія*. Тернопіль : Осада Ю. В., 2022. С. 98–113. С. 100; Мирончук Н. М. Педагогічні та психологічні чинники професійного здоров'я викладача вищої школи. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник інституту модернізації змісту освіти МОН України*. Київ, 2006. Вип. 86. С. 386–393. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/28882/1/> (Дата звернення: 14. 02. 2026 р.). С. 388.

особливостями об'єктів професійного впливу. Як зазначає Я. Юрків, пролонгована експозиція у стресогенному середовищі з високим рівнем емоційної напруженості виступає предиктором соматизації та психічної дезадаптації фахівця. Наслідками цього процесу є деформація інтерперсональних взаємин, редукція професійних досягнень та виникнення негативних атитюдів¹⁴. Зазначене актуалізує необхідність формування механізмів психологічної резистентності для мінімізації деструктивного впливу професійних чинників.

На основі огляду та систематизації наукових джерел виокремлено такі чинники професійного здоров'я фахівців інклюзивної освіти: 1) *непрофесійні* (побутові умови, сімейні взаємовідносини); 2) *професійні* (статус, авторитет, мікроклімат у колективі, рівень досягнень, кар'єрні перспективи); 3) *особистісні* (індивідуальний стиль діяльності, особистісні якості, навички саморегуляції); рівень підтримки (у структурі закладу та поза ним); 4) *реакція на стрес* (стан соматичного здоров'я, рівень тривожності, професійне вигорання)¹⁵.

Впровадження інклюзивної моделі освіти докорінно трансформує архітектуру професійної діяльності педагогів, висуваючи підвищені вимоги до їх когнітивної сфери. Науковець А. Колупаєва зтверджує, що інклюзія вимагає від науково-педагогічних працівників не лише зміни дидактичних підходів, а й повної психологічної перебудови власної професійної ідентичності¹⁶. Основним детермінуючим фактором стресогенності у цьому контексті постає надмірне когнітивне навантаження. Згідно з теорією Дж. Свеллера, когнітивне навантаження стає критичним, коли обсяг робочої пам'яті викладача перенасичується одночасними завданнями: адаптацією матеріалу та моніторингом стану здобувачів¹⁷.

¹⁴ Юрків Я. І. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у соціальних працівників. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 1(1). С. 283–289. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN (Дата звернення: 14. 02. 2026 р.). С. 285.

¹⁵ Мойсеюк В.П. Здоров'я фахівців соціальної сфери як чинник успішності їх професійної діяльності. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*. Випуск 2/2024. С. 66–71. DOI: <http://nbuv.gov.ua/10.32782/3041-1351/2024-2-12>. С. 68.

¹⁶ Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2019. 304 с. С. 45.

¹⁷ Sweller, J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. URL: https://www.uky.edu/~gmswan3/544/Cognitive_Load_%26_ID.pdf (Дата звернення: 14. 02. 2026 р.)

Адаптація та модифікація навчальних програм є складним когнітивним перетворенням. Науковець Н. Пахомова наголошує, що професійна готовність науково-педагогічних працівників до інклюзії часто гальмується саме через «методичну невпевненість фахівця перед необхідністю диференціації завдань для різних нозологічних груп»¹⁸.

Для викладача цей процес пов'язаний із такими стресорами:

1. Інформаційна перенасиченість – необхідність опрацювання специфічних діагнозів та корекційних методик).

2. Дихотомія стандартів – конфлікт між вимогами програми та реальними темпами засвоєння знань студентами з особливими освітніми потребами.

3. Часовий дефіцит – за даними досліджень С. Форлін, педагоги в інклюзивних академічних групах витрачають на 30-40% більше часу на підготовку до занять, що веде до хронічного виснаження¹⁹.

Специфіка роботи в інклюзивному освітньому середовищі полягає у явищі «розщепленої уваги». Викладачі, соціальні педагоги змушені паралельно реалізувати загальні та індивідуальні освітні цілі. За тривалого впливу цей фактор призводить до виснаження їхнього когнітивного ресурсу, що, за концепцією Дж. Хетті, суттєво знижує ефективність зворотного зв'язку між науково-педагогічними працівниками, соціальними педагогами та здобувачами освіти²⁰.

Індивідуалізація потребує високої когнітивної гнучкості. Як стверджує М. Чайковський, «соціальний педагог, викладач в інклюзії виступає медіатором, їхній інтелектуальний ресурс постійно спрямований на подолання комунікативних бар'єрів»²¹.

Структура професійних стресорів в умовах індивідуалізації містить: 1) *методичну лабільність* (постійний пошук та апробація нових стимулів для підтримки пізнавальної активності студентів); 2) *комунікативна інтенсивність* (необхідність координації дій з асистентами,

¹⁸ Пахомова Н. Професійна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 1. С. 131–136. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32\(2\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32(2)_8). (Дата звернення: 14. 02. 2026р.). с. 134

¹⁹ Forlin, C. The role of teachers in inclusive education: Enablers or barriers? *International Journal of Inclusive Education*. 2013. Vol. 17, No. 6. P. 563–581. DOI: 10.1080/13603116.2012.726002. С. 560.

²⁰ Hattie, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge, 2008. 392 p.

²¹ Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: монографія. Київ: Університет «Україна», 2015. 412 с. С. 88.

корекційними педагогами та батьками (командна робота); 3) *прогностична відповідальність* (ризик невіррного вибору темпу або глибини подачі матеріалу, що може призвести до регресу в освітньому процесі)²².

Аналіз зазначених детермінант дозволяє констатувати, що структура професійних стресорів академічного персоналу в умовах інклюзії є багатовекторною: вона поєднує когнітивну складність (методична лабільність), високу соціальну напруженість (командна взаємодія) та етико-прогностичну відповідальність за результати інклюзивного навчання. Такий високий рівень психоемоційного навантаження висуває особливі вимоги не лише до теоретичної підготовки, а й до функціональної готовності фахівців оперативного реагувати на виклики освітнього середовища.

У зв'язку з цим, постає необхідність зміщення акценту з вивчення стресогенних чинників на аналіз інструментальних можливостей їх нівелювання, що безпосередньо втілюється у практичному компоненті професійної діяльності академічного персоналу. Саме через оволодіння конкретними методами та прийомами реалізації психолого-педагогічних знань вони отримують можливість не лише долати існуючі бар'єри в інклюзивному освітньому середовищі, але й забезпечувати якісний розвиток здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Дослідники Н. Квітка та А. Лапін підкреслюють, що практичний компонент охоплює методи впровадження психолого-педагогічних знань у роботу з студентами з особливими освітніми потребами (ОПП). Він спрямований на розвиток професійних компетентностей викладача ЗВО. Зокрема, до показників практичної готовності фахівця автори відносять наступні вміння:

1. **Організаційні** – залучення здобувачів освіти до активної діяльності, формування у них стійкої мотивації до навчання та спорту; навчання прийомам самостійної навчальної діяльності та ефективне застосування відповідних методів.

2. **Інформаційні** – здатність науково-педагогічного працівника ефективно викладати навчальний матеріал, адаптуючи його до конкретних цілей освітнього процесу, що передбачає впевнене володіння навичками роботи з різними джерелами інформації – від друкованих видань до сучасних комп'ютерних ресурсів²³.

²² Lazarus, R. S., Folkman, S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company. URL: [https://www.tsgmentalhealth.com/?gad_source=1&gad_campaignid=23348859087&gbraid=_\(Дата звернення: 14. 02. 2026 p.\)](https://www.tsgmentalhealth.com/?gad_source=1&gad_campaignid=23348859087&gbraid=_(Дата звернення: 14. 02. 2026 p.))

²³ Квітка Н., Лапін А. Готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повосенний час. Київ, 2025.194 с. С. 138.

Крім того, практична готовність до взаємодії з дітьми з ООП охоплює: ґрунтовне знання теорії та методики корекційно-розвивальної роботи; сформованість особистісних якостей, необхідних для ефективного інклюзивного навчання; а також щирю готовність надавати підтримку таким студентам. Ця готовність передбачає наявність у викладачів, соціальних педагогів системи професійних навичок, зокрема комунікативних, методичних, технічних та інформаційних.

Із зазначеного слідує, що успішність науково-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, здатність до емоційної, психологічної стійкості має базуватися на оптимізації процесів адаптації навчальних планів та підвищенні методичної автономії академічного персоналу, що дозволить зберегти їх ментальне здоров'я та професійне довголіття. Для того запобігання негативного впливу стрес-чинників фахівцям також необхідно володіти достатнім рівнем психолого-педагогічних та валеологічних знань, здоров'язбережувальними професійними вміннями і навичками, які обумовлять їхню здоров'ятворчу освітню діяльність.

Важливим фактором деструкції професійного здоров'я та генезису стресу в академічному середовищі є рольова невизначеність.

У сучасному дискурсі психології праці вищої школи рольова невизначеність розглядається не лише як організаційна дисфункція, а як потужний когнітивний стресор. Нечіткість функціональних меж між викладачем, асистентом та соціальним педагогом у закладах вищої освіти (ЗВО) створює ситуацію перманентної напруги, що стає підґрунтям для формування синдрому емоційного вигорання та соматизації професійного стресу²⁴.

Професійне здоров'я суб'єктів освітнього процесу підривається через три основні вектори рольового конфлікту:

1. Надмірна когнітивна навантаженість викладача. Виконання науково-педагогічним працівником функцій соціального або технічного характеру провокує феномен «розпорошення уваги». Наслідком цього є деструкція психоемоційного стану та зниження рівня професійної самореалізації у науковій сфері²⁵. У даному контексті

²⁴ Терещук Н. Соціально-психологічні чинники виникнення професійного стресу у викладачів вищої школи. *Психологічний часопис*. 2020. Т. 6. № 4. С. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.4.8>. С. 115.

²⁵ Витвицька С. *Основи педагогіки вищої школи: підручник для студентів магістратури*. Київ: Центр учбової літератури, 2022. 384 с. С. 142.

професійне здоров'я інтерпретується як адаптаційний потенціал особистості в умовах інтенсифікації інтелектуальної діяльності²⁶.

2. Обмеження автономії і стрес асистента. Виконання функцій, що виходять за межі компетенції (зокрема інклюзивний супровід без методичної бази), формує стійку тривожність. Ключовим чинником стресу тут виступає невідповідність між обов'язками та реальними можливостями академічного персоналу²⁷.

3. Втрата професійної статусу викладача та соціального педагога. Залучення фахівців до технічної роботи замість експертної діяльності призводить до розмиття їх ролі. Соціальна ізоляція всередині колективу стає прямим фактором падіння самооцінки та втрати стимулів до роботи²⁸.

Систематизація зазначених деструктивних факторів дозволяє чітко розмежувати сфери їхнього впливу та визначити конкретні прояви деформації професійного здоров'я кожного з учасників освітньої взаємодії. Узагальнену характеристику взаємозв'язку між рольовими конфліктами та їхніми наслідками для суб'єктів освітнього процесу представлено у таблиці 2.

Збереження професійного здоров'я науково-педагогічного складу та допоміжного персоналу в сучасних умовах трансформації вищої освіти виходить за межі суто медичного чи психологічного супроводу, набуваючи ознак стратегічного управлінського завдання. Сучасна динаміка освітнього процесу потребує докорінного перегляду підходів до організації праці: переходу від «інтуїтивного» або стихійного розподілу обов'язків до чітко регламентованої протокольної взаємодії.

²⁶ Осьодло В. І. Психологія професійного становлення особистості: концептуальні засади та технології. *Вісник Національної академії оборони України*. 2022. № 65. С. 88–95. DOI: 10.33099/2617-6858-2022-65-3-88-95. С. 89.

²⁷ Schaufeli W. B., Bakker A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*. 2004. Vol. 25. P. 293–315. DOI: 10.1002/job.1842. с. 295

²⁸ Байда С. П., Зіневич Н. В. Тьюторство та асистування у вищій школі: світовий досвід та українські реалії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 22–27. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.22-27. с. 210.

**Наслідки ролєвих конфліктів для професійного здоров'я
суб'єктів взаємодії**

Суб'єкт взаємодії	Домінуючий чинник стресу	Прояви професійної деструкції / Наслідки
Викладач	Когнітивне перевантаження та розпорошення уваги (виконання невластивих технічних/соціальних функцій)	Психоемоційне виснаження, втрата задоволеності науковою діяльністю, соматизація стресу [14]
Асистент	Дефіцит автономії та відсутність методичної підтримки при високій відповідальності (зокрема в інклюзії)	Стан хронічної тривожності, процесуальний стрес, відчуття невідповідності вимогам середовища ²⁹
Соціальний педагог	Маргіналізація професійної ролі та соціальна ізоляція всередині структури	Зниження професійної самооцінки, демотивація, нівелювання статусу експерта через технічну рутину ³⁰ [13]

Такий перехід обґрунтовується необхідністю мінімізації ролєвої невизначеності, яка є одним із найпотужніших стресогенних чинників у професійному середовищі. Як зазначає К. Кіріаку, впровадження чіткої специфікації функцій та деталізація посадових інструкцій дозволяють не лише оптимізувати робочі процеси, а й суттєво знизити рівень міжособистісних та внутрішньоорганізаційних конфліктів. Формалізація обов'язків виступає фундаментом для створення безпечного психологічного середовища, де кожен суб'єкт освітньої діяльності чітко усвідомлює межі своєї відповідальності та зони компетенції³¹.

²⁹ Байда С. П., Зіневич Н. В. Тьюторство та асистування у вищій школі: світовий досвід та українські реалії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 22–27. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.22-27

³⁰ Терещук Н. Соціально-психологічні чинники виникнення професійного стресу у викладачів вищої школи. *Психологічний часопис*. 2020. Т. 6. № 4. С. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.4.8>

³¹ Kyriacou C. Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*. 2001. Vol. 53(1). P. 27–35. DOI: 10.1080/00131910120039055. c. 30

Розбудова такої моделі взаємодії забезпечує низку стратегічних переваг для закладу вищої освіти:

1. *Профілактика професійного вигорання.* Чіткі протоколи унеможливають ситуації «подвійного підпорядкування» та надмірного когнітивного навантаження через виконання невластивих функцій.

2. *Підвищення якості освіти.* Усунення розпорошення уваги дозволяє викладачам та асистентам концентруватися на ключових аспектах науково-педагогічної діяльності.

3. *Стабільність кадрового потенціалу.* Зниження рівня процесуального стресу сприяє формуванню лояльності до закладу освіти та збереженню досвідчених фахівців у штаті.

Отже, інституціоналізація протокольної взаємодії є не просто технічним оновленням документації, а критично важливою умовою забезпечення життєздатності та конкурентоспроможності сучасного закладу вищої освіти в умовах постійних соціально-економічних викликів.

3. Організація інклюзивного навчального середовища: від архітектурних рішень до стратегій командної взаємодії та соціально-психологічної підтримки

В інклюзивному закладі освіти фізичне середовище (архітектура) та міжособистісна взаємодія (командна підтримка) працюють разом як єдиний механізм запобігання професійному вигоранню в інклюзії.

У законодавстві України інклюзивне освітнє середовище розглядається як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей (Закон України «Про освіту» (2018 р.) та ін.). Українські науковці надають вивченню проблеми визначення сутності, структури, а також характеристики освітнього середовища закладу освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема, праці В. Бондаря, Г.Груць, В. Засенка, В. Коваленко, А. Колупаєвої, О. Нагорної, Н. Шматко та ін.

Дослідниця Галина Груць відзначає, що сутність інклюзивного освітнього середовища є середовищем, «де всі учні незалежно від своєї освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною спільноти»³². За визначенням Світового

³² Груць Галина. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти. II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (20.10.2022 р.). С. 59–61. URL: <https://surf.li/weatgh>. С. 61.

банку інклюзивна освіта «... означає створення систем та середовищ, які забезпечують усім учням рівний доступ до освіти та навчання»³³. В інклюзивному закладі навантаження на викладача зростає. Правильна організація простору допомагає знизити когнітивне та сенсорне перевантаження як здобувача освіти, так і викладача.

Архітектурні та психолого-дидактичні компоненти:

1) Зонування (Zoning): Чіткий поділ класу на зони (навчальна, ігрова, зона тиші). Це зменшує хаос і дає вчителю можливість переключити увагу. Зонування приміщення в інклюзивному закладі – це не просто розстановка меблів, а створення передбачуваного та безпечного алгоритму діяльності для дитини та педагога. Це архітектурний «запобіжник», який мінімізує хаос і, як наслідок, знижує рівень стресу вчителя. Кожна зона повинна мати чітке візуальне та смислове навантаження. Зокрема, навчальна зона (Work Zone) – місце для фронтальної та індивідуальної роботи, важливо забезпечити мінімальну кількість відволікаючих факторів перед очима дитини; зона тиші / сенсорне розвантаження (Quiet Zone) – місце, де дитина може усамітнитися при виникненні сенсорного перевантаження. Тут можуть бути м'які пуфи, навушники, сенсорні іграшки.

Окрім того важливі зони соціалізації, простір для вільної взаємодії, де діти вчатья комунікувати; та простір для педагога – місце для зберігання адаптованих матеріалів та конфіденційної документації.

2) Ресурсна кімната та зони сенсорного розвантаження включає наявність спеціального місця, куди дитина може піти для саморегуляції, знімає напругу з педагога, запобігаючи відчуттю безпорадності та стресу.

Ресурсна кімната та зони сенсорного розвантаження – це не просто «додаткові приміщення», а критично важливий інструмент для підтримки психічного здоров'я як учнів з особливими освітніми потребами (ООП), так і педагогічного колективу. В інклюзивному закладі ці простори працюють як «емоційний запобіжник», що запобігає афектам, зривам та професійному вигоранню. Ресурсна кімната – це спеціально організований простір для індивідуальних та малогрупових занять, де дитина може отримати допомогу, яку важко надати у великому класі. Серед ключових просторів:

– навчальна зона, робочі місця (навчальні столи), обладнані засобами альтернативної комунікації (PECS), візуальними підказками та таймерами та ін.

³³ Inclusive Education. World Bank Group. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/inclusive-education>

– зона сенсорного розвантаження – простір, призначений для регуляції сенсорної системи, оснащені засобами пропріоцептивної підтримки; візуальної стимуляції; акустичного фільтру, тактильні стимулятори.

Психолого-дидактичне значення для педагога – якщо вчитель бачить, що дитина перебуває на межі емоційного зриву, він може направити її до ресурсної кімнати з асистентом. Це знімає напругу з усього класу та зберігає ресурс вчителя для продовження уроку. Дані зони є простором для «перезавантаження» – у вільний час педагоги самі можуть використовувати сенсорну кімнату для короткої медитації або релаксації. Наявність інструментів для допомоги складній дитині дає вчителю відчуття професійної компетентності.

3) Акустичний та візуальний комфорт: Використання звукопоглинаючих матеріалів та спокійної кольорової гами знижує рівень фонові тривожності у персоналу. Акустичний та візуальний комфорт в інклюзивній групі закладу освіти – це не просто питання естетики, а фундаментальна база для когнітивної витривалості. Для педагога та його колег ці фактори є ключовими «тихими помічниками», які запобігають сенсорній втомі та дратівливості. Постійний гул, ехо та вигуки дітей з ООП створюють колосальне навантаження на нервову систему педагога, що призводить до швидкого вигорання та головного болю. Надмірна кількість яскравих плакатів, дидактичних матеріалів та хаотичне зберігання речей створюють «візуальний шум», який виснажує увагу. Використання нейтральних, природних відтінків (бежевий, світло-сірий, оливковий). Яскраві кольори допустимі лише як акценти в ігровій діяльності, під час ділових ігор. Замість десятків плакатів – одна чітка лінія візуального розкладу та одна зона для поточних робіт.

Підхід Світового банку передбачає чотири керівні принципи для посилення інклюзивності в системах освіти.

Принцип 1: Знайомство з країнами, які перебувають на шляху до інклюзивної освіти

Не існує єдиного методу планування або впровадження інклюзії в освіті. Контекстово-специфічні екологічні, соціальні та освітні бар'єри слід виявляти та враховувати на ранніх етапах процесу розробки освітніх програм. Зустріч з країнами, де вони є, може означати початок з невеликих, низькоризикових втручань, перш ніж поступово переходити до масштабнішого впровадження³⁴.

³⁴ Inclusive Education. World Bank Group. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/inclusive-education>

Принцип 2: Забезпечення сприятливого середовища шляхом системних змін та двостороннього підходу

Сприятливе середовище для інклюзії залежить від системних змін у зусиллях з реформування освіти, що забезпечують двосторонній підхід. Це вимагає активної участі урядів, зокрема міністерств освіти, та багатосекторальної співпраці між відповідними галузевими міністерствами, такими як охорона здоров'я, фінанси, водні ресурси та соціальний захист. Для сприяння співпраці у досягненні цих цілей необхідно систематично збирати та забезпечувати доступ до загальнонаціональних, дезаггегованих та достовірних даних про всіх здобувачів освіти³⁵.

Принцип 3: Визначати та підтримувати інклюзивні практики в школах та інших освітніх закладах

Для підтримки інклюзивної еволюції країн необхідно спочатку проаналізувати їхні традиційні практики виключення, сегрегації, інтеграції та інклюзії. Інструмент, який охоплює розміщення, присутність, участь та прогрес (структурна модель 4P), може допомогти визначити, як можна покращити та підтримати поточну практику в усій системі освіти, як на рівні всієї школи, так і на рівні класу (включаючи школи, професійно-технічні навчальні заклади та університети). Важливо інвестувати у вчителів як рушійну силу змін, забезпечуючи навчання вчителів; впроваджуючи різні моделі підтримки інклюзивної освіти, такі як моделі мандрівних вчителів або ресурсних центрів; забезпечуючи цілеспрямоване фінансування; та забезпечуючи достатню кількість кваліфікованих працівників³⁶.

Принцип 4: Співпраця з відповідними зацікавленими сторонами

Зі збільшенням акценту на зміцненні знань та розуміння більш інклюзивної системи освіти важливо, щоб зацікавлені сторони визнавали потенційні переваги інклюзивної освіти для всіх учнів. Зацікавлені сторони, місцеві лідери громад, вчителі, батьки, опікуни, члени громади, організації людей з інвалідністю (ОІЛ) та інші групи громадянського суспільства відіграють вирішальну роль у стимулюванні попиту на інклюзію в освіті. Урядові лідери можуть мати кращі можливості для розширення можливостей зацікавлених сторін для впровадження інноваційних навчальних рішень, які є ефективними та сприяють більшій підтримці всіх учасників³⁷.

³⁵ Inclusive Education. World Bank Group. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/inclusive-education>

³⁶ Там само.

³⁷ Там само.

Враховуючи особливості вивчення проблеми створення інклюзивного простору в закладах освіти, вважаємо за потрібне виділити наступні стратегії соціально-психологічної підтримки в команді. Навіть ідеальне приміщення не врятує від вигорання, якщо всередині колективу панує ізоляція. Надання соціально-психологічної підтримки в команді можливе на різних рівнях командної взаємодії:

1) Міждисциплінарна команда: Спільне прийняття рішень щодо дитини. Коли відповідальність розділена між вчителем, асистентом, психологом та батьками, рівень персонального стресу знижується. Міждисциплінарна команда (МКСП – команда психолого-педагогічного супроводу) є живим організмом інклюзивного закладу, метою якої є не просто обговорення та фіксація поведінкових особливостей здобувача освіти, а розподіл відповідальності, щоб жоден фахівець не залишився сам на сам із викликами. Серед стратегій ефективної співпраці є спільне прийняття рішень (рішення про стратегію роботи з дитиною приймається колегіально; якщо обрана методика не працює – існує спільна потреба в корекції плану); єдиний інформаційний простір, який передбачає використання спільних цифрових блокнотів або папок (наприклад, Google Keep або спеціальні інклюзивні платформи), що дозволяє кожному бачити прогрес дитини, не витрачаючи години на зайві пояснення один одному; регулярні рефлексивні зустрічі (короткі щотижневі зустрічі (15–20 хв) для обміну успіхами та труднощами, що слугуватиме простором для комунікації та підтримки)

2) Горизонтальна підтримка (Peer-to-peer): Створення «груп підтримки» або бадді-систем серед колег для обговорення складних кейсів без осуду. Горизонтальна підтримка – це система взаємодопомоги між колегами, що перебувають на одному ієрархічному рівні (наприклад, вчитель – вчителю, асистент – асистенту). В інклюзивній освіті, де емоційне навантаження є надзвичайно високим, саме цей тип підтримки є найшвидшим «реаніматором» для фахівця. Щоб підтримка була дієвою, вона має бути інтегрована в робочий ритм, щ передбачатиме закріплення «напарника» (досвідченого колеги за новачком або двох рівних за досвідом фахівців); колегіальні зустрічі без участі адміністрації, метою яких є не оцінка роботи, а взаємний розбір складного професійного кейсу, «колективний розум», де кожен ділиться власним досвідом схожих ситуацій;

3) Делегування та чіткість ролей: Запобігання вигоранню через чітке розуміння меж компетенції (хто відповідає за адаптацію матеріалів, а хто – за поведінковий супровід).

Делегування та чіткість ролей у закладі вищої освіти (ЗВО) мають свою специфіку, оскільки тут взаємодіють три площини: адміністративна, навчально-наукова та студентське самоврядування. У системі ЗВО делегування – це не просто передача завдань, а надання повноважень для прийняття рішень на відповідному рівні.

- Стратегічний рівень (Ректорат/Деканат) – визначає вектор розвитку (наприклад, курс на інклюзію чи інтернаціоналізацію). Делегує кафедрам право розробляти зміст освітніх програм.

- Операційний рівень (Завідувач кафедри / Гарант програми): Делегує викладачам розробку силабусів та методичного забезпечення та ін.

- Виконавчий рівень (Викладач/Тьютор): Делегує частину відповідальності студентам (через самостійну роботу або проектну діяльність).

Викладачі часто стають жертвами «пастки експерта», що призводить до вигорання, а саме через перфекціонізм, страх втрати контролю, та коли через розмитість ролей активний викладач бере на себе функції і секретаря, і дизайнера, і технічної підтримки.

Для здобувачів освіти закладів передвищої та вищої освіти делегування відповідальності викладачем є частиною навчання, адже коли викладач делегує студентам частину функцій контролю це розвиває критичне мислення; делегування повної відповідальності за результат (від ідеї до реалізації); студенти старших курсів можуть виступати менторами для першокурсників з ООП (Табл. 3).

Таблиця 3

Архітектурна підтримка команди (інтегрована модель)

Елемент середовища	Психологічний ефект для команди	Стратегія підтримки
Зона відпочинку – фізичний та духовний простір	Можливість «перезавантаження»	Неформальний шеринг, кава-паузи для емоційного розвантаження в закладі освіти та поза межами його. Створення емоційно-духовного простору та атмосфери безпечного і комфортного простору, завдяки тренінгам та заняттям. Зокрема, засобами тренінгів здійснюється соціально-психологічна підтримка викладацького колективу та студентського в НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут» в рамках проєкту «Поруч» від UNICEF.

Продовження таблиці 3

Відкритість	Візуальний контакт з колегами	Можливість швидко покликати на допомогу, відчуття підтримки. Наявність онлайн та офлайн ресурсів у закладі освіти для спрощення та відкритості звернення не лише здобувачів освіти («Скринька довіри», онлайн Google form), а й для викладацького колективу, організація групових та індивідуальних консультацій структурними підрозділами закладу освіти, відповідальними за надання соціально-педагогічного і соціально-психологічного супроводу та підтримки.
Візуальні опори	Спрощення дидактичної роботи	Спільне створення візуальних розкладів, що знижує втому від постійних пояснень. Зокрема, універсальний дизайн у навчанні, що включає створення серії гнучких занять, які враховують різноманітність потреб; множинність представлення – подання інформації одночасно текстом, аудіо та візуально (схеми, інфографіка). Крім того, врахування та застосування гнучкості вибору можливість обирати здобувачам освіти спосіб звіту (записати відео, виготовити постер, презентацію; намалювати плакат або написати текст) звільняє педагога від ролі «контролера формату».

Серед практичних рекомендацій для запобігання вигоранню слід відзначити наступні:

1. **Аудит простору:** Перевірка наявності простору для розвантаження не лише для здобувачів освіти, а й для викладацького та персоналу закладу.

2. **Ритуали команди:** Запровадження інтервізійних та супервізійних зустрічей для налаштування робочих процесів та закриття професійних гештальтів.

3. **Дидактичний детокс:** Використання універсального дизайну в навчанні (UDL), для створення інноваційно-сучасних технік і методів у навчанні і викладанні, доступних для всіх, що економить ресурс педагога.

Архітектура закладу створює умови для спокійної роботи, а командна взаємодія забезпечує сенс і психологічну стійкість. Тільки в поєднанні ці два фактори створюють надійний бар'єр проти професійної деформації та вигорання в інклюзії.

Підсумовуючи проведене дослідження, можна констатувати, що організація інклюзивного навчального середовища є складним багатофакторним процесом, який виходить далеко за межі простого усунення фізичних бар'єрів, архітектурної доступності (наявності пандусів та інших побутових компонентів для мобільності здобувачів освіти з ООП). Сучасний освітній простір має проектуватись як єдина екосистема, в якій архітектурні рішення, соціально-педагогічна і соціально-психологічна підтримка, психолого-дидактичне зонування та командна взаємодія перебувають у стані постійного синергізму.

Архітектурна організація (зонування, створення ресурсних кімнат, забезпечення акустичного та візуального комфорту) виступає не лише засобом доступності для здобувачів освіти з ООП, а й критично важливим інструментом профілактики професійного вигорання педагогів. Рационально впорядкований простір мінімізує сенсорне навантаження на викладача, знижує рівень хаосу в аудиторії та сприяє автономності здобувачів освіти, що вивільняє внутрішній ресурс фахівця для творчої та емпатичної взаємодії.

Ефективність інклюзії прямо залежить від переходу від моделі «педагога-одинака» до стратегії міждисциплінарної командної взаємодії. Чіткий розподіл ролей, делегування повноважень та розвиток горизонтальної підтримки (інтервізії, бадді-системи) створюють «безпечний каркас» для кожного члена команди та учасника освітнього процесу. У таких умовах відповідальність за результат стає спільною, що радикально знижує рівень стресу та тривожності у колективі.

Соціально-психологічна підтримка в інклюзивному закладі має бути спрямована не лише на дитину, а й на самого викладача.

Поєднання простору та команди можна представити як логічну модель стійкості:

Резильєнтність = (Розумний простір + Ресурсна команда) × Емпатична культура

Розумний простір – фізично знижує втому (акустика, світло, ергономіка); **ресурсна команда** – розділяє інтелектуальне та емоційно-моральне навантаження; **емпатична культура** дає легітимність самозбереженню фахівця.

Ефективність сучасного інклюзивного закладу визначається не лише рівнем його архітектурної доступності, а насамперед якістю управлінської моделі, що інтегрує матеріальні та людські ресурси

в єдину екосистему. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що інклюзія в освіті досягає своєї мети лише за умови переходу від епізодичної підтримки до системного управління середовищем.

Створення корпоративної культури, що базується на емпатії та взаємодопомозі, є стратегічним інструментом збереження кадрового потенціалу. В умовах високого психоемоційного навантаження професійна етика та командна підтримка виступають як інституційний запобіжник професійної деформації та вигорання фахівців. Це перетворює управління персоналом на процес формування «ресурсних команд», де відповідальність розподілена, а кожен працівник відчуває захищеність.

Архітектурно-дидактична організація («розумний простір») має розглядатися як об'єкт управління ризиками. Рациональне зонування та акустичний комфорт фізично знижують рівень стресу в учасників освітнього процесу, оптимізуючи робочий час педагога та підвищуючи концентрацію здобувача освіти. Це мінімізує витрати енергії на подолання зовнішніх бар'єрів, спрямовуючи ресурс на якість навчання.

Управлінська стратегія «турботи про учасників» створює унікальний терапевтичний ефект. Комплексний підхід, що поєднує технологічність простору з людиноцентрованим лідерством, дозволяє збалансувати інтереси всіх сторін: **для здобувача освіти** створюється безбар'єрне середовище, що сприяє розвитку та самореалізації; **для педагога** забезпечується професійна стійкість та можливість тривалої продуктивної діяльності без втрати особистісних ресурсів.

Отже, інклюзивне середовище в сучасному закладі освіти – це результат синергії архітектурної думки, командної взаємодії та етичного менеджменту. Тільки такий інтегрований підхід гарантує створення простору, який є терапевтичним для здобувача та професійно безпечним для педагога, перетворюючи інклюзію з виклику на сталу перевагу освітньої установи.

ВИСНОВКИ

Аналіз теоретичних засад інклюзивної освіти дозволяє розглядати її як цілісну екосистему, де стан кожного учасника безпосередньо впливає на загальну ефективність освітнього процесу. У ході дослідження було встановлено, що інклюзивне освітнє середовище – це не лише набір послуг для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, а складна соціо-психологічна структура, що потребує гармонізації взаємин між усіма учасниками інклюзивної взаємодії. Виявлено пряму залежність між рівнем готовності педагога до роботи в інклюзивних умовах та його емоційною стійкістю. Психологічна

неготовність або відсутність методологічної бази перетворює інклюзію з гуманістичного виклику на джерело хронічного дистресу. Констатовано, що ресурсність академічного середовища є визначальною для збереження психологічного ресурсу викладача вищої школи. Брак інституційних алгоритмів підтримки нівелює суб'єктивне благополуччя науково педагогічного працівника, трансформуючи інклюзію з інноваційного потенціалу на чинник професійного дистресу.

Аналіз чинників професійного здоров'я викладачів та соціальних педагогів в умовах інклюзивної освіти дає підстави стверджувати, що ключовим деструктивним фактором виступає постійне когнітивне перевантаження, зумовлене необхідністю безперервної модифікації навчальних програм та розробки індивідуальних траєкторій для учнів з різними нозологіями.

Обґрунтовано, що високий рівень емпатійної залученості та гіпервідповідальності за результати соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) виступають основними предикторами емоційного вигорання. За відсутності дієвих механізмів психологічної саморегуляції педагоги трансформуються у «емоційних донорів», що призводить до їхнього швидкого енергетичного та професійного виснаження.

Констатовано, що суттєвою загрозою для ментального здоров'я фахівця є інституційна дезорієнтація. Вона виникає внаслідок розмитості функціональних меж між учителем, асистентом та соціальним педагогом, що породжує стан рольової невизначеності, стимулює внутрішні конфлікти та формує стійке відчуття професійної невпевненості.

Узагальнюючи вищевикладене, доцільно резюмувати, що збереження психологічного благополуччя академічного персоналу в інклюзивному просторі є неможливим без впровадження системної психологічної профілактики та чіткої нормативної регламентації професійних ролей у межах підтримуючого освітнього середовища.

Створення корпоративної культури, яка базується на емпатії, професійній етиці та взаємодопомозі, є найнадійнішим запобіжником деформації особистості фахівця. Отже, лише комплексний підхід, що поєднує розумний простір, ресурсну команду та турботу про учасників освітнього процесу дозволяє створити інклюзивне середовище, яке є терапевтичним для здобувача освіти та професійно стійким для педагога.

АНОТАЦІЯ

У розділі досліджується проблема трансформації інклюзивного освітнього простору в контексті збереження ментального здоров'я та професійної стійкості науково-педагогічних і педагогічних працівників.

Обґрунтовано, що традиційний підхід до інклюзії, зосереджений виключно на адаптації здобувача освіти, часто призводить до надмірного когнітивного та емоційного навантаження на науково-педагогічних і педагогічних працівників, а також соціальних педагогів.

Авторами визначено, що соціально-педагогічна діяльність, що реалізується шляхом взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вищій школі, гарантує раціональне спрямування факторів інклюзивного освітнього середовища на створення найбільш сприятливих умов і можливостей для опанування студентами з ООП позитивними духовними, соціальними та емоційними цінностями, а також самопізнання, самовизначення і самореалізацію. До показників інтеграції у мікросоціум ЗВО належать здатність до налагодження групових стосунків, самореалізація та активна участь у діяльності академічної групи, наявність позитивної самоідентифікації та емоційного контакту із соціумом, а також особистісної активності здобувачів з особливими освітніми потребами.

Важливим фактором успішності процесу інтеграції студентів з особливими освітніми потребами у закладах освіти є психологічна готовність та ресурсність соціопедагогів, які забезпечують взаємодію між особистістю, сім'єю та соціумом, сприяють її адаптації, допомагають вирішувати соціальні проблеми та розвиватися в освітньому середовищі.

Авторами запропоновано концепцію «ресурсного освітнього середовища», яке завдяки раціональному структуруванню (архітектурному, технологічному та управлінському та іншим) здатне абсорбувати стресогенні чинники. Визначено ключові фактори професійного стресу в умовах інклюзії, зокрема: високу інтенсивність міжособистісної взаємодії, необхідність безперервної адаптації контенту та дефіцит системної психологічної підтримки.

Особливу увагу приділено стратегіям командної взаємодії та впровадженню інноваційних інструментів, що дозволяють оптимізувати професійну діяльність. Результати дослідження мають практичне значення для закладів вищої та фахової передвищої освіти, що реалізують інклюзивну модель навчання в умовах поствоєнного відновлення України.

Література

1. Байда С. П., Зіневич Н. В. Тьюторство та асистування у вищій школі: світовий досвід та українські реалії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 22–27. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.22-27

2. Безпалько О. Соціально-психологічна готовність педагогів до інклюзивної освіти: теорія і практика. *Освітологічний дискурс*. 2022. №2. С. 43–50. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2022.25>

3. Витвицька С. Основи педагогіки вищої школи: підручник для студентів магістратури. Київ: Центр учбової літератури, 2022. 384 с.

4. Гавриленко Н. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2021. №3 (78). С. 87–93. DOI: <https://doi.org/10.32597/2523-1316-2021-7887-93>

5. Груць Галина. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти. *II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (20.10.2022 р.)*. С. 59–61. URL: <https://surl.li/weatgh>

6. Данілавичюте Е., Нагорна О. Формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів: монографія. Дніпро : Середняк Т. Київ, 2023. 224 с.

7. Демченко І. Формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 28. С. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-54-61>

8. Добровіцька О., М. Чайківський. Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі. *Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ : ТАЛКОМ, 2018. 271 с.

9. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#n22> (Дата звернення: 01. 02. 2026р)

10. Іванашко О. Є., Гошовська Д. Т. Психологічні умови успішного інклюзивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційні освітні підходи до навчання дітей нового покоління: збірник науково-методичних праць*. Луцьк: Волинський ППО, 2022. С. 67–74. URL: <https://vippro.org.ua/files/conference/---1668691681365433.pdf>

11. Квітка Н., Лапін А. Готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час. Київ, 2025. 194 с.

12. Коваленко В. Є. Компоненти освітнього середовища як фактор емоційного розвитку розумово відсталих школярів. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2012. Вип. 27, т. IX (42), додаток 1. С. 287–296.

13. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Навчально-методичний посібник*. Харків: Ранок, 2019. 304 с.

14. Максимець С. М. *Інклюзивне середовище як умова всебічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Актуальні питання психології: теорія, методика, практика: збірник матеріалів Х-тої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції.* 2022. С. 6–8.

15. Малишевська І. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія: І. А. Малишевська. Умань: «ВПЦ» Візаві, 2018. 386 с.

16. Методичні рекомендації щодо створення ресурсних кімнат у закладах загальної середньої освіти. Лист МОН України № 4/2703-22. (2022). URL: http://www.ussf.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=79:metodychni-rekomendatsii-shchodo-stvorennia-resursnykh-kimnat-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity&catid=27&Itemid=251

17. Мешко Г. М., Мешко О. І. Сучасні підходи до збереження і зміцнення професійного здоров'я фахівців інклюзивної освіти. *Інклюзія в дії: стратегії впровадження в Україні та світі: колективна монографія.* Тернопіль : Осадца Ю. В., 2022. С. 98–113.

18. Мирончук Н. М. Педагогічні та психологічні чинники професійного здоров'я викладача вищої школи. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник інституту модернізації змісту освіти МОН України.* Київ, 2006. Вип. 86. С. 386–393. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/28882/1/> (Дата звернення: 14. 02. 2026 р.)

19. Мойсеюк В.П. Здоров'я фахівців соціальної сфери як чинник успішності їх професійної діяльності. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука.* Випуск 2/2024. С. 66–71. DOI: <http://nbuv.gov.ua/10.32782/3041-1351/2024-2-12>

20. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 366-р. (2021). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>

21. Опанасенко, Л. А., & Васильєв, А. А. (2021). Взаємодія соціальних інституцій в розбудові інклюзивного простору: від проблемних питань до реальних зрушень. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали 1-ої Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (с. 145–148). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/18719>

22. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення особистості: концептуальні засади та технології. *Вісник Національної академії оборони України.* 2022. № 65. С. 88–95. DOI: [10.33099/2617-6858-2022-65-3-88-95](https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-65-3-88-95)

23. Пахомова Н. Професійна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 1. С. 131–136. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32\(2\)__8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32(2)__8). (Дата звернення: 14. 02. 2026р.)

24. План заходів на 2023-2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 372-р. (2023). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/372-2023-%D1%80#top>

25. Положення про організацію супроводу студентів з інвалідністю в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. (2018). URL: https://drive.google.com/file/d/1ZxipybgQXSXrG8guCzVnu631Z7nnfi_p/view

26. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Україна», 2019. 300 с.

27. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 635. (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#top>

28. Про вищу освіту. Закон України № 1556-VII. (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

29. Про освіту. Закон України № 2145-VIII. (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top>

30. Сіпко Л. О., Іванашко О. Є. Поліваріантність факторів особистісної резильєнтності та її вплив на академічну успішність учасників освітнього процесу. *Актуальні питання у сучасній науці: журнал*. 2024. № 8(26). С. 954–970. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6033-2024-8\(26\)-954-970](https://doi.org/10.52058/2786-6033-2024-8(26)-954-970)

31. Таланчук П.М., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі. *Навчально-методичний посібник*. Київ : Соцінформ, 2004. 128 с.

32. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти : монографія / за ред. М. Є. Чайковського. Київ : Університет «Україна», 2019. 460 с.

33. Терещук Н. Соціально-психологічні чинники виникнення професійного стресу у викладачів вищої школи. *Психологічний часопис*. 2020. Т. 6. № 4. С. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.4.8>

34. Турецька Х. І., Шляхтіна М. А. Психологічні чинники ставлення педагогів до інклюзивної освіти. *Вища освіта України*. Додаток 2 до

№ 3, том IV (29). 2011. 716 с. URL: <https://hdl.handle.net/20.500.14570/2130>

35. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: монографія. Київ: Університет «Україна», 2015. 412 с.

36. Юрків Я. І. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у соціальних працівників. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 1(1). С. 283–289. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN (Дата звернення: 14. 02. 2026 р.)

37. Forlin, C. The role of teachers in inclusive education: Enablers or barriers? *International Journal of Inclusive Education*. 2013. Vol. 17, No. 6. P. 563–581. DOI: 10.1080/13603116.2012.726002

38. Hattie, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge, 2008. 392 p

39. Inclusive Education. World Bank Group. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/inclusive-education>

40. Kyriacou C. Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*. 2001. Vol. 53(1). P. 27–35. DOI: 10.1080/00131910120039055

41. Lazarus, R. S., Folkman, S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company. URL: https://www.tsgmentalhealth.com/?gad_source=1&gad_campaignid=23348859087&gbraid= (Дата звернення: 14.02.2026).

42. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*. 2004. Vol. 25. P. 293–315. DOI: 10.1002/job.1842

43. Sweller, J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. URL: https://www.uky.edu/~gmswan3/544/Cognitive_Load_%26_ID.pdf (Дата звернення: 14.02.2026).

Information about authors:

Tripak Marian Mykolaiovych,

Doctor of Economic Sciences, Professor, Academician of the Academy of Sciences of Higher Education of Ukraine, Rector Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education "Kamianets-Podilskyi State Institute"
13 Hodovantsia str., Kamianets-Podilskyi, 32300, Ukraine

Moiseiuk Vasyl Petrovych,
PhD in Pedagogical Sciences,
Acting Head at the Department, Lecturer at the Department
of Social Work and Socio-Cultural Activities named
after T. Sosnovska Educational and Rehabilitation
Institution of Higher Education
"Kamianets-Podilskyi State Institute"
13 Hodovantsia str., Kamianets-Podilskyi, 32300, Ukraine

Voloshchuk Maryna Borysivna,
Lecturer at the Department of Social Work
and Socio-Cultural Activities named after T. Sosnovska
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
"Kamianets-Podilskyi State Institute"
13 Hodovantsia str., Kamianets-Podilskyi, 32300, Ukraine