

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

практичний психолог

Завідувач кафедри

Робота проведена публічно
закрит на відкритому

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА
ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ
СЕРЕДОВИЩІ БАЗОВОЇ ШКОЛИ

Оцінка

Голова БК

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеня магістр
спеціальності 053 Психологія
освітньої програми «Психологія»
Горбачова Людмила Яківна

Керівник: д. психол. н., професор

Кічук Антоніна Валеріївна

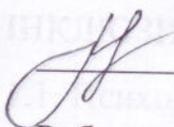
Рецензент: завідувачка кафедри
загальної педагогіки і спеціальної освіти
к. пед. наук, доц. Звєкова В. К.

ЗМІСТ

Робота допущена до захисту
на засіданні кафедри загальної та практичної психології

протокол № 5 від «17» листопада 2025 р.

Завідувач кафедри

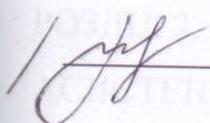
 Мариша С.С.

Робота пройшла публічний
захист на відкритому
засіданні ЕК

«29» листопада 2025 р.

Оцінка 78 добре

Голова ЕК

 Макарук С.О.

2.1. Процедура та методики дослідження взаємодії в інклюзивному середовищі	37
2.2. Аванс результатів діагностики психологічних особливостей взаємодії в системі «асистент – учень»	43
Висновки до розділу 2	57
РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ	58
3.1. Психологічні умови ефективної взаємодії асистента вчителя з учнями базової школи	58
3.2. Методичні рекомендації щодо оптимізації взаємодії в інклюзивному середовищі	63
Висновки до розділу 3	76
ВИСНОВКИ	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	80
ДОДАТКИ	87

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	9
1.1. Психологічна характеристика інклюзивного освітнього середовища базової школи : бар'єри та ресурси	9
1.2. Психологічний зміст професійної діяльності та функції асистента вчителя в системі інклюзії	18
1.3. Структурні компоненти та критерії ефективної взаємодії в діаді «асистент вчителя – учень»	27
Висновки до розділу 1	36
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ	37
2.1. Процедура та методики дослідження взаємодії в інклюзивному середовищі	37
2.2. Аналіз результатів діагностики психологічних особливостей взаємодії в системі «асистент – учень»	43
Висновки до розділу 2	57
РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ	58
3.1. Психологічні умови ефективної взаємодії асистента вчителя з учнями базової школи	58
3.2. Методичні рекомендації щодо оптимізації взаємодії в інклюзивному середовищі	63
Висновки до розділу 3	76
ВИСНОВКИ	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	80
ДОДАТКИ	87

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасне інклюзивне освітнє середовище базової школи потребує якісно нових підходів до взаємодії педагогічних працівників з учнями, які мають різні освітні потреби. З погляду психологічної науки цей процес виходить за межі лише передачі знань і трансформується у складну систему міжособистісних стосунків, у якій ключового значення набуває якість психологічного контакту дорослого з дитиною. В умовах інклюзії асистент вчителя виступає одним із центральних фахівців команди супроводу: він забезпечує не лише академічну та організаційну підтримку, а й створює умови для психологічного комфорту, емоційного благополуччя, розвитку автономності учня, його включення у соціальні взаємодії та формування адаптивних способів поведінки. Саме асистент часто виконує роль сполучної ланки між індивідуальними психофізіологічними потребами дитини та вимогами навчального середовища, сприяє зниженню рівня шкільної тривожності, забезпечує доступність навчального матеріалу та підтримує процеси комунікації і соціалізації.

Водночас у системі взаємодії «асистент – учень» нерідко виникають труднощі комунікативного, емоційного й організаційного характеру, зумовлені як різнорівневими можливостями та потребами учнів, так і особистісною ресурсністю самого фахівця. Підвищене емоційне навантаження, необхідність постійної індивідуалізації підходів, неоднозначність рольових очікувань, а також специфіка професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти актуалізують потребу у ґрунтовному психологічному аналізі цієї взаємодії, визначенні чинників її ефективності та пошуку дієвих шляхів оптимізації. Такий аналіз дає змогу окреслити систему психологічних ресурсів і професійних компетентностей асистента вчителя, необхідних для забезпечення стабільного, підтримувального та результативного формату взаємодії з учнями базової школи.

Проблематику організації інклюзивного освітнього середовища, у межах якого розгортається взаємодія асистента вчителя з учнем, висвітлюють О. Акімова, О. Дорошенко, С. Калаур, О. Коган, Н. Родіна, Г. Товканець, Н. Ярмола, а також А. Колупаєва, Т. Скрипник і О. Таранченко, які аналізують стратегії психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та умови формування сприятливого психологічного клімату в інклюзивному класі. Питання психологічної готовності педагога до роботи в інклюзивному середовищі, що опосередковано визначає якість взаємодії у системі «асистент – учень», досліджують Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Казачінер, О. Микитюк, Н. Фіголь. У наукових працях О. Мартинчук (емоційна компетентність), В. Васильцової та Т. Леонтьєвої (психологічна мотивація), М. Козігори, Н. Провальної та Н. Ярощук (структурні компоненти інклюзивної компетентності) увага зосереджується на ролі емоційного інтелекту, рефлексивності та мотиваційної сфери особистості фахівця. Специфіку діяльності асистента вчителя та динаміку його взаємодії з учнями в інклюзивному освітньому середовищі аналізують О. Вознюк, І. Гребя, О. Утьосова, а також укладачі методичних рекомендацій Н. Зленко та Д. Литвяк, окреслюючи функціональні обов'язки асистента, моделі співпраці «вчитель – асистент – учень» та психологічні умови ефективної підтримки дитини.

Разом із тим, попри значний інтерес науковців до проблематики інклюзивної освіти, недостатньо вивченим залишається питання взаємозв'язку між особистісними характеристиками асистента вчителя (емпатією, життєстійкістю, копінг-стратегіями, емоційною ресурсністю) та якістю його взаємодії з підлітками в умовах базової школи, що й зумовило вибір теми зазначеного дослідження.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості взаємодії асистента вчителя з учнями, на основі чого розробити методичні рекомендації щодо її оптимізації.

Завдання дослідження:

- здійснити теоретичний аналіз проблеми взаємодії в інклюзивному освітньому просторі;
- визначити роль, функції та психологічні компоненти професійної діяльності асистента вчителя;
- емпірично дослідити сучасний стан та специфіку взаємодії асистентів вчителя з учнями базової школи;
- розробити методичні рекомендації для оптимізації взаємодії в системі «асистент – учень».

Об'єкт дослідження. Процес взаємодії в системі інклюзивної освіти.

Предмет дослідження. Психологічні особливості взаємодії асистента вчителя з учнями в умовах інклюзивного середовища базової школи.

Гіпотеза дослідження. Передбачається, що адаптивні рівні психологічних особливостей асистента вчителя (емпатії, життєстійкості, професійного вигорання, стилів поведінки в конфлікті та суб'єктивної готовності до роботи в інклюзивному середовищі) пов'язані з більш конструктивними, підтримувальними та стабільними формами взаємодії, тоді як їхній дисбаланс зумовлює зростання комунікативних, емоційних та організаційних труднощів у системі «асистент – учень».

Методи та організація дослідження. У дослідженні використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів обробки даних. До теоретичних методів належали аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури з проблеми інклюзивної освіти та професійної діяльності асистента вчителя. Емпіричні методи включали спостереження, анкетування та психодіагностичне тестування. Обробка результатів здійснювалася із застосуванням кількісного та якісного аналізу, кореляційного аналізу з використанням коефіцієнта Пірсона.

Діагностичний інструментарій охоплював методики, спрямовані на вивчення ключових психологічних характеристик асистента вчителя: індекс міжособистісної реактивності М. Девіса (Interpersonal Reactivity Index, IRI) для

оцінки компонентів емпатії; опитувальник професійного вигорання К. Маслач (Maslach Burnout Inventory, МВІ) для визначення рівнів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень; опитувальник професійної життєстійкості С. Мадді в адаптації О. Кокуна для оцінки ресурсів адаптації; методика визначення стилів поведінки в конфлікті К. Томаса – Р. Кілмана (ТКІ); а також авторську анкету «Готовність асистента до взаємодії в інклюзивному середовищі», спрямовану на вивчення суб'єктивної оцінки знань, мотивації та потреб у підвищенні кваліфікації.

Емпіричне дослідження проводилося на базі закладів загальної середньої освіти міст Черкаси, Кропивницький, Вінниця та Ізмаїл. Вибіркову сукупність склали 41 асистент вчителя.

Методологічні та теоретичні основи дослідження: екологічний підхід У. Бронфенбреннера, що розглядає розвиток дитини у взаємодії з різними рівнями соціального середовища; гуманістична концепція К. Роджерса, яка акцентує значення емоційної безпеки та прийняття; психосоціальна модель розвитку Е. Еріксона. Теоретичне підґрунтя роботи також складають положення щодо організації інклюзивного освітнього середовища (О. Акімова, О. Дорошенко, С. Калаур, А. Колупаєва, О. Коган, Н. Родіна, Т. Скрипник, О. Таранченко, Г. Товканець, Н. Ярмола), наукові підходи до розуміння професійної готовності та компетентності педагога в умовах інклюзії (Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Казачінер, М. Козігора, О. Мартинчук, С. Микитюк, Н. Провальна, Н. Фіголь, Н. Ярощук), а також дослідження специфіки діяльності асистента вчителя та моделей його взаємодії з учнями (В. Васильцова, О. Вознюк, І. Гребя, Т. Леонтьєва, О. Утьосова, Н. Зленко, Д. Литвяк). Значуще місце посідають концепції емоційного інтелекту й емпатії (М. Девіс, Д. Гоулман), підходи до вивчення професійного вигорання (К. Маслач) і життєстійкості (С. Мадді), а також положення щодо психологічних особливостей підліткового віку та соціалізації в умовах базової школи.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що на основі емпіричного аналізу стану взаємодії асистента вчителя з учнями в інклюзивному середовищі розроблено комплекс методичних рекомендацій щодо розвитку емоційної компетентності, зміцнення життєстійкості, профілактики професійного вигорання та формування асертивної й конфліктологічної компетентності асистента. Запропоновані підходи можуть бути використані у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, при плануванні тренінгових програм для асистентів учителів, а також у роботі адміністрацій закладів освіти для оптимізації організації інклюзивного освітнього середовища та підвищення якості взаємодії в системі «асистент – учень».

Апробація результатів дослідження. На основі проведеного теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження апробацію отриманих результатів було здійснено шляхом участі у XI Всеукраїнській студентській конференції «Науковий пошук студентів XXI ст.: актуальні питання гуманітарних і соціально-економічних наук» (м. Ізмаїл, 20 листопада 2025 року) доповіддю та публікацією тез на тему «Роль асистента вчителя у створенні психологічно безпечного освітнього середовища в умовах інклюзивної освіти».

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, 5 додатків, списку використаних джерел, що нараховує 69 найменувань. Загальний обсяг становить 99 сторінок друкованого тексту, з них 79 сторінок основного тексту. Робота містить 8 рисунків, 4 таблиці.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Психологічна характеристика інклюзивного освітнього середовища базової школи: бар'єри та ресурси

Розкриття психологічної характеристики інклюзивного освітнього середовища базової школи потребує комплексного аналізу умов, у яких відбувається розвиток дитини, а саме – виявлення діалектичного зв'язку між чинниками, що сприяють її інтеграції (ресурсами), та перешкодами, що її ускладнюють (тобто бар'єрами). Відповідно до Конституції України [1] та чинного освітнього законодавства [4; 5], держава зобов'язана забезпечити доступність якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), враховуючи їхні індивідуальні можливості, здібності та інтереси. Сучасні процеси гуманізації суспільного життя, характерні як для світового, так і для українського контексту, актуалізують необхідність створення умов для ефективної соціальної адаптації та інтеграції таких дітей у суспільство. У цьому контексті психологічна характеристика інклюзивного освітнього середовища базової школи зосереджується на співвідношенні його ресурсного та бар'єрного потенціалів, тобто на тому, наскільки середовище одночасно підтримує адаптацію учня та створює для нього додаткові психологічні труднощі. Гуманізація освіти передбачає зосередження на розвитку цілісної, гармонійної особистості кожної дитини, включно з тими, що мають порушення психофізичного розвитку [63].

У цьому контексті поняття «особи з особливими освітніми потребами» охоплює дітей зі стійкими порушеннями психічного чи фізичного розвитку, що обмежують повсякденну активність та потребують додаткових умов навчання. Ключові показники інклюзивного середовища для таких дітей пов'язані з індивідуалізацією навчання, практичною спрямованістю,

помірною наповнюваністю класів, гнучкістю темпу та змісту засвоєння, а також відсутністю надмірного нормативного тиску [50].

Поняття «середовище» традиційно визначається як система умов життєдіяльності, у межах якої здійснюється розвиток і взаємодія людини. У цьому значенні середовище – ключова соціальна категорія, що окреслює можливості для індивідуального становлення. У контексті інклюзивної освіти його роль посилюється, оскільки саме середовище визначає якість соціалізації, взаємодії та підтримки дітей з різними освітніми потребами.

З позицій екологічної теорії розвитку У. Бронфенбреннера шкільне середовище розглядається як багаторівнева система впливів, де взаємодія дитини з найближчим оточенням (мікросистемою) визначає характер її адаптації та емоційного благополуччя [27]. Такий підхід дозволяє глибше зрозуміти психологічний зміст інклюзивного середовища, оскільки акцентує увагу на взаємозв'язку між особистісними особливостями учня, стилем взаємодії педагогів та нормами учнівського колективу. Саме тому аналіз шкільного середовища через екологічну модель забезпечує методологічну основу дослідження взаємодії асистента вчителя з дітьми з ООП.

Розвиток інклюзивного середовища в Україні ґрунтується на нормативних документах, зокрема на Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання [7], яка визначає стратегічні принципи, пріоритети та напрями формування інклюзивного простору. Відповідно до концепції Нової української школи [6], освітнє середовище має інтегрувати фізичні, соціальні та психологічні компоненти, формуючи умови для розвитку міжкультурної компетентності, особистісної автономії та ефективної взаємодії.

Варто зазначити, що у міжнародній практиці інклюзивна школа орієнтується на максимальну участь усіх учнів у спільному навчанні, створення атмосфери підтримки, прийняття та взаємодії. З психолого-педагогічної точки зору інклюзія визначається як навчання дітей з ООП у звичайному класі за умови отримання необхідної підтримки для успішного засвоєння навчальної програми [28]. У ширшому значенні інклюзивне

середовище охоплює потреби всіх дітей, які потребують посиленої підтримки, однак у межах даного дослідження фокус зроблено на учнях з особливими освітніми потребами.

У контексті гуманістичної психології К. Роджерса інклюзивне середовище повинно ґрунтуватися на принципах безумовного прийняття, емпатії та автентичності. К. Роджерс підкреслював, що розвиток особистості можливий лише в атмосфері психологічної безпеки, де дитина не боїться помилятися та може вільно виражати власні потреби [9]. Ця ідея є ключовою для організації взаємодії асистента вчителя з учнями з ООП, адже саме асистент часто виступає тією фігурою, яка забезпечує умови довіри, підтримки та емоційної стабільності.

Як відомо, інклюзивне середовище можна трактувати як відкриту, динамічну систему, що адаптується до різних потреб учнів, поєднує професійну взаємодію фахівців, забезпечує фізичну доступність, варіативність освітніх методів і позитивний психологічний клімат [50]. Водночас створення такого середовища часто наштовхується на низку бар'єрів, серед яких чільне місце посідають явища дискримінації. У широкому розумінні дискримінація охоплює будь-які обмеження прав людини через окремі характеристики (вік, стать, здоров'я, соціальний статус тощо). У сфері інвалідності вона пов'язана з нерівним ставленням до осіб із порушеннями розвитку та може виявлятися на рівні стереотипів, занижених очікувань чи соціального відмежування.

Зокрема, поняття «ейблізм» позначає упереджене припущення про «нормативність» людини без порушень розвитку та водночас – недооцінювання можливостей людей з інвалідністю. У шкільному контексті, як зазначають Т. Гребенюк, Л. Медведок, О. Мельничук, І. Сидорук, це може проявлятися як: уникнення взаємодії з учнем з ООП; заниження рівня вимог; небажання залучати дитину до групових форм роботи; використання некоректних понять або звертань; стигматизація та соціальне відмежування [43; 51]. Згідно з теорією стигматизації Е. Гофмана, негативні ярлики та соціальні очікування формують у дитини внутрішню установку

меншовартості, що знижує рівень самоприйняття та ускладнює побудову соціальних зв'язків. У підлітковому середовищі стигматизація особливо небезпечна, оскільки впливає на формування ідентичності [22]. Тому одне із завдань асистента вчителя полягає у нейтралізації стигматизуючих механізмів, створенні підтримувального психологічного фону та сприянні позитивному соціальному сприйняттю учня з ООП.

Подібні практики формують приховані бар'єри, що ускладнюють включення дитини в колектив, знижують рівень її прийняття та підвищують ризики емоційної дезадаптації.

В інклюзивній школі середовище є механізмом підтримки успішної соціалізації, формуючи баланс між допомогою та автономністю. Позитивний клімат сприяє розвитку самосвідомості, критичного мислення, навичок емоційної регуляції та відповідальної поведінки. Середовище, яке визнає різноманітність учнівських можливостей, розглядає її як ресурс і сприяє формуванню гуманістичних моделей взаємодії [8; 58].

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [2] визначає компетентнісний підхід як центральний механізм розвитку учня. Акцент переміщується з накопичення знань на формування умінь, необхідних для ефективної життєдіяльності: громадянських, соціальних, культурних, інформаційних, здоров'язбережувальних компетентностей.

Зміст стандарту орієнтований на формування ключових життєвих і соціальних компетентностей, необхідних для ефективної взаємодії та адаптації учнів в освітньому середовищі. Його положення створюють нормативну основу для формування інклюзивного середовища, яке визнає цінність кожної дитини, підтримує її автономію та сприяє успішному залученню до освітнього процесу незалежно від наявності ООП [23].

Психологічний зміст діяльності асистента вчителя у цьому контексті полягає у забезпеченні умов, що сприяють емоційній стабільності та соціальній інтеграції учня. Асистент виконує функції посередника між дитиною та освітнім середовищем: допомагає окреслити завдання, знизити

тривогу, регулювати поведінкові реакції, підтримувати мотивацію та налагоджувати комунікаційні зв'язки. Тож асистент вчителя виступає не лише організаційним помічником, а й важливою для дитини психологічною фігурою: він модерує її включення в учнівський колектив, допомагає пережити навчальні та соціальні труднощі, формує досвід прийняття й підтримки та поступово розширює зону самостійності учня

Організація інклюзивного навчання спирається на низку принципів: оптимістична віра в потенціал кожної дитини; індивідуально-особистісний підхід; гнучкість змісту та темпу засвоєння; забезпечення психологічної безпеки; розвиток саморегуляції, самооцінки та самореалізації; міждисциплінарна взаємодія фахівців; партнерство з сім'єю; створення варіативних методів навчання [58].

Ці принципи визначають можливість розвитку освітнього середовища як ресурсу підтримки дітей з ООП та передумов успішної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу.

Характеристика освітнього середовища базової школи неможлива без врахування вікових особливостей учнів, адже саме цей період визначає способи сприймання, взаємодії й адаптації дитини. Базова школа (5-9 класи) – це етап інтенсивних психофізіологічних, когнітивних та соціальних змін, що створюють як унікальні умови розвитку, так і специфічні виклики для інклюзивної освіти. Перехід із молодшої до базової школи супроводжується збільшенням кількості навчальних предметів, зміною системи вимог, входженням дитини у багатовчительську модель, зростанням потреби у саморегуляції, ширшими форматами соціальної взаємодії.

Ці особливості породжують як ресурси, так і бар'єри для успішної інтеграції учня з ООП у освітній процес.

Предметність навчання, різні стилі викладання та збільшений темп роботи створюють для таких дітей додаткове навантаження. Особливо складним є структурування інформації, переключення між завданнями, орієнтування в навчальному просторі, що може призводити до підвищення

тривожності, втоми та фрустрації. Водночас базова школа – це також простір можливостей: саме тут формуються нові моделі взаємодії, закладається здатність до самостійного навчання, зростає роль референтної групи однолітків, що може стати джерелом соціальної підтримки за умови правильно організованого середовища.

Підлітковий вік характеризується інтенсивними психофізіологічними, когнітивними та особистісними змінами, що суттєво впливають на особливості взаємодії учнів у шкільному середовищі. У цьому періоді спостерігаються різкі зміни настрою, підвищена емоційна реактивність, імпульсивність, нестійкість самооцінки, зростання соціальної чутливості та залежності від думки ровесників.

Центральним новоутворенням віку є почуття дорослості, яке визначає прагнення до автономії, самостійності та самоствердження. Це може породжувати протестні форми поведінки, конфлікти з дорослими, включно з педагогами й асистентами вчителя, а також труднощі в прийнятті зовнішньої допомоги.

Психологічні особливості підлітків, описані в теорії психосоціального розвитку Е. Еріксона, свідчать, що у віці 12-15 років ключовим новоутворенням є формування «єго-ідентичності». Будь-яке відхилення від групових норм, характерне для дітей з ООП, може сприйматися як загроза власному статусу та викликати реакції відторгнення. Зростання значущості групових норм зумовлює високу чутливість до «інакшості». Будь-які відмінності – у поведінці, здібностях, темпі роботи, комунікативних особливостях – можуть стати підґрунтям для соціального дистанціювання або стигматизації. Саме тому в підлітковому колективі підвищується ризик негативного ставлення до учнів з особливими освітніми потребами.

Як зазначено у працях А. Беженської, С. Беякової, Л. Кондрацької, К. Шовкої, К. Щербакової, підлітковий вік також вирізняється підвищеною емоційною вразливістю. Недостатність підтримки чи відчуття неприйняття можуть викликати переживання тривожності, сорому, замкненості або

непродуктивних форм поведінки [11; 62]. Це особливо важливо для дітей з ООП, які можуть мати додаткові труднощі у сфері соціальної взаємодії або саморегуляції. В інклюзивному середовищі важливо забезпечити умови для позитивного визнання, емоційної підтримки та формування досвіду успішної комунікації.

У підліткових колективах проблема булінгу є однією з найбільш актуальних і значущих, оскільки в цей віковий період формуються складні системи статусних відносин, зростає вага лідерських позицій, а також посилюється прагнення до групової ідентичності. Форми булінгу можуть бути як відкритими (вербальна, фізична агресія), так і прихованими (ігнорування, соціальна ізоляція), але будь-які з них призводять до порушення почуття безпеки та психологічного благополуччя.

Наслідки булінгу згідно дослідження А. Гури та В. Содолевської для учнів проявляються у зниженні самооцінки, зростанні тривожності, виникненні навчальних труднощів, дезадаптації та ризику формування емоційних розладів [21]. Для дітей з ООП ризику ще вищі, оскільки саме їхні особливості частіше стають тригером групового відторгнення. Наявність булінгу у класі чи школі значно ускладнює реалізацію інклюзивних принципів, підриває можливість позитивної взаємодії та погіршує психологічний клімат загалом.

Тож підтримка безпечного середовища, ефективна система реагування на прояви насильства, послідовна робота педагогів і фахівців є необхідними умовами реалізації інклюзивного підходу в базовій школі.

У контексті інклюзивної освіти особливого значення набувають такі ресурси середовища, як фізичні, соціальні та психологічні, здатні підтримувати розвиток і адаптацію учнів з різними освітніми потребами. До основних ресурсів інклюзивного середовища належать [8; 23; 50]: фізична та інформаційна доступність освітнього простору; адаптація змісту навчання, урахування темпу та індивідуальних особливостей; конструктивний психологічний клімат; залучення міждисциплінарної команди фахівців;

партнерська взаємодія із сім'єю; використання спеціальних освітніх послуг і засобів підтримки; варіативність методів навчання, зокрема групових і практичних форм.

Одночасно інклюзивне середовище може містити низку бар'єрів, серед яких [23]: недостатня адаптація простору та навчальних матеріалів; обмеженість ресурсів підтримки; низький рівень підготовки педагогів до інклюзивної роботи; фрагментарність взаємодії між різними службами; упереджене ставлення, стигматизація та ейблізм; негативні групові норми та ризику булінгу; перевантаженість навчальної програми та інтенсивність шкільного життя.

Поєднання цих факторів визначає реальні умови, у яких відбувається навчання та соціалізація дитини в базовій школі, і впливає на можливості її успішного включення в освітній процес.

Інклюзивне освітнє середовище базової школи функціонує як цілісна система впливів, що поєднує просторово-предметні умови, соціальні взаємини й психологічний клімат. У такому середовищі важливо забезпечити баланс між підтримкою та розвитком автономності дитини, системністю педагогічних впливів і чіткістю освітніх цілей.

Як вказує Н. Родіна особистісно орієнтований підхід передбачає створення психолого-педагогічних умов, які сприяють самоствердженню, ініціативності та здатності учнів самостійно досягати поставлених цілей [50]. Важливим чинником виступає кадрова готовність педагогів: сформованість предметної, соціальної, психологічної, комунікативної та оберігаючої компетентностей забезпечує можливість організувати підтримувальну, безпечну й розвивальну взаємодію в інклюзивному просторі.

Взаємодія сім'ї, школи та громади суттєво впливає на можливості соціалізації та навчальної успішності учнів, як вказує О. Акімова. Розширення партнерських зв'язків підтримує процес адаптації, сприяє толерантному ставленню до відмінностей і формує гуманістичний напрям розвитку освітнього середовища [8]. Через співпрацю із сім'єю, психологічну

діагностику, корекційно-розвиткові програми, культурно-дозвілєву діяльність і тренінгові формати створюються додаткові можливості для індивідуалізованого розвитку учнів [28; 50].

Інклюзивна освіта ґрунтується на визнанні безумовної цінності кожної дитини незалежно від її можливостей чи рівня навчальних досягнень. Усі учні здатні до пізнання, емоційного реагування та спілкування, а освітній процес має забезпечувати умови, за яких кожен голос буде почутий, а прогрес – оцінений через досягнення, а не обмеження [58].

Позитивні міжособистісні стосунки, підтримка однолітків та педагогів, відкритість і прийняття створюють основу для формування психологічної безпеки й довіри. Інклюзивне середовище передбачає атмосферу поваги до різноманітності, рівний доступ до участі в навчальних і соціальних активностях та можливість реалізації індивідуального потенціалу.

У базовій школі, де формуються соціальні ролі, відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості та емоційної сфери, ці цінності набувають особливої ваги. Підлітки є чутливими до несправедливості, соціального порівняння та неприйняття, тому підтримувальна та культурно безпечна атмосфера є критичною для успішної інклюзії.

Тож інклюзивне освітнє середовище базової школи можна розглядати як складну систему, що визначають можливості розвитку та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що психологічна характеристика інклюзивного освітнього середовища базової школи визначається складним переплетенням вікових особливостей підліткового періоду та інституційних умов закладу. Це середовище є динамічною системою, де постійно взаємодіють бар'єри (стигматизація, ейблізм, ризики булінгу, неготовність педагогів) та ресурси (індивідуалізація, командна підтримка, партнерство з сім'єю). Ефективність інклюзії на цьому етапі залежить від здатності освітньої системи мінімізувати вплив деструктивних чинників та максимально актуалізувати наявні ресурси задля забезпечення

психологічного благополуччя й успішної соціалізації учня з особливими освітніми потребами.

1.2. Психологічний зміст професійної діяльності та функції асистента вчителя в системі інклюзії

Асистент вчителя належить до категорії педагогічних працівників і здійснює професійну діяльність у межах правового поля загальної середньої освіти, визначеного чинним законодавством України [3; 5]. На цю посаду призначають фахівців із педагогічною чи спорідненою вищою освітою, належним рівнем володіння державною мовою та достатнім станом здоров'я, що підтверджує нормативний статус асистента як повноправного суб'єкта освітнього процесу, а не додаткової чи факультативної ланки. Водночас психологічний зміст цієї посади виходить за межі суто педагогічного інструктажу, трансформуючись у роль фасилітатора, який забезпечує емоційну стабільність та соціальну інтеграцію дитини в колектив.

Професійний профіль асистента вчителя ґрунтується на принципах дитиноцентризму й педагогіки партнерства та передбачає забезпечення цілісності навчання, виховання й розвитку учнів, використання державної мови в освітньому процесі, володіння навичками домедичної допомоги, дотримання конфіденційності, реагування на випадки булінгу, реалізацію індивідуалізованого підходу до дітей з ООП, підтримку навчання всіх учнів класу, участь у формуванні інклюзивного середовища й побудову партнерської взаємодії з учителем і міждисциплінарною командою фахівців [63]. У міжнародній практиці асистент вчителя належить до парапрофесійної ланки – фахівців, які пройшли спеціальну підготовку в галузі педагогіки чи інклюзивної освіти та здійснюють діяльність під керівництвом учителя й адміністрації закладу. Це підкреслює важливість асистента не як «допоміжної особи», а як члена освітньої команди, відповідального за забезпечення доступності навчання та психологічного комфорту.

Функції асистента передбачають як загальну підтримку освітнього процесу, так і адресну допомогу окремим учням, зокрема у питаннях навчальної діяльності, догляду чи поведінкової підтримки відповідно до індивідуальної програми розвитку. Асистент може виконувати спеціалізовані завдання, які потребують додаткової професійної підготовки, наприклад володіння жестовою мовою або надання допомоги учням із порушеннями опорно-рухового апарату. Метою асистентського супроводу є створення умов для успішного включення дитини в шкільне середовище та забезпечення доступності навчальної діяльності. Асистент вчителя виступає психологічним посередником (медіатором) між учнем, педагогами та однолітками, сприяє адаптації та залученню дитини до спільної роботи класу. Важливо, що асистент працює не лише з однією дитиною, а з усім класом, підтримуючи освітній процес відповідно до узгодженого з учителем розподілу обов'язків. Така діяльність підсилює можливості вчителя, забезпечує гнучкість організації уроку та сприяє більш повному включенню учнів з особливими освітніми потребами в навчальну діяльність [49]. Згідно з нормативними документами та рекомендаціями Н. Зленко та Д. Литвяка діяльність асистента вчителя охоплює кілька взаємопов'язаних функцій [54], кожна з яких має глибинне психологічне навантаження:

- організаційна функція передбачає не лише організацію інклюзивного освітнього процесу, а й створення простору психологічної безпеки. Вона включає допомогу учням з ООП в облаштуванні робочого місця, спостереження з метою вивчення індивідуальних особливостей, підтримку розвитку уваги, саморегуляції та самоконтролю. Асистент взаємодіє з фахівцями, залученими до розроблення індивідуальної програми розвитку, сприяє здоровим і безпечним умовам освітнього середовища та веде визначену документацію;

- навчально-розвивальна функція реалізується через співпрацю з учителем у наданні освітньої та соціально-педагогічної підтримки, спрямованої на формування пізнавальної мотивації та «ситуації успіху».

Асистент працює в «зоні найближчого розвитку» дитини, сприяє її професійному самовизначенню, соціальній адаптації та стабілізації психоемоційного стану. Він допомагає у виявленні здібностей і залученню дітей до різних видів творчості, створюючи умови мотивації, оптимізму та впевненості у власних можливостях;

- діагностична функція охоплює участь асистента у моніторингу навчальних досягнень, а також у відстеженні динаміки емоційних станів та поведінкових реакцій. Це включає оцінювання виконання індивідуальної програми розвитку, аналіз динаміки розвитку учня та формування його індивідуального портфоліо;

- прогностична функція пов'язана з участю в розробленні індивідуальної програми розвитку, прогнозуванні освітніх результатів на основі оцінки сформованості компетентностей дитини, визначенні SMART-цілей із чіткими критеріями досягнення. Психологічний аспект тут полягає у передбаченні можливих зон напруги та плануванні превентивних заходів;

- консультативна функція реалізується через взаємодію з батьками, надання їм емоційної підтримки та інформації про досягнення дитини. Це також дотримання етичних норм та забезпечення захисту дитини. За дорученням адміністрації асистент здійснює комунікацію з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру щодо організації психолого-педагогічного супроводу.

Таким чином, функціональна модель діяльності асистента вчителя поєднує організаційні, навчально-розвивальні, діагностичні, прогностичні та консультативні завдання, реалізація яких вимагає високого рівня емоційного інтелекту та професійної рефлексії.

Асистент вчителя не обмежується супроводом одного вчителя чи окремих учнів: його діяльність може охоплювати кілька класів або груп відповідно до розкладу та потреб закладу освіти. Контингент дітей, яким надається підтримка, змінюється залежно від динаміки освітнього процесу, що зумовлює необхідність високої професійної гнучкості й здатності асистента

адаптуватися до змін завдань, визначених адміністрацією та педагогами. Він працює під безпосереднім керівництвом учителя чи іншого фахівця та водночас підпорядковується керівнику закладу, а підтримка може бути спрямована як на одного учня, так і на весь клас, що дає змогу розглядати асистента як системний ресурс інклюзивного освітнього середовища, а не лише індивідуального супроводу дитини з ООП.

Обсяг і характер допомоги визначаються індивідуальними освітніми потребами учня та фіксуються в індивідуальній програмі розвитку: для одних дітей достатньою є епізодична чи короткочасна підтримка, для інших – постійний, тривалий супровід. Це може включати допомогу дітям з порушеннями опорно-рухового апарату, порушеннями зору, підтримку у користуванні спеціальними технічними засобами, а також контроль за дотриманням медичних рекомендацій. У разі комплексних труднощів дитина потребує багатоаспектної підтримки, що передбачає скоординовану взаємодію асистента з родиною та фахівцями [49].

Сучасна педагогічна парадигма в інклюзивній освіті формується на засадах гуманізму, дитиноцентризму, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та особистісної орієнтації. Її ключові акценти – свобода, діалогічність, співробітництво, емпатія та толерантність – визначають комунікативний характер освітнього процесу. Ці категорії виступають методологічними принципами сучасних педагогічних концепцій і формують ціннісний зміст професійної взаємодії. Комунікація в педагогіці трактується не лише як технологічний засіб передавання інформації, а як змістовна складова освітнього процесу, що задає його емоційний, соціальний і ціннісний виміри. Саме комунікативна взаємодія забезпечує розвиток партнерства, підтримки та взаєморозуміння – основ інклюзивної освіти.

Психологічний зміст діяльності асистента нерозривно пов'язаний з поняттям професійної компетентності. Компетентність у сфері інклюзивної освіти передбачає здатність педагога виконувати професійні функції з урахуванням різних освітніх потреб учнів, створюючи умови для їхнього

розвитку та саморозвитку. У психолого-педагогічній традиції компетентність тлумачиться як інтегрована система теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей, що забезпечують ефективність професійної діяльності. Інклюзивна компетентність майбутніх педагогів і соціальних працівників є відносно новим поняттям, тому потребує чітких критеріїв та рівнів сформованості. До основних критеріїв належать мотиваційний, когнітивний і рефлексивний:

- мотиваційний пов'язаний з усвідомленням значущості інклюзії, визнанням права дітей з ООП на вибір освітньої траєкторії та розумінням гуманістичного потенціалу інклюзивного навчання. Психологічно це проявляється у наявності внутрішньої мотивації до допомоги та прийняття інакшості;

- когнітивний відображає наявність системних загальнонаукових, соціально-педагогічних та спеціально-педагогічних знань, необхідних для роботи в інклюзивному середовищі;

- рефлексивний критерій включає здатність до самоспостереження та аналізу власних дій у навчальній і професійній діяльності, уміння оцінювати власну готовність до роботи в умовах інклюзії та здійснювати емоційну саморегуляцію.

Ефективна діяльність педагога в інклюзивному закладі вимагає високого рівня професіоналізму, творчого підходу та вміння застосовувати спеціальні педагогічні знання у змінних і нестандартних ситуаціях. Це відповідає ширшому поняттю комунікативної компетентності, як зазначають В. Гладуш та Г. Тимошко, що забезпечує готовність до конструктивного вирішення складних освітніх задач і міжособистісних ситуацій [56]. Професійна діяльність асистента вчителя в системі інклюзії передбачає поєднання педагогічної, організаційної, діагностичної та консультативної складових, а його компетентність є однією з ключових умов ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП трактується як тривалий і динамічний процес, що включає взаємопов'язані компоненти та спрямований на формування життєвої компетентності й досвіду успішної соціальної взаємодії. Його ефективність визначається рівнем підготовленості команди супроводу, передусім асистента вчителя, який бере участь у створенні адаптованого освітнього середовища та забезпечує умови для оптимального розвитку дитини протягом навчання. У науковому дискурсі акцент робиться на психологічних і педагогічних умовах організації інклюзивної освіти та готовності педагогів працювати в такому середовищі.

Професійна компетентність педагога в інклюзивному середовищі розглядається як інтегрована система професійних знань, умінь, установок, моральних якостей і рефлексивних здібностей, що забезпечують виконання освітніх і виховних функцій, партнерську взаємодію та створення умов для розвитку всіх учнів. У шкільній практиці це означає здатність забезпечувати рівний доступ до освіти, підтримувати безпечний і комфортний простір, розробляти індивідуальні освітні траєкторії, здійснювати психолого-педагогічний супровід і вибудовувати ефективну співпрацю з батьками та фахівцями.

Діяльність асистента вчителя є складовою цієї компетентнісної моделі та передбачає поєднання теоретичної, практичної й особистісної готовності до реалізації інклюзивного навчання. До ключових елементів психолого-педагогічної компетентності фахівця інклюзивного середовища належать: орієнтація на розвиток кожного учня; партнерська взаємодія з дітьми та їхніми сім'ями; сприяння розвитку критичного мислення й соціальної активності; виконання індивідуальних програм розвитку; діагностично обґрунтований супровід; інтеграція фахових, методичних і психологічних компетентностей; готовність до інновацій і командної роботи; моральна відповідальність та збереження власного психофізичного благополуччя [14].

У сучасному освітньому середовищі співпраця розглядається як базовий соціально-психологічний феномен, що забезпечує ефективне функціонування

інклюзивної моделі. Вона передбачає когнітивну та емоційну узгодженість дій, взаєморозуміння та здатність до конструктивного об'єднання зусиль учасників освітнього процесу. Співпраця не зводиться лише до технологічної координації, а включає моральні й комунікативні якості – довіру, солідарність, емпатійність і готовність до взаємної підтримки. Саме вона забезпечує обмін знаннями, вироблення спільних рішень і створення інтерактивного простору, у якому розвиток дитини з ООП стає можливим. У професійному контексті співпраця сприяє формуванню раціонального, гнучкого та відповідального стилю педагогічної взаємодії, що є необхідним для успішного супроводу учня в інклюзивному середовищі. Для асистента вчителя прагнення до співпраці є ключовою професійною вимогою: від його здатності підтримувати партнерські стосунки, координувати дії з учителем, фахівцями та батьками залежить якість освітнього процесу, емоційний клімат класу та ефективність психолого-педагогічного супроводу дитини [18].

Як зазначають вчені (О. Акімова, І. Гребя, Ю. Жидик, Н. Зленко, Д. Литвяк та ін.), важливим компонентом психологічного змісту діяльності асистента є толерантність. Формування толерантного ставлення до дітей з ООП передбачає створення відповідних педагогічних умов. Насамперед – розвиток професійної толерантності у самих педагогів, оскільки орієнтація традиційної школи на «середнього» учня та застосування універсальних методів і критеріїв часто стають когнітивним бар'єром для прийняття індивідуальних відмінностей. Важливим чинником є позиція батьківської спільноти: дослідження показують, що батьки дітей з нормотиповим розвитком часто скептично ставляться до інклюзивного навчання, побоюючись зниження якості освіти та перевантаження вчителя. Такі установки формують нетолерантність і в дітей. Впровадження інституту асистента вчителя частково сприяє подоланню цих упереджень. Водночас у деяких сімей, які виховують дитину з особливими потребами, також спостерігаються труднощі у формуванні толерантного ставлення до інших

учасників освітнього процесу, що може мати як об'єктивні, так і суб'єктивні причини [24].

У психологічному вимірі толерантність асистента вчителя розглядається не пасивно (як терпіння), а як активна фрустраційна толерантність – здатність зберігати емоційну стійкість та конструктивність у ситуаціях невизначеності чи напруги. Вона розглядається як стійка установка на прийняття різноманітності, повагу до відмінностей та визнання права кожної дитини на індивідуальність. У контексті інклюзивної освіти толерантність асистента забезпечує емоційно безпечну атмосферу, сприятливу для навчання, соціалізації та формування позитивних взаємин у класі. Як елемент професійної культури вона охоплює здатність утримуватися від упереджень, конструктивно реагувати на складну поведінку, гнучко адаптуватися до освітніх потреб учнів і зберігати повагу до різних стилів навчання та темпів розвитку. Йдеться про відмову від оцінювання «за власним еталоном» і готовність будувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію на основі розуміння, емпатії та партнерства.

В структурі професійної толерантності можна виокремити дві площини:

По-перше, це внутрішньоособистісна – толерантне ставлення до учасників процесу (емоційна стриманість, саморегуляція, уникнення стигматизації); по-друге, міжособистісна (поведінкова), тобто сприяння формуванню толерантної поведінки учнів через механізм соціального моделювання (за А. Бандурою), коли асистент власним прикладом демонструє повагу та конструктивні способи вирішення конфліктів.

У діяльності асистента толерантність постає сталою професійною позицією, що забезпечує сприятливий емоційний фон навчального процесу, підтримує ефективність педагогічної взаємодії та підвищує задоволеність професійною діяльністю [39].

У працях О. Мельничука, центральним елементом психологічної готовності асистента є емпатія, яка розглядається як ключова соціально-психологічна властивість, що забезпечує якість міжособистісної взаємодії у

професіях типу «людина – людина». Її трактують як інтегративний феномен, що поєднує когнітивне розуміння емоційного стану іншої людини, афективне співпереживання та відповідну поведінкову реакцію. Емпатія охоплює здатність розпізнавати переживання іншого, прогнозувати його емоційні реакції та надавати адекватну підтримку. У професійному контексті інклюзивної освіти емпатія виступає важливим компонентом готовності педагога й асистента вчителя: її когнітивні аспекти забезпечують точне розуміння особливостей емоційної та поведінкової реактивності учня, визначають гуманістичну позицію фахівця та сприяють формуванню довірливих, підтримувальних взаємин. Емпатія підвищує ефективність взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, забезпечує адекватне реагування на труднощі, регуляцію емоційної напруженості та конструктивну комунікацію з родиною й командою супроводу [44].

Мотив у професійній діяльності асистента вчителя розглядається як усвідомлений вибір способу педагогічної активності та готовність до виконання необхідних дій. Мотивація постає внутрішнім станом, що інтегрує зовнішні й внутрішні потреби та спонукає до досягнення певних цілей. Внутрішні мотиви можуть бути пов'язані з прагненням до самореалізації, професійного зростання, цікавістю, альтруїстичними установками чи потребою у спілкуванні; зовнішні – зі схильністю до матеріальної стабільності, соціального визнання, кар'єрного просування або необхідністю економічної незалежності.

Питання розвитку мотивації майбутніх педагогів, зокрема асистентів учителя, є одним із пріоритетних для системи вищої педагогічної освіти, як зазначають В. Васильцова та Т. Леонтьєва. Високе навчальне навантаження та недостатня внутрішня мотивація студентів часто ускладнюють процес формування професійної компетентності. Дослідження засвідчують, що домінуючими мотивами навчання здобувачів педагогічної освіти є прагнення отримати диплом, забезпечити економічну самостійність та реалізувати професійні наміри. Водночас самореалізація в педагогічній сфері не завжди є

провідною мотивацією студентів, що зумовлює потребу у створенні в закладах вищої освіти умов, спрямованих на формування стійкої професійної спрямованості, зокрема щодо роботи з дітьми з ООП. Посилення такої спрямованості сприятиме підвищенню навчальної мотивації, ефективнішому засвоєнню фахових знань та формуванню готовності застосовувати їх у професійній діяльності. Це визначає актуальність пошуку шляхів оптимізації освітнього середовища для розвитку мотиваційної готовності майбутніх асистентів учителя [14].

Узагальнюючи, професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному середовищі ґрунтується на компетентній підтримці учнів з ООП, партнерській взаємодії з педагогами та сім'ями, розвитку толерантності, емпатії й мотиваційної спрямованості. В умовах підвищеного емоційного навантаження та постійної взаємодії з підлітками якість цього контакту значною мірою залежить від рівня професійного вигорання, життєстійкості та домінуючих стилів поведінки асистента у конфліктних ситуаціях. Саме поєднання функціональної багатогранності, професійної компетентності та особистісних якостей забезпечує якісне включення дитини в освітній процес і ефективне функціонування інклюзивної моделі.

1.3. Структурні компоненти та критерії ефективної взаємодії в діаді «асистент вчителя – учень»

Ефективність взаємодії в діаді «асистент – учень» розглядається як спосіб реалізації професійної компетентності асистента у безпосередньому психологічному контакті з дитиною. На рівні критеріїв її доцільно описувати через три взаємопов'язані блоки: емоційно-комунікативний, мотиваційний та соціально-поведінковий, що відображають емоційний, когнітивно-мотиваційний і поведінково-соціальний компоненти професійної готовності асистента.

До емоційно-комунікативних критеріїв належить здатність асистента підтримувати психологічну безпеку учня, проявляти емоційну чутливість,

своєчасно розпізнавати й регулювати емоційні стани в складних навчальних і соціальних ситуаціях, а також використовувати конструктивні стратегії спілкування – активне слухання, підтримувальний зворотний зв'язок, ненасильницьке мовлення. Когнітивно-мотиваційні критерії охоплюють адекватність розуміння освітніх потреб дитини, точність аналізу навчальних і поведінкових труднощів, обізнаність щодо інклюзивної політики та практик, а також наявність внутрішньої готовності до довготривалої підтримки учня. Соціально-поведінкові критерії відображають якість підтримки саморегуляції, ефективність організації діяльності, здатність моделювати конструктивну, толерантну взаємодію та сприяти соціальній адаптації учня. Сукупність цих критеріїв дозволяє комплексно оцінювати рівень професійної готовності асистента до роботи в інклюзивному середовищі.

Структурно інклюзивна компетентність розглядається як багатокомпонентне утворення, що охоплює когнітивний, діяльнісний та особистісний рівні. Як зазначають М. Козігора та Н. Ярошук, у діяльності асистента ці три блоки конкретизуються через:

- емоційний (емоційно-комунікативний) компонент – емоційна чутливість, здатність створювати психологічну безпеку, емпатійність, емоційна регуляція у взаємодії з учнем;
- когнітивно-мотиваційний компонент – розуміння індивідуальних особливостей та освітніх потреб учня, орієнтація в інклюзивній політиці й практиках, внутрішня готовність працювати з дітьми з ООП;
- поведінково-соціальний компонент – ефективні дії у навчальних і соціальних ситуаціях, підтримка саморегуляції, розвиток навичок взаємодії та включеність у шкільну спільноту.

Інтеграція цих складових формує основу якісної взаємодії в діаді «асистент – учень» та забезпечує реалізацію інклюзивних принципів [64].

У цьому контексті особливого значення набуває професійна підготовка педагогів та асистентів, оскільки саме вона визначає рівень сформованості емоційного, когнітивно-мотиваційного й поведінкового компонентів

інклюзивної компетентності. Психологічні дисципліни відіграють провідну роль у цьому процесі, адже забезпечують розуміння внутрішнього світу дитини, її потреб та особливостей розвитку, створюючи базу для професійної діяльності в умовах інклюзивного навчального закладу.

Суспільні трансформації та розвиток інклюзивної освіти засвідчують розрив між інституційними реформами та готовністю педагогів змінювати власні ставлення й професійні цінності. Попри активне впровадження інклюзивної форми навчання, педагогічна свідомість часто залишається в межах традиційних уявлень про роль учителя як носія знань. Натомість сучасні наукові підходи розглядають педагога як фасилітатора – творця безпечного інклюзивного середовища, у якому дитина може виявити позитивні особистісні якості, сформувати компетентності та життєві навички.

Дослідники інклюзивної освіти наголошують, що передумовою якісного навчання є культура довіри, емоційної безпеки та шанобливого спілкування, заснованого на загальнолюдських цінностях і повазі до гідності кожного учасника освітнього процесу. Відтак ефективність інклюзії значною мірою залежить від професійної готовності вчителя й асистента, зокрема їх емоційної компетентності.

Емоційний компонент взаємодії «асистент – учень» тісно пов'язаний із концепціями емоційного інтелекту. У психології становлення розуміння цього компонента бере початок із досліджень інтелекту, де спершу фокус спрямовувався виключно на когнітивні процеси. Г. Гарднер обґрунтував концепцію множинного інтелекту, виділивши міжособистісні та внутрішньоособистісні здібності, пов'язані з розумінням власних емоцій, умінням їх регулювати та взаємодіяти з іншими. Популяризація цього напрямку пов'язана з Д. Гоулманом, який довів роль емоційних навичок у прогнозуванні життєвої та професійної успішності. Його модель включає п'ять ключових компонентів: саморозуміння, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички.

У низці сучасних концепцій емоційного інтелекту центральним є принцип ефективності: оптимальні результати діяльності досягаються тоді, коли емоційні та психологічні навички особистості узгоджені з вимогами конкретного професійного середовища, а не з ширшими умовами повсякденного життя. Дослідники підкреслюють існування специфічного «емоційного інтелекту робочого місця», прояви якого зумовлені контекстом і можуть суттєво відрізнятися від емоційної компетентності в сімейних чи неформальних взаємодіях. З огляду на контекстуальну природу цього конструкту його вимірювання повинно здійснюватися безпосередньо в межах відповідного професійного оточення.

У цьому аспекті емоційний інтелект розглядається як важливий предиктор ефективності функціонування організації, зокрема інклюзивного навчального закладу. Організаційний інтелект значною мірою визначається саме емоційною компетентністю членів колективу, а не лише когнітивними здібностями окремих працівників чи їхньою здатністю генерувати й упроваджувати нові ідеї. Він також лише частково корелює з поведінковими характеристиками – умінням адаптуватися та реагувати на зовнішні стимули. Науковці підкреслюють, що основою організаційного інтелекту є не індивідуальний показник інтелекту керівництва, а сукупність соціально-емоційних якостей членів групи, які формують атмосферу та культуру організації, зокрема інклюзивного закладу освіти.

Таким чином, організаційний інтелект пов'язаний з індивідуальним емоційним інтелектом через механізм групової динаміки: емоційні компетентності окремих працівників акумулюються на рівні колективу, утворюючи спільний ресурс. Організації з високим груповим емоційним інтелектом демонструють вищу ефективність, так само як і працівники з розвиненим емоційним інтелектом працюють результативніше за своїх колег. Це дозволяє припустити, що емоційний інтелект є одним із ключових чинників професійної готовності фахівця до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Попри те, що концепція організаційного інтелекту ще

недостатньо систематизована в спеціалізованій літературі, наявні теоретичні моделі та емпіричні дані підтверджують його важливість для функціонування будь-якої організації [40].

Результати дослідження Е. Каландрі та співавт. [65] демонструють, що емоційна компетентність педагогів – здатність розпізнавати, розуміти, регулювати власні та чужі емоції, проявляти емпатію та адекватно реагувати на емоційні сигнали – відіграє ключову роль у створенні ефективного інклюзивного освітнього середовища. За даними систематичного огляду 18 емпіричних досліджень, висока емоційна компетентність учителя корелює з покращенням мотивації, емоційної саморегуляції, академічних результатів учнів, а також із якісним управлінням класом, позитивним кліматом у групі й належними стосунками між учителем і учнями. Автори роблять висновок, що розвиток емоційних компетентностей педагогів має бути інтегрований до програм підготовки вчителя для забезпечення успішної інклюзивної практики.

У контексті діади «асистент – учень» емоційно-комунікативний компонент проявляється у здатності асистента встановлювати довірливий контакт, зчитувати емоційні сигнали дитини, використовувати підтримувальні висловлювання та ненасильницькі форми комунікації. Таке поєднання емоційної чутливості та комунікативної культури створює основу для психологічної безпеки й відкритості учня до співпраці.

Окремий вимір ефективної взаємодії становить мотиваційний компонент, який відображає внутрішню спрямованість фахівця на роботу в інклюзивному середовищі, прийняття цінностей інклюзії та готовність інвестувати зусилля в довготривалу підтримку учня з ООП. Достатньо сформована професійна мотивація асистента – орієнтація на допомогу, самореалізацію в педагогічній діяльності, усвідомлення соціальної значущості інклюзії – зумовлює стійкість у подоланні труднощів, запобігає професійній виснаженості та сприяє збереженню гуманістичної позиції у взаємодії з дитиною.

Мотиваційний компонент тісно пов'язаний з навчальною та особистісною мотивацією самих учнів. Якщо асистент демонструє зацікавленість у прогресі дитини, підтримує її ініціативу, фокусує увагу на малих досягненнях, це створює умови для формування в учня орієнтації на успіх і внутрішнього локусу контролю. Натомість низька мотивація фахівця, формальне ставлення до обов'язків і домінування зовнішніх мотивів можуть підсилювати в дітей з ООП почуття набутої беспорядності й знижувати їхню віру у власні можливості. Тому розвиток мотиваційної готовності асистентів вчителя є важливою умовою ефективної взаємодії в інклюзивному середовищі [14].

Когнітивний компонент інклюзивної компетентності у нашому контексті розглядається як система професійних знань і розуміння специфіки діяльності асистента в умовах інклюзивного навчання. У його основі лежить пізнавально-орієнтаційний критерій, який передбачає обізнаність щодо державних підходів до організації інклюзивної освіти, умов створення інклюзивного середовища та принципів індивідуалізації освітнього процесу відповідно до потреб, можливостей і інтересів кожного учня.

Зміст когнітивного компонента включає орієнтування в нормативних документах, категоріях ООП та рівнях підтримки, розуміння функцій команди психолого-педагогічного супроводу та принципів взаємодії з інклюзивно-ресурсними центрами. До нього також належать знання про структуру інклюзивного освітнього середовища: інклюзивну культуру, політику та практики, а також розуміння стратегій універсального дизайну, розумного пристосування й адаптацій освітнього процесу.

Важливою складовою когнітивної підготовки є знання щодо індивідуалізації навчання: виявлення здібностей, інтересів і навчальних можливостей дитини, орієнтування в психолого-педагогічних і вікових особливостях учнів з ООП, розуміння корекційно-розвиткових підходів та сенсу індивідуальної програми реабілітації, індивідуального навчального плану й адаптованого розкладу. Когнітивний компонент охоплює також

знання про типові труднощі учнів з ООП (комунікаційні, поведінкові, мотиваційні) і роль освітнього середовища в їх подоланні [48].

Згідно з твердженнями науковиці Н. Провальної, зміст когнітивного компонента безпосередньо пов'язаний із розумінням соціально-комунікативних труднощів дітей з ООП. У значної частини таких учнів спостерігаються порушення комунікативних зв'язків та формування соціально-комунікативної компетентності, що проявляється у труднощах взаємодії з однолітками й дорослими. Без спеціально організованого освітнього середовища та цілеспрямованої корекційно-розвиткової підтримки подолання цих труднощів є практично неможливим. Тому в інклюзивному класі важливо забезпечити умови, які сприятимуть соціальній інтеграції дитини, засвоєнню прийнятих норм взаємодії та опануванню ефективних соціальних моделей поведінки [34].

Обмеження соціальної дієздатності дітей з ООП зумовлюються комплексом чинників, тому її оцінювання потребує використання валідних діагностичних інструментів. У практиці шкільних психологів та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів застосовуються соціометричні методики, рейтингові шкали, рольові ігри та ситуаційні завдання, які дають змогу моделювати соціальну поведінку дітей різного віку. Більшість із цих методик вимагає спеціальної підготовки, тому їх проведення має відбуватися у співпраці з фахівцями психологічної служби.

Водночас інформативними є й безпосередні спостереження у природних для дитини ситуаціях, які можуть здійснювати педагог та асистент учителя. Надійність оцінювання зростає за умови залучення кількох спостерігачів та фіксації поведінки у різних контекстах. Збір таких даних має передувати формулюванню будь-яких висновків щодо особливостей дитини.

Соціальну поведінку доцільно розглядати як континуум проявів – від незначних до виражених, із використанням неперервних шкал типу «від завжди спостерігається» до «не спостерігається». Оцінювання соціальної дієздатності повинно бути інтерактивним та мультикомпонентним, із

урахуванням взаємозв'язку афективних характеристик (Я-концепція; В. Джеймс, К. Роджерс), поведінкових навичок (соціальне функціонування; Т. Парсонс) та когнітивних процесів (розв'язання соціальних проблем; М. Голдфрід). Такий підхід забезпечує більш точне розуміння ресурсів і труднощів дитини з ООП та встановлює психологічні цілі підтримки, яку реалізує асистент вчителя у щоденній взаємодії з учнем [55].

Труднощі в одному чи кількох із цих компонентів зумовлюють обмеження соціальної взаємодії та підвищують ризик подальших дезадаптаційних проявів. У дітей з ООП це може проявлятися у зниженій комунікативній активності, проблемах поведінкового самоконтролю, труднощах у формуванні взаємин та орієнтації у соціальних ситуаціях. Саме тому педагогічні фахівці та команда психолого-педагогічного супроводу мають своєчасно ідентифікувати ознаки соціальної недостатності та забезпечувати відповідні стратегії підтримки. В умовах війни сформованість компонентів соціальної дієздатності набуває особливого значення, оскільки безпосередньо впливає на психологічну стійкість і здатність дітей ефективно функціонувати в змінених і потенційно травматичних обставинах.

Як зазначає Н. Компанець, успішність соціальної взаємодії значною мірою залежить від особливостей самосприйняття дитини. Соціальна дієздатність формується під впливом того, як учні оцінюють себе, свої можливості та здатність контролювати події у власному житті. Наукова спільнота розглядає локус контролю, набуту безпорадність і Я-концепцію як ключові афективні чинники, що визначають рівень соціальної спроможності дитини: локус контролю відображає уявлення дитини про джерело контролю над подіями: за зовнішнього локусу результати приписуються випадковості або впливу інших, за внутрішнього – власним діям. У більшості дітей з ООП домінує зовнішній локус контролю, що знижує рівень наполегливості, соціальної активності та готовності долати труднощі; набута безпорадність формується внаслідок повторних невдач і проявляється у втраті зв'язку між зусиллями та результатом, що зумовлює пасивність і уникання нових спроб.

Педагогічна підтримка має бути спрямована на розвиток досвіду контролю, усвідомлення зон впливу та орієнтацію на успіх; Я-концепція є важливим чинником соціальної активності й навчальної результативності. Для дітей з ООП характерні занижена самооцінка та обмежені соціальні контакти, що зумовлює необхідність створення умов для усвідомлення власних ресурсів, реалістичної оцінки труднощів і розвитку віри у власні можливості, що безпосередньо впливає на якість соціального й академічного функціонування [34].

Нарешті, поведінковий компонент у діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі, вважає І. Гребя, виявляється через конкретні дії та форми педагогічної взаємодії, спрямовані на підтримку освітніх потреб учнів і забезпечення ефективної роботи класу. Однією з ключових практик є спільне викладання, яке передбачає партнерську взаємодію вчителя й асистента в межах єдиного освітнього простору. У такому форматі педагоги спільно планують заняття, визначають завдання, розподіляють ролі та відповідальність, забезпечуючи узгодженість методів і підходів до навчання.

Залежно від рівня підготовленості педагогів, специфіки уроку та індивідуальних потреб учнів застосовуються різні моделі спільного викладання: «один викладає – інший спостерігає», «один викладає – інший допомагає», паралельне викладання, навчання за станціями, альтернативне навчання та командне викладання. Ці формати відрізняються ступенем активності асистента, рівнем взаємодії між педагогами та способом організації групової роботи.

Спільне викладання забезпечує гнучкість в організації навчального процесу: дозволяє зменшити кількість учнів у підгрупах, диференціювати матеріал, забезпечити індивідуальну підтримку, а також удосконалити класний менеджмент. Ефективність цієї моделі залежить від узгодження стилів роботи, довіри, взаємної поваги та готовності до партнерства. Злагоджена діяльність педагогів створює умови для різнобічної підтримки

учнів, запобігає дезадаптації та сприяє формуванню позитивного навчального середовища [20].

Отже, структурні компоненти інклюзивної компетентності асистента – емоційний, когнітивний і поведінково-соціальний – реалізуються в конкретних критеріях взаємодії з учнем і визначають якість діади «асистент – учень». Саме їх узгоджений розвиток дозволяє забезпечити ефективний психолого-педагогічний супровід, сприяє соціальній адаптації дітей з ООП та підвищує результативність інклюзивного освітнього процесу.

Висновки до розділу 1

Визначено, що інклюзивне освітнє середовище базової школи є динамічною системою, яка функціонує в умовах вікових змін підліткового періоду – становлення ідентичності, емоційної чутливості та впливу однолітків. Його ефективність зумовлюється балансом між ресурсами (командна підтримка, позитивний клімат, доступність) та бар'єрами (стигматизація, підвищена тривожність учнів, недостатня готовність педагогів), що визначає можливості соціалізації й адаптації учнів з особливими освітніми потребами.

З'ясовано, що професійна діяльність асистента вчителя не зводиться лише до техніко-організаційного супроводу, а передбачає роль фасилітатора інклюзивного процесу. Його компетентність поєднує функціональні завдання й гуманістичні характеристики – емпатію, толерантність, емоційну стійкість, професійну мотивацію, які забезпечують психологічну безпеку та включеність дитини.

Обґрунтовано, що якість взаємодії в діаді «асистент – учень» визначається інтеграцією емоційно-комунікативного (емпатійність, емоційна регуляція), когнітивно-мотиваційного (розуміння потреб, прийняття цінностей інклюзії) та поведінково-соціального (підтримка саморегуляції, конструктивні дії) компонентів. Їх узгодженість є умовою успішної адаптації, соціальної дієздатності та навчальної результативності учнів з ООП.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

2.1. Процедура та методики дослідження взаємодії в інклюзивному середовищі

Згідно із завданнями кваліфікаційної роботи було проведено емпіричне дослідження стану взаємодії асистента вчителя з учнями в інклюзивному освітньому середовищі базової школи. Дослідження здійснювалося у форматі очного анкетування у закладах загальної середньої освіти м. Черкаси, м. Кропивницький, м. Вінниця та м. Ізмаїл у період з червня по жовтень 2025 року. У вибірку увійшов 41 асистент вчителя, що дає змогу отримати узагальнені уявлення про особливості взаємодії в межах поставленої проблематики. З огляду на специфіку посади та обмежену кількість ставок асистентів у штатному розписі закладів, вибірка є репрезентативною для даного етапу дослідження. Опитування проводилося добровільно, з отриманням інформованої згоди респондентів та без збору персональних даних; усі результати подано в узагальненому, неперсоніфікованому вигляді відповідно до етичних норм психологічного дослідження. Респондентам пропонувався комплекс діагностичних методик, заповнення яких займало в середньому 35 хвилин.

Для комплексного аналізу емоційно-комунікативних характеристик, особистісних ресурсів та поведінкових стратегій асистентів вчителя було обрано низку психодіагностичних інструментів, релевантних завданням дослідження. Індекс міжособистісної реактивності М. Девіса (Interpersonal Reactivity Index, IRI) [66] дозволяє оцінити когнітивні та афективні компоненти емпатії як ключового чинника ефективної взаємодії. Опитувальник професійного вигорання К. Маслач (Maslach Burnout Inventory, MBI) [57; 68] застосовано для визначення рівня емоційної виснаженості, деперсоналізації та професійної ефективності як показників стресостійкості у сучасному інклюзивному середовищі. Оцінку особистісних ресурсів адаптації

здійснено за допомогою опитувальника професійної життєстійкості С. Мадді (в адаптації О. Кокуна) [32; 67]. Методика відображає здатність фахівця зберігати стабільність у складних ситуаціях через компоненти: залученість, контроль та прийняття ризику.

Домінуючі стратегії поведінки у конфліктних умовах визначено засобами методики К. Томаса – Р. Кілмана (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument) [10; 69], що дозволяє проаналізувати домінуючі стилі реагування й вибудовування взаємодії в напружених ситуаціях.

Для додаткової оцінки умов професійної діяльності та суб'єктивної готовності до роботи в інклюзивному просторі була розроблена авторська анкета «Готовність асистента до взаємодії в інклюзивному середовищі» (питання якої були розроблені на основі теоретичного аналізу проблеми у Розділі 1), що включає блоки щодо знань про ООП, розуміння ролі та функцій, ставлення до інклюзії, професійної мотивації та потреб у підвищенні кваліфікації.

Тексти опитувальників/анкети представлені у додатках. Опис методик представлено нижче.

Індекс міжособистісної реактивності – стандартизований опитувальник для вимірювання емпатії, розроблений М. Девісом. Методика містить 28 тверджень, що оцінюють різні аспекти емоційного реагування та соціального розуміння, які респонденти оцінюють за шкалою самоопису. У теоретичній базі методики відображено кілька концептуальних підходів до походження емпатії. Психоаналітична традиція трактує емпатію як процес, що формується на підсвідомому рівні та забезпечує емоційне налаштування на іншого. Когнітивний підхід розглядає емпатію як компонент соціального інтелекту, пов'язаний зі здатністю до розуміння перспектив та емоцій інших людей. Теорія наuczіння акцентує роль соціального досвіду й виховання у формуванні емпатійних умінь і просоціальної поведінки.

Емпатія розглядається як специфічна форма психічного відображення іншої людини, у якій переживання іншого суб'єкта інтерпретуються крізь

призму власного внутрішнього світу. Її сутність полягає у здатності суб'єкта відтворювати емоційні стани іншої людини та трансформувати їх у власний емоційний досвід.

IRI є показником диспозиційної емпатії та ґрунтується на уявленні про емпатію як сукупність взаємопов'язаних, але відносно автономних компонентів. Опитувальник містить чотири підшкали по сім тверджень, кожна з яких відображає окремий аспект емпатійності:

- когнітивна емпатія (perspective taking, PT) – тенденція спонтанно приймати психологічну точку зору іншої людини в повсякденних ситуаціях;
- емпатична турбота (empathic concern, EC) – схильність відчувати співчуття, турботу й емоційне занепокоєння щодо людей, які перебувають у складних обставинах;
- особистісний дистрес (personal distress, PD) – схильність переживати власний дискомфорт та тривогу у відповідь на емоційний дистрес інших;
- уявна емпатія (fantasy, FS) – здатність уявно занурюватися у ситуації художніх персонажів та ідентифікуватися з ними.

Таке багатовимірне структурування дозволяє оцінити емпатію як комплекс когнітивних і афективних процесів, що визначають особливості міжособистісної взаємодії.

IRI широко застосовується у психологічних, педагогічних і соціальних дослідженнях для оцінювання індивідуальних відмінностей у емпатійності та загальних соціальних компетентностях [37]. Методика дозволяє диференційовано оцінити когнітивні та афективні аспекти емпатії, що є ключовими психологічними передумовами ефективною підтримувальною взаємодії в інклюзивному середовищі. Шкали когнітивна емпатія та емпатична турбота відображають здатність асистента розуміти емоційні стани й перспективу учня, виявляти турботу та гуманістичне ставлення – тобто ті якості, що безпосередньо впливають на якість комунікації, виникнення довіри та формування емоційно безпечного клімату. Натомість шкала особистісний дистрес дозволяє виявити рівень емоційної перенасиченості та труднощів

саморегуляції в ситуаціях напруженої взаємодії, що є важливим маркером ризику професійного виснаження. Показники уявної емпатії репрезентують уявну емпатію, пов'язану з гнучкістю емоційно-когнітивних процесів, що також сприяє побудові підтримувального стилю роботи.

Для оцінювання рівня професійного виснаження асистентів вчителя застосовано опитувальник професійного вигорання К. Маслач, який є найбільш валідизованим інструментом для дослідження емоційного вигорання у представників допомагаючих професій. Методика вимірює три взаємопов'язані компоненти вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень, що дозволяє комплексно охарактеризувати стан професійної стійкості й емоційного ресурсу фахівця. У діяльності асистента вчителя, яка передбачає високе соціально-емоційне навантаження, роботу в інтенсивному темпі та постійну взаємодію з дітьми, у тому числі з особливими освітніми потребами, ці компоненти мають особливе значення. Показники емоційного виснаження відображають рівень перенапруження та втрати емоційного ресурсу; деперсоналізація характеризує схильність до емоційного дистанціювання у міжособистісних контактах; редукція професійних досягнень вказує на зміни у відчутті ефективності та значущості професійної діяльності.

Професійна діяльність асистента вчителя належить до найбільш емоційно навантажених і комунікаційно інтенсивних сфер, оскільки передбачає постійну взаємодію з учнями, у тому числі з особливими освітніми потребами, тісну співпрацю з вчителем, батьками та міждисциплінарною командою. Щоденний контакт із різними формами поведінкових, емоційних і соціальних труднощів учнів зумовлює значний рівень емоціогенного впливу та підвищує ймовірність стресових переживань у професійному середовищі. За таких умов існує ризик розвитку емоційного виснаження та зниження ефективності педагогічної взаємодії, що безпосередньо впливає на якість інклюзивного освітнього процесу.

У сучасних дослідженнях наголошується, що професійна стійкість педагогів, їхня здатність зберігати емоційну врівноваженість, приймати конструктивні рішення та підтримувати продуктивні стосунки в умовах зростаючих соціальних викликів є ключовими ресурсами успішного функціонування в інклюзивному середовищі. Зміни у соціально-економічних умовах, нестабільність освітнього простору, підвищення вимог до здатності працювати з різноманітністю учнів і зростання психологічного навантаження актуалізують потребу у розвитку індивідуальних ресурсів, що забезпечують адаптивність, саморегуляцію та професійну цілісність фахівця [36].

Для оцінювання особистісних ресурсів адаптації асистента вчителя застосовано опитувальник професійної життєстійкості С. Мадді, який ґрунтується на тривимірній моделі життєстійкості, що включає компоненти залученості (commitment), контролю (control) та прийняття виклику (challenge). Ці показники розглядаються як базові психологічні ресурси, що визначають здатність фахівця зберігати ефективність в ситуаціях підвищеного стресу, конструктивно реагувати на професійні труднощі та підтримувати стабільність власного функціонування. У діяльності асистента вчителя життєстійкість виступає критично важливою характеристикою, оскільки робота в інклюзивному середовищі передбачає взаємодію з різними типами освітніх потреб, непередбачуваність поведінкових ситуацій, необхідність швидкої емоційної та когнітивної перебудови, а також постійну співпрацю з багатьма учасниками освітнього процесу. Показники життєстійкості дозволяють оцінити, наскільки асистент спроможний підтримувати внутрішню врівноваженість, почуття впливу на події, готовність приймати нові професійні виклики та зберігати мотиваційне залучення навіть за умов підвищеного емоційного навантаження.

Для оцінювання особливостей поведінки асистента вчителя в ситуаціях професійної напруги та потенційного конфлікту використано методіку К. Томаса – Р. Кілмана дослідження стилю поведінки в конфлікті, спрямовану на визначення домінуючих стратегій взаємодії в умовах розбіжностей.

Методика ґрунтується на двовимірній моделі, що поєднує рівень наполегливості (assertiveness) та кооперативності (cooperativeness), і дозволяє виокремити п'ять основних стилів реагування: конкуренцію, уникання, пристосування, компроміс і співпрацю. У професійній діяльності асистента вчителя, зокрема в інклюзивному освітньому середовищі, вибір стратегії взаємодії в конфліктних ситуаціях визначає якість комунікації, рівень психологічної безпеки та ефективність підтримки учнів з різноманітними освітніми потребами. ТКІ дає можливість оцінити, наскільки асистент схильний до конструктивної співпраці чи, навпаки, до уникання або надмірної поступливості, що може впливати на динаміку взаємодії в класі та на здатність фахівця підтримувати збалансовані стосунки між учасниками освітнього процесу. Використання цієї методики забезпечує комплексне розуміння стилів конфліктної поведінки асистентів і дозволяє співвіднести їх із рівнем емпатії, життєстійкості та емоційного вигорання:

- стратегія конкуренції характеризується високою наполегливістю та орієнтацією на власні інтереси за мінімального врахування позиції інших. Вона є доречною у ситуаціях гострого дефіциту часу або необхідності швидкого прийняття рішень, коли пріоритетом стає ефективність, а не кооперація. У межах такої поведінки суб'єкт наполягає на своїй точці зору, навіть якщо це суперечить потребам інших учасників взаємодії;

- стратегія уникання відображає низьку наполегливість та низьку схильність до співпраці й проявляється у відкладенні вирішення проблеми або дистанціюванні від конфліктної ситуації. Вона може бути функціональною, коли безпосереднє втручання здатне загострити напруження або коли питання не має істотного значення для суб'єкта;

- стратегія пристосування характеризується високою кооперативністю за мінімальної наполегливості й передбачає орієнтацію на потреби іншої сторони, інколи ціною власних інтересів. Її доцільно застосовувати, коли збереження доброзичливих стосунків є пріоритетним або коли суб'єкт усвідомлює помилковість власної позиції;

- стратегія співробітництва ґрунтується на одночасно високій наполегливості та кооперативності й передбачає пошук рішення, що повністю враховує інтереси обох сторін. Цей стиль орієнтований на глибоке розуміння позицій учасників, відкритість до діалогу та спільний пошук оптимального результату;

- стратегія компромісу поєднує помірний рівень наполегливості та кооперативності і спрямована на знаходження взаємоприйняттого рішення, яке частково задовольняє обидві сторони. Вона є ефективною, коли інтереси учасників рівнозначні, а можливість повної реалізації позицій кожної зі сторін обмежена [24].

Комплекс обраних методик забезпечує багатовимірне вимірювання психологічних характеристик асистентів вчителя, що визначають якість їх професійної взаємодії в інклюзивному середовищі.

2.2. Аналіз результатів діагностики психологічних особливостей взаємодії в системі «асистент – учень»

Згідно з теоретичною моделлю М. Девіса, емпатія розглядається як багатовимірний феномен, що включає когнітивні, афективні, уявні та емоційно-стресові компоненти, як було зазначено у підрозділі 2.1. Аналіз результатів індексу міжособистісної реактивності (IRI) представлено у табл. 2.1 та на рис. 2.1., що демонструє диференційовану представленість цих компонентів та відображає різні стилі емоційно-соціальної взаємодії у професійному середовищі.

Важливо підкреслити, що поділ результатів на низький, середній та високий рівні є умовним, оскільки методика IRI не містить офіційних нормативних шкал чи порогових значень. Така категоризація застосована виключно з метою аналітичної інтерпретації та виявлення загальних профільних тенденцій у вибірці.

За шкалою прийняття перспективи або когнітивної емпатії, що відображає когнітивну емпатію (здатність інтелектуально приймати

перспективу іншої людини) умовно низькі значення продемонстрували 9 респондентів, середні – 24, високі – 8. Це свідчить про домінування помірної когнітивної гнучкості за наявності як групи фахівців, що легко «входять» у позицію учня, так і групи, які відчувають певні труднощі в усвідомленому розумінні мотивації інших.

Таблиця 2.1.

Рівні міжособистісної реактивності асистентів вчителя за методикою М. Девіса (IRI)

Шкала	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
Когнітивна емпатія (PT)	9	24	8
Емпатична турбота (EC)	6	26	9
Особистісний дистрес (PD)	11	22	8
Уявна емпатія (FS)	10	23	8

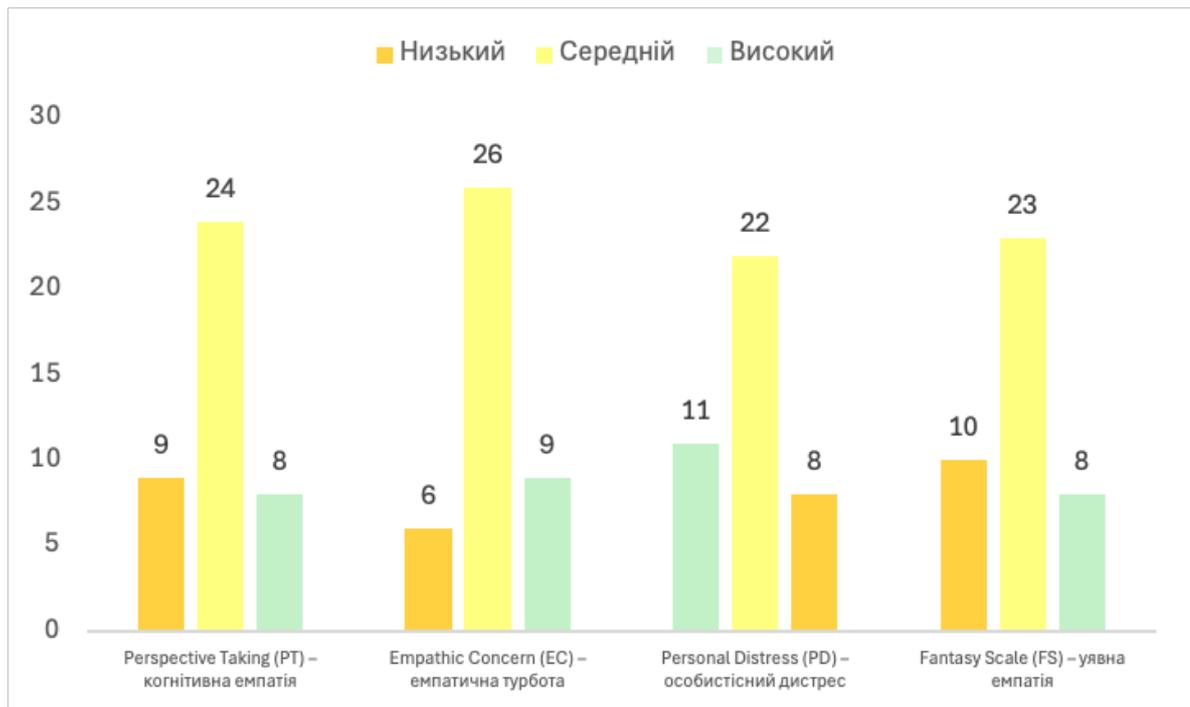


Рис. 2.1. Рівневий розподіл показників емпатії асистентів вчителя за методикою IRI (М. Девіс)

За шкалою емпатична турбота, яка оцінює емоційну чуйність та співчуття, умовно низький рівень виявлено у 6 осіб, середній – у 26, високій – у 9. Переважання середніх показників свідчить про помірно виражену

емпатичну турботу більшості асистентів при наявності малої, але значущої групи високої емпатійної включеності.

Шкала особистісний дистрес, що фіксує схильність до переживання власного тривожного напруження в емоційно складних ситуаціях, засвідчила умовно низькі показники у 11 осіб, середні – у 22, високі – у 8. Така структура вказує на те, що більшість асистентів зберігають відносну стійкість до емоційно складних взаємодій, хоча частина вибірки демонструє підвищену емоційну вразливість.

За шкалою FS, що характеризує уявну емпатію – здатність емоційного занурення у художні та гіпотетичні ситуації, – умовно низькі значення мають 10 осіб, середні – 23, високі – 8. Це свідчить про переважання помірної уявної залученості та емоційної образності мислення.

Узагальнюючи результати першого етапу, розподіл за рівнями емпатії у вибірці є аналітичним, а не нормативним, і відображає умовні профілі міжособистісної реактивності:

- фахівці з переважно когнітивно інтегрованою емпатією. Ця група характеризується відносно вищими показниками за шкалою прийняття перспективи та помірними значеннями емпатичної турботи, що свідчить про здатність усвідомлено враховувати позицію учня, прогнозувати його реакції та будувати комунікацію на основі логічного аналізу ситуації. Такі асистенти демонструють соціально зрілу взаємодію, конструктивність у вирішенні непорозумінь і достатній рівень саморегуляції в емоційно насичених умовах. Їх емпатія має переважно когнітивну спрямованість, що є важливим ресурсом для підтримання стабільної поведінки учня та педагогічної команди;

- асистенти з вираженою емпатичною турботою на тлі підвищеної емоційної чутливості. Для цих респондентів характерні високі показники емпатичної турботи у поєднанні з помірними або підвищеними значеннями особистісного дистресу. Такий профіль вказує на здатність глибоко співпереживати й емоційно відгукуватися на труднощі учнів, у тому числі дітей з ООП. Водночас підвищена чутливість до емоційних ситуацій може

зумовлювати вразливість до професійного стресу, потребу в додаткових навичках емоційної саморегуляції та підтримці з боку команди. Емпатія цієї групи має яскраво виражений афективний компонент.

- респонденти з помірним або зниженим рівнем емпатійності в усіх компонентах. Цей профіль представлений учасниками з низькими або середніми значеннями за всіма шкалами IRI (PT, EC, PD, FS). Такий результат може свідчити про загальну емоційну стриманість, обережність у міжособистісній взаємодії та меншу схильність до емоційного залучення. Помірні або знижені показники не є ознакою дефіциту, однак можуть вказувати на прагматичний стиль роботи та більшу орієнтацію на інструктивні, організаційні або поведінкові аспекти підтримки учня. У професійному контексті ці асистенти потенційно краще зберігають емоційну дистанцію, але потребують чіткого алгоритму взаємодії та співпраці з вчителем.

Такі профілі створюють підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв'язків між емпатією, рівнем професійного вигорання, життєстійкістю та стилями поведінки в конфлікті.

Наступним етапом емпіричного дослідження стало вивчення рівня професійного вигорання асистентів вчителя за допомогою методики К. Маслач (MBI), що є інструментом оцінювання емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень у представників допомагаючих професій. Отримані результати показали нерівномірну вираженість компонентів вигорання у вибірці (табл. 2.2., рис. 2.2.).

Емоційне виснаження (EE) є центральним компонентом вигорання, що відображає рівень енергетичного та емоційного виснаження у професійній діяльності. Умовно низькі показники спостерігаються у 14 асистентів, середні – у 17, а високі – у 10 осіб. Такий розподіл вказує на те, що для більшості респондентів характерні помірні або початково виражені ознаки емоційного перевантаження, що відображає інтенсивність щоденних соціально-емоційних вимог інклюзивного середовища.

Таблиця 2.2.

Рівні професійного вигорання досліджуваних (за методикою К. Маслач, МВІ)

Шкала	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
Емоційне виснаження (ЕЕ)	14	17	10
Показники деперсоналізації (DP)	23	14	4
Редукція особистісних досягнень (РА)	11	17	13

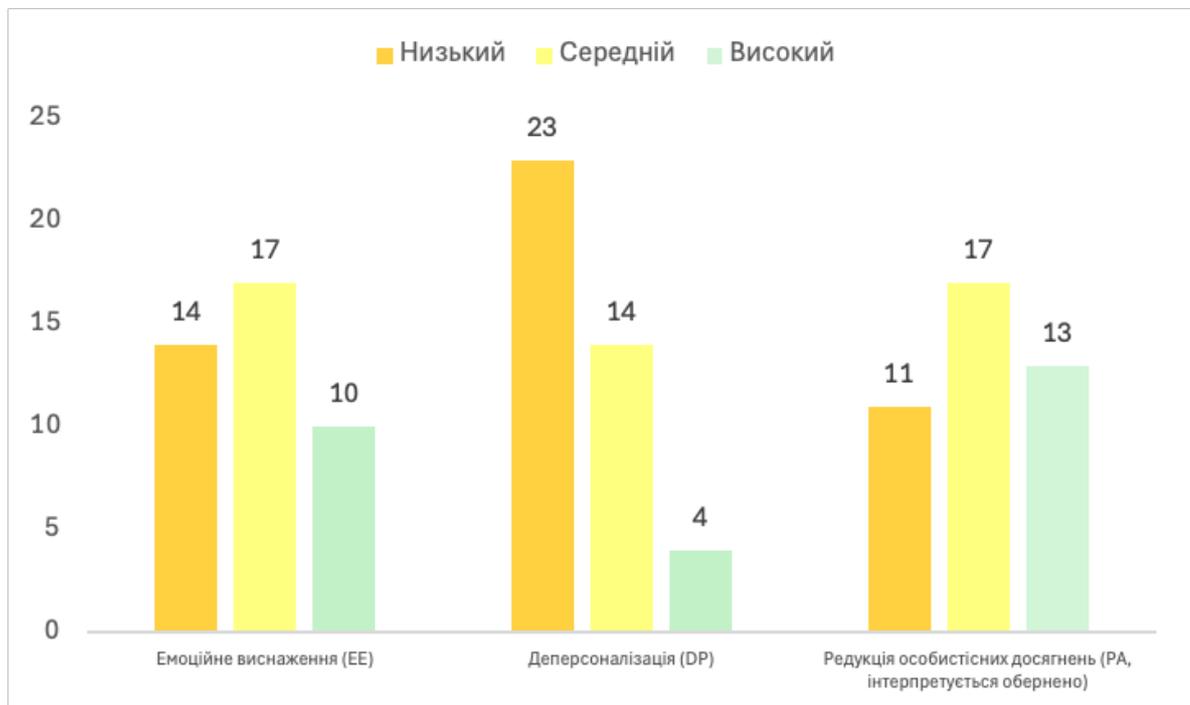


Рис. 2.2. Рівневий розподіл показників професійного вигорання асистентів вчителя за методикою К. Маслач (МВІ)

Показники деперсоналізації (DP), яка характеризує тенденцію до емоційного дистанціювання від учнів та зниження якості емоційного контакту, переважно перебувають у низькому діапазоні: 23 асистенти мають умовно низькі значення, 14 – середні, і лише 4 демонструють високий рівень. Це свідчить про збереження емоційної включеності та гуманістичної орієнтації більшості асистентів, попри значне навантаження.

Показники редукції особистісних досягнень (РА) інтерпретуються у зворотному напрямі – високі бали означають нижчий рівень вираженості

цього компоненту. У вибірці 11 осіб мають умовно низькі значення (тобто менш виражене відчуття професійної успішності), 17 – середні, а 13 – високі. Це вказує на переважання помірної або збереженої задоволеності професійними результатами у більшості асистентів, хоча певна частина респондентів відчуває зниження власної ефективності.

Завершальним етапом аналізу особистісних ресурсів стало оцінювання рівня професійної життєстійкості асистентів вчителя за опитувальником С. Мадді. Життєстійкість розглядається як інтегральна характеристика, що визначає здатність фахівця зберігати ефективність та емоційно-поведінкову стабільність у складних професійних ситуаціях, адаптуватися до змін і конструктивно реагувати на непередбачувані обставини освітнього середовища. Отримані результати (рис. 2.3.) демонструють нерівномірний розподіл рівнів життєстійкості серед 41 опитаного асистента: умовно низький рівень виявлено у 5 респондентів; умовно середній – у 20; умовно високий – у 16.

Переважання середнього рівня життєстійкості вказує на достатній загальний потенціал асистентів до подолання професійних труднощів, підтримання включеності в роботу та збереження почуття контролю над професійними ситуаціями. Водночас значна частка респондентів із високими показниками свідчить про сформовану здатність до адаптації, емоційної гнучкості та продуктивного реагування на виклики інклюзивного середовища.

Невелика група з умовно низькими значеннями життєстійкості потребує особливої уваги, оскільки низькі показники можуть бути пов'язані з підвищеною вразливістю до стресових факторів, труднощами у подоланні непередбачуваних ситуацій та зниженням емоційної стійкості у взаємодії з учнями з ООП.

Для аналізу поведінкових стратегій асистентів вчителя в умовах професійної напруги та можливих розбіжностей використано методіку К. Томаса – Р. Кілмана – дослідження стилю поведінки в конфлікті, яка ґрунтується на двовимірній моделі «наполегливість – кооперативність» і

дозволяє виокремити п'ять базових стилів реагування: компроміс, співробітництво, уникання, пристосування та конкуренцію. Методика широко застосовується у дослідженнях педагогічної взаємодії, оскільки якість реагування на конфліктні ситуації безпосередньо пов'язана зі здатністю підтримувати психологічну безпеку учнів і стабільність команди.

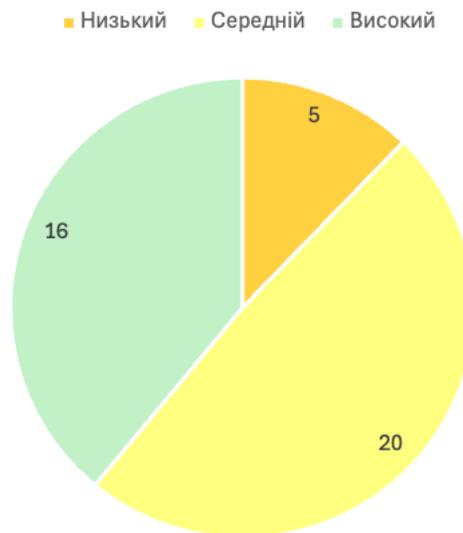


Рис. 2.3. Показники професійної життєстійкості досліджуваних за методикою С. Мадді

Отримані дані (рис. 2.4.) свідчать про різноспрямований розподіл стилів конфліктної поведінки серед опитуваних: компроміс характерний для 13 респондентів; співробітництво – для 10; уникання – для 7; пристосування – для 8; конкуренція – для 3.

Результати демонструють переважання компромісного стилю, що відображає орієнтацію більшості асистентів на пошук взаємоприйнятних рішень у ситуаціях розбіжностей. Такий стиль є типовим для шкільного середовища, де збереження робочої атмосфери й підтримка конструктивних стосунків з вчителем, учнями та батьками мають високу значущість.

Другим за поширеністю є стиль співробітництва, який передбачає прагнення до всебічного врахування інтересів сторін, відкритий діалог та пошук оптимального рішення. Така стратегія відповідає професійній ролі

асистента, орієнтованій на створення підтримувального та передбачуваного середовища для учнів з ООП.

Стратегії уникання та пристосування демонструють помірну представленість і можуть відображати бажання зберегти емоційну рівновагу або уникнути ескалації в ситуаціях, де пряме обговорення конфлікту сприймається як ризиковане чи недоцільне. У контексті інклюзивного середовища такі стилі є адаптивними лише частково, оскільки можуть обмежувати можливості конструктивного вирішення проблем.

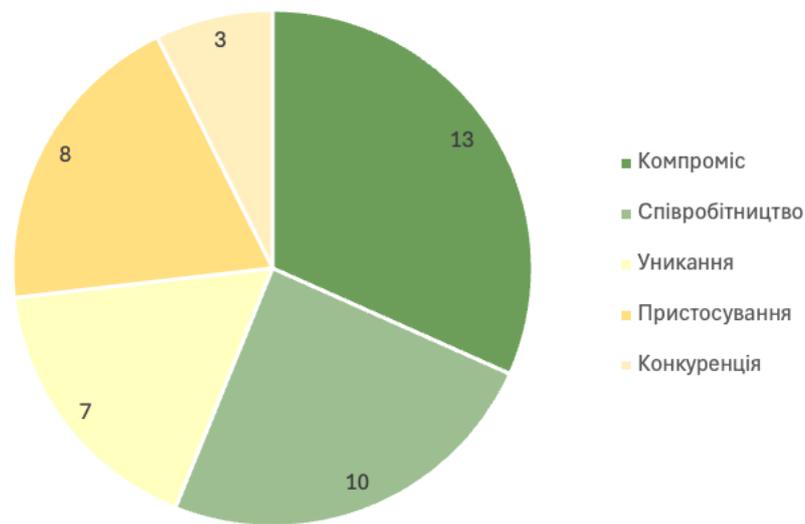


Рис. 2.4. Розподіл асистентів вчителя за домінуючими стилями поведінки в конфлікті (за методикою К. Томаса – Р. Кілмана)

Найменше представленим є стиль конкуренції (3 особи), що вказує на низьку тенденцію асистентів до наполегливого відстоювання власної позиції за рахунок інтересів інших. Це узгоджується зі специфікою їх професійної діяльності, яка передбачає високу емоційну чутливість, підтримку та кооперацію з учнями й педагогічною командою.

Отримана структура конфліктних стратегій може бути розглянута у взаємозв'язку з показниками емпатії, життєстійкості та професійного виснаження, оскільки стиль реагування в конфлікті є інтегрованим відображенням емоційних, когнітивних та поведінкових ресурсів фахівця.

Кореляційний аналіз (із застосуванням коефіцієнта r – Пірсона) дозволив виявити низку концептуально узгоджених і статистично очікуваних взаємозв'язків між показниками емпатії (IRI), вигорання (MBI), професійної життєстійкості та стратегій поведінки в конфлікті (TKI). Результати представлені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

Значущі кореляційні зв'язки між показниками емпатії, професійного вигорання, життєстійкості та стилів поведінки в конфлікті асистентів вчителя (коефіцієнт Пірсона)

№	Показники (взаємозв'язок)	r^*	p^*
1	Особистісний дистрес (IRI) / Емоційне виснаження (MBI)	0,52	< 0,01
2	Життєстійкість / Емоційне виснаження (MBI)	-0,45	< 0,01
3	Життєстійкість / Особистісний дистрес (IRI)	-0,28	< 0,05
4	Емпатична турбота (IRI) / Прийняття перспективи (IRI)	0,48	< 0,01
5	Деперсоналізація (MBI) / Емпатична турбота (IRI)	-0,32	< 0,05
6	Деперсоналізація (MBI) / Стратегія конкуренції (TKI)	0,30	< 0,05
7	Співробітництво (TKI) / Прийняття перспективи (IRI)	0,42	< 0,01
8	Співробітництво (TKI) / Емпатична турбота (IRI)	0,34	< 0,05
9	Конкуренція (TKI) / Прийняття перспективи (IRI)	-0,30	< 0,05
10	Уникання (TKI) / Особистісний дистрес (IRI)	0,30	< 0,05
11	Особисті досягнення (MBI) / Життєстійкість	0,32	< 0,05
12	Особисті досягнення (MBI) / Емоційне виснаження (MBI)	-0,45	< 0,01
13	Особисті досягнення (MBI) / Деперсоналізація (MBI)	-0,38	< 0,01

де r – коефіцієнт Пірсона, p – статистична значущість.

Насамперед фіксується помірно сильний прямий зв'язок між емоційним виснаженням і особистісним дистресом ($r = 0,52$; $p < 0,01$), що відображає спільний механізм емоційної перенапруги та знижених можливостей до саморегуляції. Підвищений рівень дистресу, за моделлю М. Девіса, відображає тенденцію до тривожного реагування в емоційно насичених ситуаціях, що закономірно пов'язано з проявами вигорання.

Водночас життєстійкість демонструє виразний зворотний зв'язок з емоційним виснаженням ($r = -0,45$; $p < 0,01$) та менш інтенсивний – з

особистісним дистресом ($r = -0,28$; $p < 0,05$), підтверджуючи роль цього конструкта як захисного ресурсу стрес-опанування у професійній діяльності. Підвищена життєстійкість супроводжується більшою стабільністю, контролем і готовністю приймати професійні виклики, що знижує вразливість до розвитку вигорання.

У межах емпатійних показників спостерігається характерний для IRI помірний прямий зв'язок між емпатичною турботою та прийняттям перспективи ($r = 0,48$; $p < 0,01$). Спільність когнітивного та емоційного компонентів емпатії свідчить про те, що здатність розуміти перспективу іншого супроводжується вираженою емоційною чутливістю та орієнтацією на підтримку.

Показники деперсоналізації виявили зворотний зв'язок з емпатичною турботою ($r = -0,32$; $p < 0,05$), що узгоджується з моделлю вигорання К. Масlach: збільшення емоційного дистанціювання супроводжується зниженням афективної емпатії та теплоти взаємодії; та помірно корелюють з конкурентним стилем взаємодії ($r = 0,30$; $p < 0,05$), відображаючи тенденцію до директивності та зниження кооперативності у міжособистісних ситуаціях.

Стилі поведінки в конфлікті демонструють структуровані зв'язки з емпатійними показниками:

- співробітництво корелює з прийняттям перспективи ($r = 0,42$; $p < 0,01$) та емпатичною турботою ($r = 0,34$; $p < 0,05$), що підтверджує роль емпатії як когнітивної й афективної основи партнерських стратегій;

- конкуренція має негативні зв'язки з прийняттям перспективи ($r = -0,30$; $p < 0,05$) та певну тенденцію до прямого зв'язку з особистісним дистресом ($r = 0,18$; $p > 0,05$), що відповідає більш імпульсивному й менш кооперативному стилю взаємодії;

- уникання пов'язане з підвищеним особистісним дистресом ($r = 0,30$; $p < 0,05$), що може свідчити про емоційне перевантаження в стресових комунікативних ситуаціях.

Особисті досягнення демонструють зниження зі зростанням емоційного виснаження та деперсоналізації, водночас їх вищі показники позитивно пов'язані з життєстійкістю ($r = 0,32$; $p < 0,05$).

У цілому отримана кореляційна структура є внутрішньо узгодженою й теоретично обґрунтованою: емпатія та життєстійкість асоціюються з конструктивними стратегіями взаємодії й нижчими показниками вигорання, тоді як дистрес і деперсоналізація – з менш адаптивними стильовими моделями.

Аналіз відповідей респондентів анкети готовності до взаємодії за п'ятьма аналітичними блоками представлено в табл. 2.4.

Таблиця 2.4.

Узагальнені результати анкетування асистентів вчителя щодо готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі (n = 41)

Основні показники	Частка респондентів, %
Поінформованість щодо ООП:	
- достатній рівень знань;	46
- часткові знання;	35
- відсутні знання	19
Функціональна узгодженість, ролі:	
- повне розуміння функцій;	30
- часткове розуміння;	55
- невизначеність ролі	15
Узгодженість з вчителем:	
- постійна координація;	28
- епізодична взаємодія;	50
- відсутність системної співпраці	22
Ставлення до інклюзії:	
- позитивне;	76
- нейтральне;	18
- критичне	6
Задоволеність професійною діяльністю:	
- висока / помірна;	55
- часткова;	30
- низька	15
Професійні наміри:	
- готовність продовжувати роботу;	45
- невизначеність;	35
намір змінити сферу	20

Даний аналіз (табл. 2.4.) дозволив окреслити загальний рівень поінформованості, функціональної визначеності, професійної мотивації та

потреб у розвитку, характерних для асистентів вчителя, що працюють в інклюзивних класах базової школи.

Отримані результати засвідчили нерівномірність рівня поінформованості щодо категорій учнів з ООП та інструментів інклюзивної підтримки (рис. 2.5.). Близько 46 % респондентів демонструють достатні базові знання, тоді як 35 % оцінюють їх як часткові, а 19 % зазначають про їх відсутність. Найбільш вираженим є запит на поглиблення знань з поведінкових стратегій, методів деескалації та адаптації навчального матеріалу, що вказує на потребу у практикоорієнтованій підготовці.

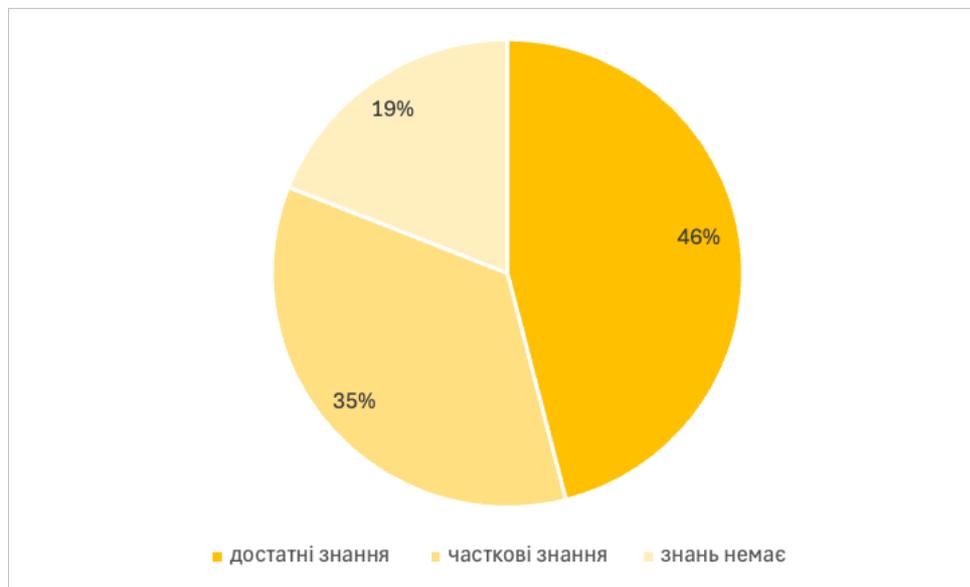


Рис. 2.5. Розподіл поінформованості асистентів вчителя щодо категорій учнів з ООП

Функціональна визначеність посади залишається недостатньо стабільною: близько половини асистентів (55 %) розуміють свої функції лише частково, тоді як 30 % оцінюють їх як цілком зрозумілі. Узгодженість діяльності з вчителем варіює: лише 28 % вказують на постійну координацію, тоді як більшість (50 %) взаємодіють епізодично, а 22 % зазначають про відсутність системної співпраці. Найчастіше виконуваними функціями є поведінкова та навчальна підтримка, що нерідко поєднується у форматі багатозадачності та «універсальної» ролі асистента.

Ставлення асистентів до інклюзії (рис. 2.6.) є переважно позитивним: 76 % респондентів підтримують інклюзивний підхід, близько 18 % займають нейтральну позицію, і лише до 6 % висловлюють критичність. Комфортність роботи в інклюзивному класі варіює: 65 % відчувають себе впевнено або скоріше впевнено, тоді як 35 % стикаються з різним ступенем дискомфорту. Найчастіше повідомлювані труднощі стосуються поведінкових ситуацій, високого навантаження, нестачі командної взаємодії та недостатньої підготовки до роботи з різними категоріями учнів.

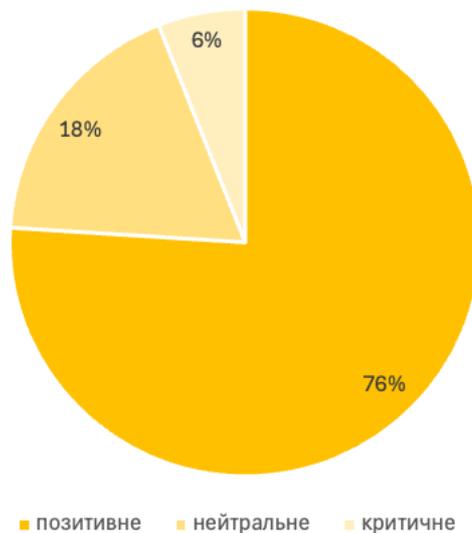


Рис. 2.6. Розподіл рівнів ставлення асистентами вчителя до інклюзії

Провідним мотивом обрання професії є бажання допомагати дітям, другим за частотою – інтерес до педагогіки та психології. Задоволеність роботою (рис. 2.7.) має помірний рівень: близько 55 % асистентів задоволені своєю діяльністю, 35 % – частково, тоді як до 15 % демонструють незадоволеність. Намір продовжувати роботу асистентом (рис. 2.8.) також має тенденцію до коливання: 45 % висловлюють стійку готовність, 35 % – невизначеність, а 20 % – бажання змінити професійну сферу.

Більшість респондентів або не проходили спеціалізованих тренінгів, або здобували їх фрагментарно. Найчастіше визначеними потребами є: робота з поведінковими труднощами, адаптація навчального матеріалу, техніки

деескалації та партнерство з батьками. Перевага надається практикоорієнтованим формам навчання – тренінгам, воркшопам, супервізіям, що підкреслює запит на безпосередні, застосовні у щоденній роботі інструменти.

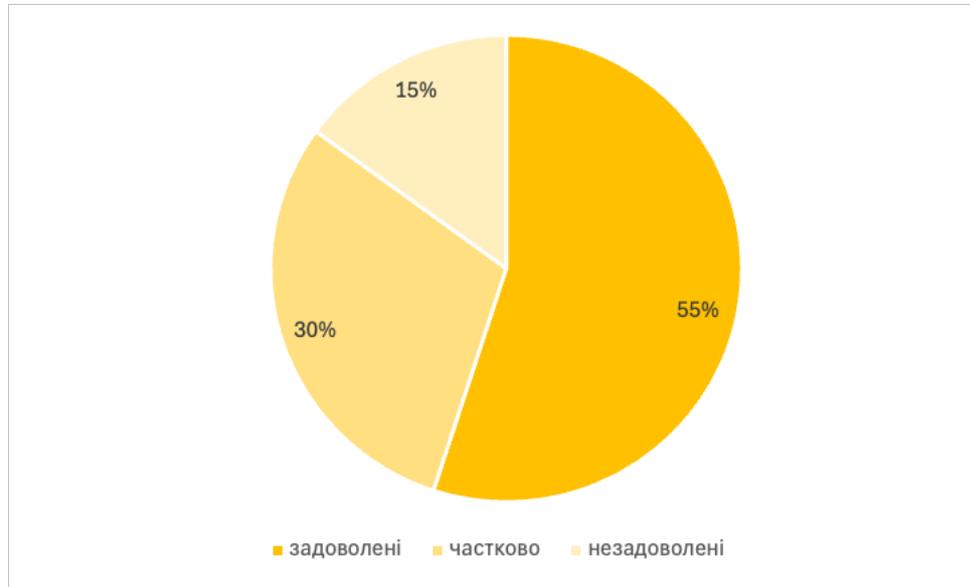


Рис. 2.7. Розподіл рівнів задоволеності професійною діяльністю асистентів вчителя

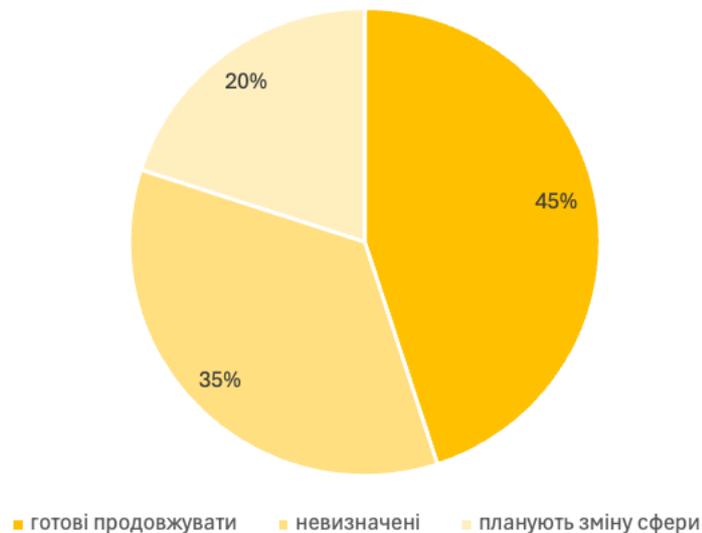


Рис. 2.8. Розподіл намірів асистентів вчителя продовжувати роботу в інклюзивному середовищі

Результати емпіричної діагностики засвідчили переважно помірні рівні емпатії, емоційного виснаження та професійної життєстійкості асистентів вчителя за умов домінування компромісних і кооперативних стратегій поведінки в конфлікті, тоді як підвищений особистісний дистрес і елементи деперсоналізації пов'язані з менш адаптивними стилями взаємодії та коливаннями професійної мотивації на тлі нерівномірної поінформованості щодо інклюзії й вираженого запиту на практикоорієнтовану підтримку.

Висновки до розділу 2

Емпіричне вивчення взаємодії здійснено на вибірці асистентів базової школи з використанням комплексу валідних методик (IRI М. Девіса, MBI К. Маслач, опитувальник життєстійкості С. Мадді, методика К. Томаса – Р. Кілмана) та авторської анкети, що дозволило комплексно оцінити емоційні, особистісні та поведінкові компоненти професійної діяльності.

Аналіз результатів засвідчив, що взаємодія асистента з учнями ґрунтується переважно на помірній емпатії з виокремленням трьох умовних профілів: когнітивно інтегрованої емпатії, афективної емпатичної турботи з підвищеною чутливістю та загальної емоційної стриманості, які по-різному визначають стиль професійного спілкування та потребу у саморегуляції. Кореляційний аналіз підтвердив, що емпатія та життєстійкість пов'язані з конструктивними стратегіями взаємодії й нижчими показниками емоційного виснаження, тоді як підвищений особистісний дистрес та елементи деперсоналізації – з менш адаптивними стилями поведінки (униканням і конкуренцією) та зниженням відчуття професійної ефективності.

РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

3.1. Психологічні умови ефективної взаємодії асистента вчителя з учнями базової школи

Отримані результати емпіричного дослідження, представлені у розділі 2, засвідчили наявність низки психологічних чинників, що суттєво впливають на якість взаємодії асистента вчителя з учнями. Виявлена диспропорція між когнітивними та афективними компонентами емпатії, наявність групи ризику з підвищеним особистісним дистресом, ознаки емоційного виснаження та варіативність стратегій поведінки в конфлікті вказують на необхідність цілеспрямованої роботи з психологічними ресурсами фахівців.

З огляду на це, ключовими напрямками оптимізації стають: розвиток емпатійної та емоційної компетентності, підвищення життєстійкості та профілактика вигорання, формування конструктивних стратегій взаємодії й конфліктного реагування, уточнення функціональної ролі та зміцнення інклюзивної компетентності, а також підтримка внутрішньої професійної мотивації. Саме ці компоненти визначають психологічні умови, за яких взаємодія «асистент – учень» набуває стабільності, передбачуваності та ефективності в інклюзивному освітньому середовищі.

Проаналізуємо їх детальніше.

1. Розвиток емоційної компетентності.

Професійна компетентність асистента вчителя поєднує знання, вміння та особистісні якості, необхідні для ефективного виконання професійних завдань. Її ядром є емоційна компетентність, оскільки емоційний компонент пронизує всі аспекти педагогічної взаємодії та безпосередньо впливає на її якість. Як підкреслює Т. Скорик, саме емоційна компетентність виступає інтегративною ланкою між інтелектуальними й особистісними

характеристиками фахівця та визначає рівень його професійної успішності й психологічної готовності до взаємодії з учнями [52].

У межах провідних теорій емоційного інтелекту емоційна компетентність трактується як здатність розпізнавати, інтерпретувати й регулювати емоційні стани у міжособистісній взаємодії [42]. Такий рівень емоційного усвідомлення забезпечує гнучке й адекватне сприйняття себе та інших, що є важливою умовою ефективної професійної діяльності [41].

Емоційна компетентність асистента має два виміри – особистісний та соціальний:

- особистісний включає усвідомлення власних емоцій, реалістичну оцінку ресурсів, здатність до емоційної саморегуляції, відповідальність і мотивацію до професійного розвитку;
- соціальний компонент пов'язаний зі здатністю розпізнавати емоційні стани інших, виявляти емпатію, конструктивно комунікувати, запобігати та врегульовувати конфлікти, будувати партнерські стосунки й працювати в команді.

Здатність педагога використовувати емоційний інтелект у взаємодії з учнями посилює педагогічний вплив і підвищує результативність освітнього процесу, оскільки емоційний характер комунікації є значущим для сприйняття інформації та формування навчальної мотивації. Емоційний клімат взаємодії «асистент – учень» визначає рівень психологічного комфорту, залученості й успішності учнів [52].

2. Зміцнення життєстійкості та профілактика вигорання.

Наступною важливою умовою є розвинена життєстійкість асистента. Життєстійкість розглядають як ключовий ресурс протидії стресу, що забезпечує здатність долати складні обставини та зберігати професійну ефективність за умов підвищеного навантаження. У сучасних підходах її описують як полікомпонентне утворення, пов'язане з механізмами саморегуляції, особистісними установками та суб'єктивним відчуттям контролю над ситуацією.

У педагогічній сфері життєстійкість набуває особливого значення, оскільки діяльність асистента вчителя характеризується високою емоційною напруженістю, постійною взаємодією з різними категоріями учнів і потребою швидкої адаптації до змін (О. Кузнецова). Її зміст становлять три базові настанови: залученість (готовність брати участь у подіях і знаходити в них сенс), контроль (відчуття впливу на перебіг ситуації) та сприйняття змін як виклику, що стимулює розвиток та набуття нових професійних умінь [38]. Така структура підтримує психологічну рівновагу, адаптивність та ефективність фахівця у складних умовах.

Тісно пов'язаною з життєстійкістю є проблема професійного вигорання – стану фізичного й емоційного виснаження, який виникає внаслідок хронічного робочого стресу. У його структурі виокремлюють емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження суб'єктивного відчуття професійної ефективності. Вигорання супроводжується втратою емоційної включеності, зниженням мотивації та погіршенням якості взаємодії з оточенням (Т. Дука, І. Підлипняк).

На розвиток вигорання впливають особистісні чинники (невдоволеність професійним зростанням, низька значущість діяльності), рольові (перевантаження, нечіткість обов'язків) та організаційні (дефіцит підтримки, неефективна організація роботи) [46]. За таких умов важливою психологічною умовою ефективної взаємодії є сформованість навичок саморегуляції та використання адаптивних копінг-стратегій.

Копінг-поведінка відображає індивідуальну стратегію реагування на стрес і залежить від когнітивних, емоційних та регулятивних характеристик особистості. У її структурі виокремлюють когнітивні (осмислення ситуації, планування, переоцінка подій), поведінкові (конкретні дії, спрямовані на зміну ситуації або пошук підтримки) та емоційні орієнтації (способи зниження напруження й відновлення внутрішньої рівноваги). Спираючись на підхід психолога-практика А. Кіась, копінг-стратегії формуються за трьома орієнтаціями — когнітивною, поведінковою та емоційною; саме їх

збалансованість забезпечує конструктивне реагування та стресостійкість фахівця [29]. Ефективними є активні, проблемно-орієнтовані стратегії, тоді як уникання або надмірне емоційне реагування забезпечують лише короткочасне полегшення.

Для асистента вчителя засвоєння адаптивних копінг-стратегій та підтримка життєстійкості є умовами збереження стабільності взаємодії, запобігання професійному виснаженню та підтримки якості інклюзивного освітнього процесу.

3. Формування асертивності та конфліктологічної компетентності.

Взаємодія в шкільному середовищі неминує супроводжується конфліктами, і здатність асистента конструктивно їх вирішувати є важливою умовою стабільності освітнього процесу. Конфлікт у психологічному та соціальному вимірі розглядають як форму взаємодії, що виникає на ґрунті суперечливих інтересів, цінностей або поведінкових стратегій учасників і супроводжується емоційним напруженням (Л. Волченко, С. Гарькавець). У шкільному середовищі його перебіг додатково визначається ролями учасників та особливостями педагогічного процесу.

Для опису поведінки в конфліктних ситуаціях широко застосовується модель К. Томаса – Р. Кілмана, що виокремлює п'ять стратегій реагування залежно від поєднання наполегливості та кооперативності (див. розд. 2). На цьому тлі асертивність розглядається як конструктивний стиль поведінки в умовах напруги й розбіжностей.

В контексті професійної діяльності асистента вчителя асертивність розуміється як стиль міжособистісної взаємодії, що поєднує здатність відкрито відстоювати власну позицію з повагою до кордонів та інтересів іншого. Вона передбачає чітке й коректне формулювання вимог, уміння висловлювати незгоду без агресії, використовувати «Я-повідомлення» та підтримувати емоційно врівноважений тон спілкування.

Асертивна поведінка дозволяє асистенту:

- попереджати ескалацію конфліктів і вчасно знижувати напруження у класі;
- підтримувати партнерські стосунки з вчителем, батьками й учнями на засадах взаємної поваги;
- зберігати власну психологічну стійкість, не скочуючись ані в пасивне пристосування, ані в агресивне домінування.

Формування асертивності й конфліктологічної компетентності передбачає не лише засвоєння знань про природу конфліктів, а й розвиток здатності активно впливати на їх перебіг, підтримувати взаєморозуміння та переводити взаємодію від протистояння до співпраці [16].

4. Розвиток інклюзивної компетентності.

Базовою умовою ефективної взаємодії асистента вчителя з учнями є готовність працювати в умовах різноманіття, тобто сформована інклюзивна компетентність. Вона включає знання про особливості розвитку й потреб учнів з ООП, вміння організовувати підтримувальне навчальне середовище, адаптувати навчальний матеріал та будувати партнерську взаємодію з вчителем, батьками й міждисциплінарною командою.

Сучасна практика засвідчує, що значна частина педагогів відчуває недостатню готовність до роботи з учнями з ООП, що проявляється в браку спеціальних знань, психологічних бар'єрах і стереотипах щодо інклюзивного навчання. Це актуалізує потребу в цілеспрямованому розвитку інклюзивної компетентності.

Аналіз зарубіжного досвіду (США, Канада, країни Європи) свідчить про ефективність моделей, у яких поєднуються чіткі професійні стандарти, системна методична підтримка, міжпрофесійна взаємодія та практикоорієнтована підготовка асистентів вчителя. У таких моделях акцент робиться на розумінні особливостей учнів, організації підтримувального середовища та ефективному управлінні поведінкою, що є релевантним і для українського контексту [13].

Отже, психологічні умови ефективної взаємодії асистента вчителя з учнями базової школи включають комплекс взаємопов'язаних ресурсів: емоційну компетентність, життєстійкість, здатність до адаптивного копію, профілактику професійного вигорання, асертивність і конфліктологічну компетентність, а також достатній рівень інклюзивної компетентності, підкріпленій сучасними моделями професійної підготовки. Сукупність цих чинників створює внутрішнє психологічне підґрунтя для конструктивної, стійкої й підтримувальної взаємодії з учнями в умовах інклюзивної освіти.

3.2. Методичні рекомендації щодо оптимізації взаємодії в інклюзивному середовищі

Спираючись на результати емпіричного дослідження (Розділ 2) та визначені у підрозділі 3.1 психологічні умови ефективної взаємодії «асистент вчителя – учень», постає завдання окреслити конкретні методичні шляхи їх реалізації в освітній практиці. Ідеться насамперед про розвиток емоційної компетентності асистента, зміцнення життєстійкості, профілактику професійного вигорання, формування асертивної та конфліктологічної компетентності, а також про створення організаційно-педагогічних умов формування інклюзивної компетентності. Запропоновано систему рекомендацій, що узгоджується з виявленими психологічними особливостями асистента вчителя в інклюзивному середовищі.

З метою підвищення практичної застосовності наведеної системи доцільно розглядати її як комплекс взаємопов'язаних методичних орієнтирів, що можуть впроваджуватися поетапно або модульно (залежно від ресурсів школи та запиту педагогічного колективу).

Мета впровадження – підвищення якості та психологічної безпечності взаємодії «асистент – учень» через розвиток ключових професійно-психологічних ресурсів асистента вчителя (емоційна компетентність, саморегуляція, життєстійкість, профілактика професійного вигорання, асертивність, конфліктологічна та інклюзивна компетентності).

Цільова група – асистенти вчителя базової школи; за потреби – залучення класних керівників/вчителів-предметників, практичного психолога, адміністрації (для узгодження ролей і підтримки змін).

Рекомендований формат реалізації:

- групові форми (тренінгові міні-сесії, робочі зустрічі, супервізійні обговорення кейсів);
- індивідуальні форми (самопостереження, щоденники, мікропрактики саморегуляції, самооцінка прогресу);
- організаційні форми (узгодження функцій асистента, правила командної взаємодії, підтримка з боку психолога/адміністрації).

Орієнтовна тривалість і періодичність (як методична рамка, а не жорсткий план):

- короткостроково: щоденні мікропрактики 5–10 хв; щотижневі рефлексивні фіксації/обговорення 20–40 хв;
- середньостроково: 4–8 тематичних зустрічей (45–90 хв) для відпрацювання ключових навичок;
- підтримувальний режим: 1 супервізія/кейс-обговорення на 2–4 тижні для профілактики виснаження та стабілізації нових моделей взаємодії.

Критерії результативності доцільно відстежувати за такими індикаторами: зниження частоти конфліктних епізодів/ескалацій, підвищення суб'єктивної керованості ситуацій, зростання ефективності комунікації з учнями та в команді супроводу, зниження ознак емоційного виснаження, розширення репертуару конструктивних стратегій взаємодії.

Вектор 1. Розвиток емоційної компетентності та навичок саморегуляції. З огляду на результати Розділу 2, у вибірці переважають середні рівні прийняття перспективи (PT) та емпатичної турботи (EC), водночас зафіксовано групу респондентів із підвищеним особистісним дистресом (PD), що відображає вразливість до емоційно напружених взаємодій. Враховуючи позитивні зв'язки емпатійних компонентів із конструктивними стилями

взаємодії, розвиток емоційної компетентності та саморегуляції є базовою умовою психологічно безпечної взаємодії «асистент – учень».

Формування емоційної компетентності пов'язують із розвитком умінь розпізнавати та регулювати емоційні стани, підтримувати позитивні стосунки, долати стресові ситуації й ефективно працювати в умовах підвищеного емоційного напруження. У професійній підготовці педагогів ефективними є тренінгові й інтерактивні методи, спрямовані на розвиток рефлексії, емоційного усвідомлення, навичок комунікативної взаємодії та саморегуляції. Це сприяє здатності інтерпретувати власні й чужі емоції, обирати адекватні поведінкові стратегії та будувати конструктивну міжособистісну комунікацію.

Окремий напрям стосується вдосконалення мовленнєво-комунікативних умінь через використання методів ненасильницького спілкування, які ґрунтуються на вмінні розпізнавати емоційні та потребові аспекти взаємодії й чітко формулювати запити без конфронтації. Дієвим засобом емоційного розвитку також є мистецька рефлексія, що передбачає осмислене емоційне сприймання художніх образів та їх співвіднесення з власним досвідом, поглиблюючи здатність до емоційної саморефлексії й розширюючи емоційний досвід педагога.

Загальна стратегія професійної підготовки має забезпечувати інтеграцію емоційного, когнітивного та поведінкового рівнів. Особистісно-діяльнісний підхід орієнтований на розвиток індивідуальних якостей фахівця та його здатності до ефективної педагогічної взаємодії й адаптації до професійних умов, розглядаючи навчання як систему діяльностей, що формують не лише компетентності, а й ціннісні орієнтації, мотиви та способи емоційно-когнітивного пізнання [52].

Результатом застосування такого підходу є зростання емоційної компетентності та здатності конструктивно використовувати емоційний інтелект у професійній діяльності [41].

Мета рекомендацій вектора 1 – підвищити здатність асистента вчителя регулювати власний емоційний стан, точніше зчитувати емоції учнів і підтримувати стабільний, психологічно безпечний стиль взаємодії.

Рекомендований формат реалізації – поєднання коротких щоденних мікропрактик (саморегуляція) з періодичними тренінговими відпрацюваннями (комунікація/ненасильницьке спілкування/ емоційна грамотність).

Тож практичними рекомендаціями цього вектору є:

- тренінг емоційної грамотності, що включає розвиток умінь розпізнавати власні емоції та емоції учнів; побудову емоційних карт, щоденників переживань; вправи на усвідомлення емоційних тригерів і способів їх врегулювання. Доцільним є застосування техніки «Емоційна пауза» (коротка зупинка на 10 секунд для фіксації власного стану) та вправи «Маркування емоцій», коли асистент описує переживання у формулі «Я відчуваю..., тому що...», що знижує інтенсивність емоційної реакції. Ефективною є також практика «Карта емоцій класу», у межах якої педагог відмічає динаміку емоцій учнів протягом тижня та співвідносить її з подіями навчального середовища;

- техніки ненасильницького спілкування (ННС): навчання структурі ННС (спостереження – почуття – потреби – прохання); відпрацювання формулювань «Я-повідомлень»; практика емпатичного слухання у педагогічних діалогах. Доцільним є застосування мікроалгоритму «Визнати – Назвати – Підтримати – Спрямувати», який дозволяє асистенту водночас виявляти емпатію та зберігати педагогічну позицію. Наприклад: «Я бачу, що тобі зараз складно (визнати). Можливо, ти засмутився через завдання? (назвати). Я поруч і хочу допомогти (підтримати). Давай спробуємо почати з першого кроку (спрямувати)». Такі формати комунікації знижують опір і підвищують рівень довіри у взаємодії з учнем;

- мистецька рефлексія та арт-терапія: використання музикотерапії, візуальних технік та метафоричних карт; вправи на емоційну саморефлексію через творчий продукт; техніки емоційного розвантаження у складних

робочих ситуаціях. До комплексу можуть входити вправи «Мій ресурсний колір», де асистент обирає колір, що відображає його стан і ресурс, а також техніка «Емоційний колаж робочого дня», яка допомагає виявити тригерні моменти та точки напруження. Практика музичного дихання (підбір ритмічних аудіостимулів під дихання) сприяє стабілізації емоційного фону та зменшенню дистресу;

- методи саморегуляції: дихальні техніки («4–7–8», «дихання по квадрату»); прогресивна м'язова релаксація; короткі мікропрактики усвідомленості (mindfulness) для щоденної стабілізації. Доцільно також використовувати вправу «Заземлення 5–4–3–2–1», яка допомагає швидко відновити самоконтроль у стресових ситуаціях; практику «Фокус на опорі» (усвідомлення точок контакту тіла зі стільцем/підлогою) та техніку «Одне усвідомлене завдання», коли протягом хвилини увага скеровується лише на одну дію.

Орієнтовна тривалість застосування: мікропрактики доцільно інтегрувати щоденно; тренінгові елементи – у форматі 4–6 зустрічей із подальшим підтримувальним відпрацюванням у реальних ситуаціях.

Отже, реалізація цього вектора забезпечує емоційну стабільність і прогнозованість взаємодії, що знижує ризик напруження та дезорганізації поведінки учнів.

Вектор 2. Зміцнення життєстійкості та профілактика професійного вигорання. Результати Розділу 2 засвідчили наявність групи асистентів із високим рівнем емоційного виснаження (ЕЕ), а також помірно сильний прямий зв'язок між особистісним дистресом і емоційним виснаженням ($r = 0,52$; $p < 0,01$). Одночасно життєстійкість має виразний зворотний зв'язок з ЕЕ ($r = -0,45$; $p < 0,01$), що підтверджує доцільність заходів, спрямованих на підтримку ресурсності та профілактику вигорання.

Психологічна підтримка асистента вчителя має бути спрямована на зміцнення життєстійкості й зниження ризику професійного вигорання. Ключовими є розвиток усвідомленості щодо власних емоційних та

когнітивних реакцій, навичок емоційної регуляції, позитивного переосмислення складних подій, а також опора на соціальну підтримку й власні сильні сторони.

Підтримання фізичного здоров'я, ресурсного режиму функціонування (сон, рухова активність, збалансоване навантаження), наявність усвідомлених професійних цілей та організованості посилюють відчуття контролю й знижують емоційне виснаження [60]. У профілактиці професійних деформацій важливими є розвиток самоефективності, здатність раціонально розподіляти ресурси та рефлексивно оцінювати власну діяльність.

Ефективна підтримка педагогів передбачає не лише допомогу, а й навчання конструктивних способів саморегуляції, розширення поведінкового репертуару, оволодіння навичками конструктивної взаємодії та використання технік зниження напруження. Серед результативних форм профілактики вигорання виділяють тренінгові програми та коучинг, що сприяють засвоєнню нових моделей поведінки й ставлення, мобілізації внутрішніх ресурсів та підвищенню ефективності професійної діяльності [46].

Мета рекомендацій вектора 2 – знизити ризики емоційного виснаження та підтримати стабільну професійну ефективність через ресурсні та когнітивно-поведінкові механізми самопомоги і взаємопідтримки в колективі.

Рекомендований формат реалізації – поєднання психоедукації (розуміння стресу/вигорання), практичних вправ (когнітивні техніки, планування ресурсів) та організаційної підтримки (супервізії/мікрогрупи).

На основі наведених положень доцільно виокремити такі практичні напрями роботи:

- психоедукація щодо стресу і вигорання: ознайомлення з моделлю стресу; визначення власних стресорів і типових реакцій; навчання ознакам емоційного виснаження. Психоедукаційний модуль може включати вправу «Мій цикл стресу», де асистент визначає, як саме проявляється напруга на фізичному, емоційному та поведінковому рівнях, та техніку «Щоденник

тригерів» для фіксації подій, що викликають напруження. Корисним є також аналіз власного «профілю виснаження» за трьома компонентами вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень), що допомагає своєчасно розпізнавати ризики та вживати заходів щодо їх зменшення. Психоедукація посилюється груповими обговореннями типових робочих ситуацій, у яких педагоги вчаться ідентифікувати ранні сигнали перевантаження та обирати відповідні стратегії самодопомоги;

- когнітивне реструктурування: робота з неадаптивними переконаннями («я маю завжди бути ідеальним», «все залежить від мене»); формування гнучкого мислення; техніки позитивного переосмислення складних ситуацій. У практиці це реалізується через вправи «Заміна переконань» (робота з автоматичними думками та їх трансформація у гнучкіші інтерпретації), «Коло впливу» (розмежування зон контролю та прийняття), техніку раціональної відповіді, коли фахівець вчиться відповідати на стресові стимули не імпульсивно, а через коротку когнітивну паузу. Методи позитивної переоцінки включають вправу «Три альтернативні тлумачення», під час якої педагог пропонує інші, менш деструктивні пояснення проблемної ситуації, що знижує внутрішню напругу й посилює відчуття контролю;

- організація професійної підтримки: створення мікрогруп взаємопідтримки серед педагогів; регулярні супервізії; налагодження партнерства з психологом школи. Корисним є формат «педагогічних колегій підтримки», у межах яких асистенти обмінюються досвідом, аналізують ситуації, поширюють ефективні стратегії поведінки. Регулярні супервізії дозволяють запобігати професійному виснаженню, коригувати труднощі взаємодії з учнями та отримувати емоційну підтримку. Важливою частиною підтримувального середовища є чіткий розподіл ролей та відповідальності, партнерські стосунки з учителем та відкритий канал комунікації з практичним психологом;

- розвиток адаптивних копінг-стратегій: тренінги вирішення проблем; навички конструктивного пошуку допомоги; формування поведінкових

стратегій замість уникання. До тренінгових вправ належать «Структурований аналіз проблеми» (визначення етапів вирішення – від опису до вибору дій), «Драбина рішень» (генерація альтернативних варіантів реагування), а також практики формування навичок асертивного запиту про підтримку, що допомагає зменшити перевантаження. Важливо навчати педагогів розпізнавати власний стиль копіngu та переходити від пасивних, емоційно-орієнтованих стратегій до активних, поведінкових – наприклад, впроваджувати техніку «малих кроків» для подолання складних завдань або вправу «план Б» для підготовки альтернативних сценаріїв у стресових ситуаціях.

Орієнтовна тривалість застосування: психоедукаційні й когнітивні модулі доцільно реалізувати у 3–5 зустрічей із подальшим підтримувальним супроводом (супервізії/мікрогрупи) упродовж навчального семестру.

У підсумку, підтримка життєстійкості й профілактика вигорання є умовою збереження ресурсності асистента та стабільної якості супроводу учнів

Вектор 3. Формування асертивної та конфліктологічної компетентності. У Розділі 2 встановлено, що співробітництво позитивно пов'язане з прийняттям перспективи ($r = 0,42$; $p < 0,01$) та емпатичною турботою ($r = 0,30$; $p < 0,05$), тоді як уникання корелює з підвищеним особистісним дистресом ($r = 0,30$; $p < 0,05$). Це вказує на потребу цілеспрямовано розширювати можливості конструктивних стратегій реагування та відпрацьовувати асертивні форми комунікації як чинник стабілізації взаємодії в інклюзивному класі.

Формування асертивності асистента вчителя передбачає засвоєння поведінкових моделей, які поєднують відкритість і повагу до кордонів іншого. Техніки впливу (використання «Я-повідомлень», зосередженість на проблемі, тактовність та послідовність у висловлюваннях) та техніки самооборони (виявлення маніпуляцій, конструктивне сприйняття критики, уточнення позицій, раціоналізація емоційних висловлювань) забезпечують збереження особистісної цілісності.

Методики, засновані на транзактному аналізі, дають змогу моделювати ролі й тренувати вербальні та невербальні компоненти поведінки. Техніки відтворення та репетиції поведінки дозволяють апробувати нові форми взаємодії у безпечних умовах. Закріплення конструктивних моделей підтримується зворотним зв'язком і когнітивним опрацюванням неадаптивних установок [16].

Важливими є комунікативні орієнтири, що забезпечують конструктивний перебіг конфліктного діалогу: зосереджена увага на співрозмовнику, перевірка розуміння ключових повідомлень, перефразування, утримання від переривань та критики, чіткість власних висловлювань, підтримання атмосфери поваги й емоційної безпеки. Конфліктологічно компетентний педагог володіє різними способами регуляції конфліктів: формує норми конструктивної взаємодії, за потреби залучає посередника, використовує медіацію, уточнює ролі та відповідальність, спрямовує учасників на спільні цілі [31].

Медіація (зокрема шкільна й медіація однолітків) розглядається як добровільний і конфіденційний процес врегулювання спорів за участю нейтрального посередника, орієнтований на взаєморозуміння та пошук рішень за принципом «перемога – перемога» [16]. Важливим аспектом профілактики конфліктів є зміна педагогічної установки щодо переживань – власних і дитячих, що реалізується, зокрема, через техніку «повернення емоцій».

Мета рекомендацій вектора 3 – підвищити здатність асистента вчителя попереджати ескалацію конфліктів, стабілізувати комунікацію у тріаді «асистент – учень – учитель» та підтримувати партнерський стиль взаємодії.

Рекомендований формат реалізації – практикоорієнтоване відпрацювання (рольові вправи/репетиція поведінки), аналіз кейсів зі шкільної практики, супервізійні обговорення складних ситуацій.

Практичними рекомендаціями цього вектору є:

- тренінг асертивності (вправи «Я-повідомлення», «Асертивна відмова»); відпрацювання чітких, але доброзичливих формулювань; практика захисту

власних кордонів. Вправа «Я-повідомлення» допомагає переводити оцінні та звинувачувальні висловлювання у конструктивний формат («Коли..., я відчуваю..., тому що..., і мені потрібно...»). Техніка «Асертивна відмова» формує навичку відмовляти без почуття провини, чітко позначаючи межі («Я розумію важливість питання, але зараз не можу цього зробити»). Корисною є вправа «Карта моїх кордонів», де педагог визначає власні ліміти у взаємодії з учнями, батьками та колегами, а також моделює способи їх захисту. Відпрацювання вербальних і невербальних компонентів асертивності (інтонація, дистанція, поза) сприяє підвищенню впевненості й зниженню конфліктності;

- алгоритми деескалації конфліктів: техніка «стоп – пауза – фокус»; переключення уваги з емоцій на потреби; алгоритм вирішення конфліктів за моделлю К. Томаса – Р. Кілмана. Техніка «стоп – пауза – фокус» допомагає асистенту швидко стабілізувати емоційний стан: зупинка імпульсивної реакції, коротка пауза для дихання та концентрація на суті ситуації. Переключення уваги з емоцій на потреби полягає у проясненні того, чого насправді прагне учасник взаємодії. Практична робота з моделлю К. Томаса – Р. Кілмана включає визначення власного стилю реагування (конкуренція, компроміс, уникнення, співпраця, пристосування) та тренування вмінь адаптувати стратегію до ситуації. Вправа «П'ять рішень однієї проблеми» допомагає педагогам побачити варіативність реагування та обрати найбільш конструктивний варіант;

- опанування медіативних технологій: базові техніки шкільної медіації; уміння бути нейтральним фасилітатором діалогу; застосування медіації однолітків у складних ситуаціях. Навчання медіації включає формування вмінь нейтрально структурувати діалог, ставити відкриті запитання, перефразувати висловлювання й підтримувати безпечну атмосферу. Вправа «Активне слухання у медіації» передбачає тренування навичок відображення змісту та почуттів без оцінок. Техніка «Позиції – інтереси – потреби» дозволяє розрізнити поверхневі вимоги учасників конфлікту та їхні реальні мотиви;

- зміна установки в конфлікті: техніка «повернення емоцій»; відділення особистості від поведінки; переорієнтація з покарання на співпрацю і розвиток. Техніка «повернення емоцій» допомагає педагогу не включатися у емоційний конфлікт, а визнавати почуття учня без їх присвоєння («Я чую, що ти зараз злишся...»), що знижує інтенсивність напруги. Важливим є принцип відділення особистості від поведінки, коли педагог фокусує увагу не на «якій дитині», а на «якій дії», що дозволяє зберігати повагу та ефективно коригувати небажану поведінку. Переорієнтація з покарання на співпрацю передбачає спільний пошук рішення, врахування потреб сторін та використання інструментів позитивної дисципліни.

Орієнтовна тривалість застосування: базові навички доцільно відпрацювати впродовж 3–6 зустрічей із регулярним кейс-розбором упродовж семестру (1 раз на 2–4 тижні) для закріплення.

Таким чином, асертивність і конфліктологічна компетентність забезпечують деескалацію напруги та підтримку партнерської взаємодії в освітньому середовищі

Вектор 4. Організаційно-педагогічна підтримка інклюзивної компетентності. Дані авторської анкети (Розділ 2) засвідчили недостатню функціональну визначеність ролі асистента: 55% респондентів зазначили лише часткове розуміння власних функцій, а взаємодія з учителем у 50% випадків має епізодичний характер. За таких умов організаційне узгодження ролей, командної взаємодії та системне формування інклюзивної компетентності є необхідними передумовами ефективної підтримки учнів і зниження професійного напруження.

Організаційно-педагогічна модель формування інклюзивної компетентності асистента вчителя ґрунтується на системному, гуманістичному, аксіологічному, компетентнісному та особистісно орієнтованому підходах. Моделювання виступає засобом впорядкування зв'язків між компонентами компетентності, прогнозування наслідків

педагогічних рішень та випробування нових організаційних і змістових конструктів без ризику для практики.

Модель реалізується через три взаємопов'язані блоки: концептуальний, змістово-процесуальний і критеріально-оцінний. Концептуальний блок охоплює мету (формування інклюзивної компетентності), завдання, нормативно-правову основу інклюзивної освіти та методологічні принципи (науковості, гуманізації, контекстності, динамізму, зв'язку теорії з практикою). Змістово-процесуальний блок передбачає розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного та рефлексивно-оцінного компонентів компетентності через послідовні етапи (підготовчий, пізнавальний, практичний, аналітичний) із використанням лекцій, семінарів, тренінгів, аналізу професійних ситуацій, рольових ігор, волонтерської та педагогічної практики. Критеріально-оцінний блок визначає критерії, показники та рівні сформованості інклюзивної компетентності (особистісний, змістовий, аналітико-оцінний) і дає змогу оцінювати результативність моделі [12].

Мета рекомендацій вектора 4 – забезпечити організаційні умови, за яких інклюзивна компетентність асистента вчителя формується системно (через мотивацію, знання, практичні навички та рефлексію), а також підтримується командою супроводу.

Рекомендований формат реалізації – поєднання діагностики стартових потреб, навчально-практичних модулів і регулярної рефлексії/супервізії.

Практичними рекомендаціями цього вектору є:

- діагностично-мотиваційний етап: оцінювання вихідного рівня знань та уявлень про інклюзію; виявлення професійних мотивів і бар'єрів; формування установки на прийняття різноманіття. Доцільно використовувати анкетування, самооцінювальні опитувальники та короткі діагностичні кейси, що дозволяють визначити наявні знання про особливості розвитку дітей з ООП, прогалини у розумінні нормативно-правових засад та актуальні труднощі у роботі. Важливим завданням є усвідомлення власних професійних мотивів (бажання допомагати, прагнення до розвитку, інтерес до педагогічної інклюзії)

та бар'єрів (страх помилки, невпевненість, недостатність досвіду). Ефективною є вправа «Моя професійна траєкторія в інклюзії», яка допомагає педагогам сформувавши особистісний смисл роботи з різними дітьми. Значна увага приділяється формуванню установки на прийняття різноманіття, що передбачає роботу зі стереотипами, емпатійне розширення перспективи та готовність взаємодіяти з учнями з різними освітніми потребами;

- змістово-навчальний етап: лекційно-тренінгові модулі щодо особливостей ООП; вивчення кейсів; практика адаптації навчальних матеріалів та підтримки поведінки. Навчальний компонент охоплює опрацювання інформації про різні категорії ООП (інтелектуальні порушення, РАС, порушення слуху/зору, моторні порушення, СДВГ тощо), принципи диференційованого навчання та індивідуалізації підтримки. До тренінгових методів належать аналіз відеоситуацій, розбір реальних кейсів зі шкільної практики, моделювання ситуацій педагогічної взаємодії. Практичну складову становить робота над адаптацією навчального матеріалу – спрощення інструкцій, візуалізація, структурування завдань, використання альтернативних засобів комунікації. Окремий напрям – методи поведінкової підтримки (формування позитивної поведінки, встановлення чітких правил, використання підкріплення, аналіз функцій поведінки). Корисною є вправа «Мікрокейс у три кроки» (проблема – можливі причини – індивідуальна підтримка);

- рефлексивно-діяльнісний етап: аналіз професійних ситуацій; супервізія та взаємонавчання; складання індивідуальної траєкторії професійного зростання. Рефлексивні групи та супервізії дозволяють обговорювати складні ситуації, переосмислювати власні реакції, аналізувати ефективність використаних стратегій. Корисними є техніки «Щоденника професійних спостережень», де асистент фіксує труднощі, позитивні зрушення та власні рішення, і «Професійний кейс тижня», що стимулює системне осмислення досвіду. Взаємонавчання у форматі «рівний-рівному» («peer-to-peer») підтримує розвиток командної взаємодії та обмін успішними практиками.

Підсумком етапу є складання індивідуальної траєкторії професійного зростання із конкретними цілями, планом дій та засобами моніторингу прогресу.

Отже, організаційно-педагогічна підтримка створює системні умови для розвитку інклюзивної компетентності та узгодженості дій команди супроводу.

Для оцінювання ефективності впровадження запропонованих методичних рекомендацій доцільним є проведення повторного психодіагностичного обстеження асистентів вчителя після орієнтовного періоду їх практичного застосування (6–8 тижнів). Повторне опитування може здійснюватися з використанням того самого комплексу методик, що забезпечить порівнюваність результатів. Очікуваними індикаторами ефективності є зниження показників емоційного виснаження та особистісного дистресу, зростання рівня життєстійкості, посилення емпатичних компонентів (прийняття перспективи, емпатичної турботи) та збільшення частоти використання конструктивних стратегій взаємодії (співробітництва, компромісу). Отримані дані дозволять оцінити динаміку психологічних характеристик асистента вчителя та обґрунтувати практичну результативність запропонованої системи оптимізації взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.

Тож запропонована система методичних рекомендацій охоплює чотири ключові вектори розвитку асистента вчителя й формує ресурсний простір професійного зростання, забезпечуючи якісну та психологічно безпечну взаємодію в інклюзивному освітньому середовищі.

Висновки до розділу 3

Визначено та обґрунтовано систему психологічних умов, що забезпечують ефективну взаємодію асистента вчителя з учнями базової школи в інклюзивному середовищі. Показано, що провідну роль відіграють емоційна компетентність, життєстійкість, здатність до саморегуляції, адаптивні копінг-

стратегії, асертивність і конфліктологічна компетентність, які разом формують ресурсний фундамент професійної діяльності.

Сформовано комплекс методичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію професійної взаємодії. Окреслено чотири стратегічні вектори розвитку відповідно до системи психологічних умов, для кожного з яких запропоновано практичні форми роботи. Реалізація цих рекомендацій підвищує професійну ефективність асистента вчителя та забезпечує конструктивну, стабільну й психологічно безпечну взаємодію з учнями в інклюзивному освітньому середовищі.

ВИСНОВКИ

Згідно із завданнями кваліфікаційної роботи:

1. Здійснено теоретичний аналіз проблеми взаємодії в інклюзивному освітньому просторі базової школи, що дало змогу охарактеризувати інклюзію як багатовимірну систему, у якій поєднуються нормативні вимоги, соціально-психологічні умови та вікові особливості підлітків. Встановлено, що інклюзивне середовище створює як ресурси (доступність, гнучкість навчального процесу, партнерство, позитивний психологічний клімат), так і бар'єри (ризик стигматизації, поведінкові труднощі, недостатня інклюзивна компетентність педагогів). Успішність взаємодії залежить від здатності освітньої системи забезпечити психологічну безпеку учнів і підтримати їхній соціальний та особистісний розвиток.

2. Визначено роль і професійні функції асистента вчителя як ключового учасника інклюзивного процесу. Його діяльність інтегрує організаційні, навчально-розвивальні, діагностичні та консультативні функції, спрямовані на створення доступного та психологічно підтримувального середовища. Психологічний зміст професійної компетентності асистента розкривається через триєдину структуру: емоційний компонент (емпатія, емоційна чутливість, уміння регулювати стани учня), когнітивно-мотиваційний (знання основ інклюзії, особливостей ООП, ціннісна орієнтація на підтримку дитини), поведінково-соціальний (організація діяльності, підтримка саморегуляції, конструктивна комунікація). Узгодженість цих складників визначає якість взаємодії з учнями та ефективність педагогічної підтримки.

3. Проведене емпіричне дослідження дозволило виявити особливості емоційної та поведінкової сфери асистентів вчителів. Профіль емпатії має переважно середні значення, проте відрізняється за типами інтегрованості, що зумовлює різні стилі професійної взаємодії. Показники професійного вигорання засвідчують помірний рівень емоційного виснаження при загалом низькій деперсоналізації, а середній рівень життєстійкості демонструє

потенціал до адаптації та подолання стресових ситуацій. Виявлено значущі кореляції: емоційний дистрес пов'язаний із виснаженням та уникненням, тоді як емпатія й життєстійкість сприяють конструктивним стратегіям поведінки в конфлікті та зниженню ризиків вигорання. Авторська анкета підтвердила наявність труднощів у роботі з поведінковими проявами учнів, високим навантаженням і недостатньою підготовленістю до взаємодії з різними групами дітей. Тож якість взаємодії в класі безпосередньо залежить від рівня емоційної врівноваженості, емпатійності та ресурсності асистента вчителя, які визначають здатність створювати психологічно безпечний простір, своєчасно реагувати на труднощі учнів і підтримувати конструктивну співпрацю з педагогічною командою.

4. На основі теоретичного аналізу та емпіричних результатів визначено психологічні умови ефективної взаємодії «асистент – учень» та розроблено систему методичних рекомендацій. Встановлені умови (життєстійкість, емоційна та інклюзивна компетентність включно з навичками саморегуляції та адаптивного подолання стресу) стали підґрунтям для формування чотирьох векторів практичної оптимізації. Рекомендації охоплюють: розвиток емоційної компетентності; зміцнення життєстійкості та профілактику вигорання; формування асертивності та конструктивної поведінки в конфлікті; впровадження організаційно-педагогічних засобів формування інклюзивної компетентності. Їх реалізація підсилює професійну ефективність асистента вчителя, сприяє стабільній, чутливій і психологічно безпечній взаємодії з учнями та відповідає сучасним викликам інклюзивної освіти. Очікуваним ефектом впровадження запропонованих рекомендацій є підвищення психологічної стійкості та професійної ефективності асистента вчителя, стабілізація взаємодії з учнями в інклюзивному класі та зниження ризиків емоційного виснаження, а перспективою подальшої роботи – повторна психодіагностика для оцінки динаміки змін і корекції системи оптимізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конституція України : від 28.06.1996 № 254к/96-ВР : станом на 1 січ. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text> (дата звернення: 05.12.2025).
2. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 23.11.2011 № 1392 : станом на 1 верес. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#Text> (дата звернення: 05.12.2025).
3. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників : Постанова Каб. Міністрів України від 14.06.2000 № 963 : станом на 11 жовт. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-п#Text> (дата звернення: 05.12.2025).
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 31 жовт. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 05.12.2025).
5. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX : станом на 31 жовт. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 05.12.2025).
6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р : станом на 22 серп. 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-р#Text> (дата звернення: 05.12.2025).
7. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-р#Text> (дата звернення: 05.12.2025).

8. Акімова О. Суть, роль, зміст соціального та освітнього середовища в інклюзивному освітньому просторі початкової школи. Збірник наукових праць : педагогічні науки. 2017. Т. 2., В. LXXVIII. С. 77-80.

9. Балл Г. Концепція самоактуалізації особистості в гуманістичній психології. Психологія і суспільство. 2017. № 2 (68). С. 16-32.

10. Барчі Б. Загальна психологія з практикумом : лабораторний практикум, частина 2, з дисципліни для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 053 Психологія. Мукачєво : МДУ. 2017. 51с.

11. Беякова С., Шовкова К. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості сучасного підлітка. Молодий вчений. 2018. № 5 (57). С. 454-458.

12. Бойчук Ю., Бородіна О., Микитюк О. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. Сковороди. 2015. 117 с.

13. Бойчук Ю., Казачінер О. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Методологія освіти. 2018. № 1. С. 62-67.

14. Васильцова В., Леонтьєва Т. Формування психологічної мотивації асистента вчителя до професійної діяльності. Молодий вчений. 2025. № 3 (134).

15. Вознюк О. Особливості професійної діяльності спеціалістів психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі : методичні рекомендації. Житомир. 2019. 68 с.

16. Гарькавець С., Волченко Л. Конфлікти в освітньому середовищі : діагностика та практика вирішення : навчально-методичний посібник. Харків : Друкарня Мадрид. 2020. 92 с.

17. Горбачова Л. Роль асистента вчителя у створенні психологічно безпечного освітнього середовища в умовах інклюзивної освіти. Науковий пошук студентів XXI ст. : актуальні питання гуманітарних і соціально-

економічних наук : XI Всеукраїнська студентська конференція, 25 листопада 2025 року, м. Ізмаїл.

18. Гоян І., Будз В. Співпраця як самоорганізаційний принцип становлення соціальної особистості. *Психологія особистості*. 2022. Т. 12, № 1. С. 18-25.

19. Гоян І., Палій А. *Методи діагностики психічного розвитку дітей*. Івано-Франківськ : Симфонія Форте. 2014. 652 с.

20. Гребя І. Взаємодія вчителя та асистента вчителя в інклюзивному середовищі початкової школи. *Наукові записки : педагогічні науки*. 2024. № 10. С. 113-119.

21. Гура А., Соколовська В. Вплив булінгу на психічне здоров'я дітей та підлітків : механізми виникнення та наслідки. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. Т. 9, № 4. Ст. 583.

22. Гусев І. Психологічні особливості стигматизації інакшості і її прояв у процесі комунікації. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка : психологія*. 2020. № 2. С. 16-20.

23. Дорошенко О. Інклюзивне навчання як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Львівської академії : педагогічні науки*. 2018. № 4. С. 78-81.

24. Жидик Ю., Горват М. Педагогічні умови формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції, 22-23 жовтня 2020 р., Мукачево*. Мукачево : Вид-во МДУ, 2020. С. 145-146.

25. Жмай О., Конопля О. Стратегії поведінки в конфлікті : види, сутність та взаємозв'язок з емоційним інтелектом. *Economics : time realities*. 2019. Vol. 6 (46). pp. 68-76.

26. *Загальна психологія з практикумом : лабораторний практикум*. Укладач Б. Барчі. Мукачево : МДУ. 2017. 51с.

27. Іванцанич В. Особливості розвитку стресостійкості у школярів. Правничий вісник університету Крок. 2018. № 33. С. 194-201.
28. Калаур С. Психолого-педагогічна характеристика інклюзивного підходу як основи для організації освіти дітей з особливими потребами. Гірська школа українських Карпат. 2017. № 16. С. 62-65.
29. Кіяць А. Формування ефективних копінг-стратегій учителів як захист їхнього психологічного здоров'я. Наука і освіта. 2010. № 3. С. 44-48.
30. Коган О. Інклюзивна освіта як стратегія подолання бар'єрів на шляху здобуття освіти. Освіта на Луганщині. 2021. № 4 (65). С. 28-30.
31. Козич І., Семеренко П. Педагогічне спілкування при вирішенні конфліктних ситуацій. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. № 8. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_sil_sk_shkolu/8/visnuk_20.pdf (дата звернення : 05.12.2025).
32. Кокун О. Опитувальник професійної життєстійкості (українська версія). Проблеми екстремальної та кризової психології : методичний інструментарій. 2021. № 1 (1). С. 90-104.
33. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзія : покроково для педагогів : навчально-методичний посібник : інклюзивна освіта. Київ. 2023. 232 с.
34. Компанець Н. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери : науково-методичний посібник. Київ : Актуальна освіта. 2023. 120 с.
35. Коняхіна А., Гаврик І., Гриценко Н., Гутенко Д., Коропченко Н., Обравит О., Полякова В., Сухомлин Л., Усик Ю., Чорний О. Емоційне вигорання педагогів: методичні рекомендації. Суми : методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації. 2016. 60 с.
36. Корніяка О. Життєстійкість у професії викладача. Актуальні проблеми психології. 2019. Т. V, № 19. С. 93-110.
37. Крива Д., Мазурець О., Кліменко В., Тищенко О. Підхід до автоматизованого визначення рівня емпатії з використанням нелінійного тестування. Актуальні проблеми комп'ютерних наук АПКН-2024 : збірник

наукових праць за матеріалами XVI Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15-16 листопада 2024, Хмельницький. С. 316-324.

38. Кузнєцова О. Життєстійкість педагога в умовах війни. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2023. № 1. С. 67-72.

39. Люлька Г. Педагогічна толерантність як професійна якість сучасного вчителя початкових класів. Молодий вчений. 2020. № 2 (78). С. 435-437.

40. Мартинчук О. Емоційна компетентність педагога як умова успішного впровадження інклюзивної освіти. Науковий часопис : корекційна педагогіка. 2016. Т. 19, № 32. С. 200-205.

41. Мартинюк С. Роль емоційної компетентності в досягненні успіху. Вісник Львівського університету. 2019. № 5. С. 31-35.

42. Матійків І. Тренінг емоційної компетентності : навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка. 2012. 112 с.

43. Мельничук О., Гребенюк Т., Медведок Л. Ейблізм та його місце у спеціальній педагогіці та психології. Науковий часопис Українського державного університету ім. М. Драгоманова : корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць. Київ : Вид-во УДУ ім. М. Драгоманова. 2024. № 47. С. 51-59.

44. Мельничук О. Емпатія в структурі професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. 2016. № 31. С. 213-226.

45. Мешко М., Мешко О. Розвиток резильєнтності майбутніх педагогів як способу подолання життєвих і професійних труднощів в умовах воєнного стану. Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи : історичні та психологічні наслідки : V Міжнародна наукова конференція, Тернопіль, 15-16 квітня 2025 року. С. 32-34.

46. Підлипняк І., Дука Т. Професійне вигорання педагогів : профілактика та подолання. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. 2019. № 69. С. 175-179.

47. Предко В. Розвиток життєстійкості як провідний механізм задля внутрішнього відновлення учасників освітнього процесу в воєнний період. Трансформаційні процеси в умовах війни та післявоєнного періоду : матеріали Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції, Чернігів, 10 червня 2022 року. С. 251-253.

48. Провальна Н. Інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи : структурно-компонентна характеристика. Наукові записки : педагогічні науки. 2024. № 216. С. 246-251.

49. Психолого-педагогічні основи діяльності асистента вчителя, асистента вихователя закладів освіти : методичні вказівки до самостійної роботи для студентів. Укладач О. Утьосова. Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет». 2024. 98 с.

50. Родіна Н. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для людей з особливими потребами. Неперервна професійна освіта : теорія і практика. 2021. № 6 (67). С. 72-78.

51. Сидорук І. Дискримінація осіб з інвалідністю в закладі освіти з інклюзивним навчанням й шляхи її подолання. Acta Paedagogica Volynienses. 2024. Vol. 3. pp. 87-94.

52. Скорик Т. Емоційна компетентність як необхідна складова професійної успішності сучасного вчителя. Освіта майбутнього : концепції, методи, підходи : колективна монографія. 2020. С. 277-287.

53. Скрипник Т., Мартинчук О. Алгоритм психолого-педагогічного супроводу учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. Вернадського : психологія. 2021. Т. 32 (71), № 2. С. 163-168.

54. Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі : методичні рекомендації. Укл. Д. Литвяк, Н. Зленко. Чернігів. 2023. 66 с.

55. Таранченко О. Соціальна дієздатність учнів з ООП як основа для соціонавчального інтегрування. Збірник наукових праць за матеріалами

Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти». 2023. м. Харків. С. 247-250.

56. Тимошко Г., Гладуш В. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Ніжин : Видавець Лисенко М. 2023. 192 с.

57. Титаренко Т., Кляпець О. Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї як фактор гармонізації сімейних взаємин : науково-методичний посібник. К. : Міленіум. 2007. 142 с.

58. Товканець Г., Лалак Н. Інклюзивна освіта : загальна модель і засади організації освітнього процесу. Навчально-методичний посібник. Мукачєво : Редакційно-видавничий центр МДУ. 2021. 80с.

59. Фіголь Н. Інклюзивна компетентність педагога : теоретичний аспект. Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. 2020. № 77. С. 199-202.

60. Чиханцова О. Життєстійкість як особистісний ресурс протидії негативним ситуаціям під час війни. Психологічна допомога в Україні : проблеми підготовки та професійної діяльності фахівців : матеріали науково-практичної конференції, Київ, 1 листопада 2024 року. С. 117-119.

61. Шевенко А. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю. К. 2016. 157 с.

62. Щербакова О., Кондрацька Л., Беженська А. Вікові особливості психоемоційного стану підлітків в умовах війни. Габітус : вікова та педагогічна психологія. 2023. № 55. С. 67-71.

63. Ярмола Н., Коваль-Барлаш Л., Компанець Н., Квітка Н., Лапін А. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навчально-методичний посібник. К. : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2020. 208 с.

64. Ярошук Н., Козігора М. Формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів у процесі вивчення психологічних дисциплін. Габітус : вікова та педагогічна психологія. 2025. Т. 1, № 75. С. 157-163.

65. Calandri E., Mastrokourou S., Marchisio C., Monchietto A., Graziano F.. Teacher Emotional Competence for Inclusive Education : A Systematic Review. Behav Sci (Basel). 2025. Vol. 15 (3). Art. 359.
66. Davis M. A multidimensional approach to individual differences in empathy. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology. 1980. Vol. 10. Art. 85.
67. Maddi S. Hardiness : the Courage to Grow from Stresses. The Journal of Positive Psychology. 2006. Vol. 1 (3). pp. 160-168.
68. Maslach C., Jackson S. Maslach Burnout Inventory Manual. Palo Alto : Consulting Psychologists Press. 1981. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.
69. Thomas K., Kilmann R. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. Group & Organization Studies. 1976. Vol. 1. pp. 249-251.

Індекс міжособистісної реактивності М. Девіса
Interpersonal Reactivity Index (IRI)

Інструкція. Нижче подані твердження стосуються ваших думок і почуттів у різних життєвих ситуаціях. Для кожного пункту вкажіть, наскільки він вас описує, обравши відповідну цифру за наведеною шкалою, де 0 – зовсім мене не описує; 4 – дуже добре мене описує. Перш ніж відповісти, уважно прочитайте кожне твердження. Дякуємо!

Твердження методики (у дужках – підшкала: FS – фантазія, EC – емпатична турбота, PT – прийняття перспективи, PD – особистісний дистрес).

1. Я часто замріяно фантазую про те, що може зі мною статися. (FS)
2. Я часто відчуваю ніжні, турботливі почуття до людей, які менш щасливі за мене. (EC)
3. Іноді мені важко подивитися на ситуацію з точки зору іншої людини. (PT, зворотне)
4. Іноді я не дуже співчуваю людям, коли вони мають проблеми. (EC, зворотне)
5. Я сильно переймаюся почуттями персонажів у романах. (FS)
6. У надзвичайних ситуаціях я відчуваю занепокоєння та дискомфорт. (PD)
7. Зазвичай я залишаюся об'єктивним(ною) під час перегляду фільмів чи вистав і не дуже занурююся в них. (FS, зворотне)
8. Я намагаюся розглянути всі сторони суперечки, перш ніж ухвалити рішення. (PT)
9. Коли я бачу, що когось ображають, у мене виникає захисне почуття до цієї людини. (EC)
10. У дуже емоційних ситуаціях я іноді почуваюся безпорадно. (PD)
11. Я іноді намагаюся краще зрозуміти своїх друзів, уявляючи, як вони бачать ситуацію. (PT)
12. Мене досить рідко надмірно захоплює гарна книга чи фільм. (FS, зворотне)
13. Коли я бачу, що хтось травмувався, я зазвичай зберігаю спокій. (PD, зворотне)
14. Чужі неприємності зазвичай не дуже мене засмучують. (EC, зворотне)
15. Якщо я впевнений(а), що маю рацію, я не витрачаю багато часу, вислуховуючи аргументи інших. (PT, зворотне)
16. Після перегляду вистави чи фільму я іноді відчуваю, ніби був(ла) одним із персонажів. (FS)
17. Напружені емоційні ситуації лякають мене. (PD)
18. Коли я бачу, що когось несправедливо ображають, я іноді не відчуваю великого жалю. (EC, зворотне)
19. Я зазвичай досить ефективний(на) у надзвичайних ситуаціях. (PD, зворотне)

20. Я часто глибоко зворушуюся тим, що бачу. (ЕС)
21. Я вважаю, що кожне питання має дві сторони, і намагаюся розглянути обидві. (РТ)
22. Я б описав(ла) себе як доволі чуйного(ну), м'якого(у) серцем. (ЕС)
23. Коли я дивлюся гарний фільм, я можу легко поставити себе на місце головного героя. (FS)
24. У надзвичайних ситуаціях я маю схильність втратити контроль. (PD)
25. Коли я злюся на когось, я зазвичай намагаюся «поставити себе на його місце» хоча б на деякий час. (РТ)
26. Коли я читаю цікаву історію чи роман, я уявляю, як би почувався(лася), якби події трапилися зі мною. (FS)
27. Коли я бачу людину, яка гостро потребує допомоги в екстремній ситуації, я можу розгубитися. (PD)
28. Перш ніж когось критикувати, я намагаюся уявити, як би я почувався(лася) на його місці. (РТ)

Інтерпретація.

IRI містить 4 незалежні, але корельовані субшкали, кожна з яких оцінюється у діапазоні від 0 до 28 балів. Підсумковий показник «загальної емпатії» не використовується, оскільки М. Девіс наголошував на багатовимірній природі емпатії.

1. Perspective Taking (РТ) – Прийняття перспективи

Відображає когнітивну емпатію: здатність усвідомлено ставити себе на місце іншої людини.

Високі значення: гнучкість мислення; здатність до соціально зрілої комунікації; конструктивне розв'язання конфліктів; низька схильність до агресивних реакцій.

Низькі значення (нижня третина): труднощі в розумінні мотивів інших; ригідність мислення; зниження ефективності комунікації.

2. Empathic Concern (ЕС) – Емпатична турбота

Афективна емпатія: схильність відчувати співчуття, турботу й м'якість до інших.

Високі значення: альтруїстична поведінка; виражене співчуття; готовність допомагати; емоційна теплота.

Низькі значення: емоційна дистанційованість; холодність у взаємодії; утруднення у вибудовуванні підтримувальних стосунків.

3. Personal Distress (PD) – Особистісний дистрес

Оцінює рівень власної тривоги й напруги у відповідь на емоційні чи кризові ситуації інших людей : високі бали тут не є адаптивними.

Високі значення: емоційна перенасиченість; тривожність у взаємодії; труднощі в регуляції емоцій у складних ситуаціях; ризик професійного вигорання (особливо у фахівців допомагаючих професій).

Низькі значення: емоційна стійкість; здатність залишатися зібраним у складних ситуаціях.

4. Fantasy Scale (FS) – Фантазія

Схильність уявно перевтілюватися у героїв історій, фільмів, вигаданих ситуацій.

Високі значення: багата уява; емоційна чутливість; креативність; здатність до емоційної участі.

Низькі значення: прагматичність; емоційна стриманість; низька образність мислення.

Тест вигорання К. Маслач (Maslach burnout inventory MBI)

Інструкція. Опитувальник містить твердження про те, що ви можете відчувати у своїй роботі. Для кожного твердження вкажіть, як часто ви переживаєте це почуття, використовуючи шкалу від 0 до 6, де 0 – ніколи, 6 – завжди.

Твердження методики.

1. Я почуваюся емоційно виснаженим(ою) через роботу.
2. Наприкінці робочого дня я відчуваю себе «вичерпаним(ою)».
3. Я відчуваю втому, коли вранці встаю та маю знову йти на роботу.
4. Мені легко зрозуміти, що відчувають діти/учні, з якими я працюю.
5. Ніколи я спілкуюся з окремими учнями так, ніби вони «неособистісні» об'єкти.
6. Робота з людьми протягом цілого дня для мене є виснажливою.
7. Я ефективно справляюся з проблемами своїх учнів.
8. Я почуваюся «вигорілим(ою)» через свою роботу.
9. Я відчуваю, що мої зусилля позитивно впливають на життя учнів.
10. Відтоді, як я працюю тут, я став(ла) більш черствим(ою) до людей.
11. Мене непокоїть, що ця робота робить мене емоційно жорсткішим(ою).
12. Я відчуваю багато енергії.
13. Я почуваюся фрустрованим(ою) через свою роботу.
14. Я відчуваю, що працюю занадто багато.
15. Буває, мені байдуже, що відбувається з деякими учнями.
16. Робота безпосередньо з учнями іноді викликає в мене надмірний стрес.
17. Я легко створюю доброзичливу й спокійну атмосферу у взаємодії.
18. Після плідної взаємодії з учнями я почуваюся піднесеним(ою).
19. Я відчуваю, що досяг(ла) багатьох значущих результатів у своїй роботі.
20. Я відчуваю, що перебуваю на межі своїх можливостей.
21. Я спокійно та врівноважено справляюся з емоційними ситуаціями в роботі.
22. Іноді я відчуваю, що учні покладають на мене відповідальність за їхні проблеми.

Ключ.

- емоційне виснаження (ЕЕ): 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 20;
- деперсоналізація (DP): 5, 10, 11, 15, 22;
- особистісні досягнення (РА – зворотне): 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

Рівні.

	Низький	Середній	Високий
ЕЕ	0-16	17-26	27+
DP	0-6	7-12	13+
РА	39+	32-38	0-31

Опитувальник професійної життєстійкості С. Мадді

	Запитання	Варіанти відповіді				
1	Як часто ви отримуєте задоволення саме від процесу своєї роботи?	взагалі не отримую	іноді	періодично	часто	постійно
2	Чи подобається вам постійно бути в курсі своїх робочих справ?	ні	скоріше ні	коли як	скоріше так	так
3	Чи виникає у вас стан певного піднесення, коли доводиться братися за нестандартні робочі справи?	ніколи	іноді	періодично	часто	завжди
4	Якою мірою у вас виражений потяг постійно бути в курсі всіх своїх робочих справ?	відсутній	невисокий	середній	достатньо виражений	високий
5	Чи потрібне, на вашу думку, чітке планування роботи?	ні	скоріше ні	коли як	скоріше так	так
6	Якою мірою виникнення на роботі нестандартної ситуації підвищує вашу професійну відповідальність?	ніяк	неістотно	певною мірою	істотно	дуже сильно
7	Наскільки вас захоплює взаємодія з колегами при розв'язанні поставлених завдань?	зовсім ні	незначно	певною мірою	значно	дуже сильно
8	Чи вважаєте ви, що постійний взаємний контроль за діяльністю колег на роботі (в розумних межах) йде їй на користь?	ні	скоріше ні	коли як	скоріше так	так
9	Якою, на вашу думку, має бути природна реакція групи колег, що спільно працюють, на виникнення нештатних ситуацій?	розгубленість	цілковитий спокій	залежно від обставин	мобілізованість	повна мобілізованість
10	Як часто у своїх думках ви повертаєтесь до фахових справ поза роботою?	ніколи	іноді	періодично	часто	постійно
11	Як часто ви перевіряєте відповідність поставлених на роботі завдань тому, як вони виконуються?	ніколи	іноді	періодично	часто	постійно
12	Чи згодні ви з тим, що ефективно професійне зростання фахівця	не згодний	більше не згодний,	не завжди згодний	здебільшого згодний	повністю згодний

	неможливе без постійного розв'язання ним нестандартних та відповідальних завдань?		ніж згодний			
13	Як часто ви стикаєтесь у процесі своєї роботи з чимось цікавим та (чи) вартим уваги?	ніколи	іноді	періодично	часто	завжди
14	Як часто у вас виникає занепокоєння, коли з якихось причин стає неможливим передбачити особливості своєї роботи наперед?	ніколи	іноді	періодично	часто	завжди
15	Чи сильно псується у вас настрій, коли на роботі доводиться вирішувати непередбачувані ситуації?	дуже сильно	істотно	певною мірою	неістотно	зовсім не псується
16	Як часто обставини вашої роботи складаються так, що доводиться постійно тримати у фокусі уваги свої робочі справи?	дуже рідко	рідко	періодично	часто	постійно
17	Чи потрібний, на вашу думку, постійний моніторинг ходу роботи (своєї, колег, організації)?	ні	скоріше ні	коли як	скоріше так	так
18	Чи помічали ви у себе зменшення бажання працювати у разі підвищення відповідальності за кінцевий результат роботи?	постійно	часто	коли як	рідко	ніколи
19	Чи перебуваєте ви в курсі робочих та позаробочих справ своїх колег?	ні	скоріше ні	іноколи	скоріше так	так
20	Наскільки легко вам працювати з колегами, які не зовсім відкриті щодо ходу та результатів своєї та (або) спільної роботи?	завжди легко	частіше легко	коли як	важко	дуже важко
21	Як змінюється ваша взаємодія з колегами, коли доводиться розв'язувати незвичні завдання?	погіршується	частіше погіршується	ніяк не змінюється	частіше поліпшується	поліпшується
22	Чи легко ви відволікаєтесь під час роботи на позаробочі питання?	завжди легко	частіше легко	коли як	важко	дуже важко
23	На вашу думку, перевірка зайвий раз того, що робиш, піде тільки на користь кінцевому результату?	ні	скоріше ні	коли як	скоріше так	так
24	Чи згодні ви з тим, що працювати в умовах	ні	скоріше ні	іноколи	скоріше так	так

	невизначеності має вміти кожний працівник?					
--	--	--	--	--	--	--

При підрахунку результатів вибір крайньої лівої відповіді дорівнює 0 балам, другої зліва – 1 балу, третьої – 2 балам, четвертої – 3 балам, п'ятої – 4 балам. Кількісні результати опитувальника професійної життєстійкості підраховуються згідно з нижченаведеним ключем.

	Показники професійної життєстійкості	№№ питань
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	1-24
2	Рівень професійної включеності	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22
3	Рівень професійного контролю	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23
4	Рівень професійного прийняття виклику	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24
5	Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості	1, 2, 3, 13, 14, 15
6	Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості	4, 5, 6, 16, 17, 18
7	Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості	7, 8, 9, 19, 20, 21
8	Рівень власне професійного компоненту професійної життєстійкості	10, 11, 12, 22, 23, 24

Нормативні дані показники загального рівня професійної життєстійкості

	Рівень професійної життєстійкості	Бали	Накопичений відсоток
1	Низький	0-53	0-20 %
2	Нижчий за середній	54-59	21-40 %
3	Середній	60-63	41-60 %
4	Вищий за середній	64-69	61-80 %
5	Високий	70-96	81-100 %

**Дослідження стилю поведінки в конфлікті
(методика Томаса-Кілмана)**

Інструкція. У кожній з поданих пар виберіть те судження, яке є найбільш типовим для вашої поведінки. Відведений час – не більш 15-20 хвилин.

1	А)	Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.
	Б)	Перш ніж обговорювати те, у чому ми не дійшли згоди, я намагаюся звернути увагу на те, із чим ми обидва погоджуємося.
2	А)	Я намагаюся знайти компромісне рішення.
	Б)	Я намагаюся владнати справу з урахуванням інтересів іншого і власних.
3	А)	Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.
	Б)	Я намагаюся заспокоїти іншого і здебільшого зберегти наші стосунки.
4	А)	Я намагаюся знайти компромісне рішення.
	Б)	Іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.
5	А)	Налагоджуючи спірну ситуацію, я повсякчас намагаюся знайти підтримку в іншого.
	Б)	Я намагаюся зробити все, щоб уникнути напруження.
6	А)	Я намагаюся уникнути прикроців.
	Б)	Я намагаюся досягти свого.
7	А)	Я намагаюся відкласти розв'язання спірного питання, щоб згодом зробити це остаточно.
	Б)	Я вважаю за можливе поступитися одним, щоб досягти іншого.
8	А)	Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.
	Б)	Я насамперед намагаюся чітко з'ясувати те, у чому полягають усі порушені інтереси й питання.
9	А)	Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.
	Б)	Я докладаю всіх зусиль, щоб досягти свого.
10	А)	Я наполегливо прагну досягти свого.
	Б)	Я намагаюся знайти компромісне рішення.
11	А)	Насамперед я намагаюся чітко з'ясувати те, у чому полягають усі порушені інтереси й питання.
	Б)	Я намагаюся заспокоїти іншого й здебільшого зберегти наші стосунки.
12	А)	Я завжди уникаю позиції, що може викликати суперечки.
	Б)	Я даю можливість іншому мати свою думку, якщо він також іде мені назустріч.
13	А)	Я пропоную серединну позицію.
	Б)	Я наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.
14	А)	Я повідомляю іншому свою думку й запитую про його погляди.

	Б)	Я намагаюся довести іншому логіку й переваги моїх поглядів.
15	А)	Я намагаюся заспокоїти іншого й здебільшого зберегти наші стосунки.
	Б)	Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.
16	А)	Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.
	Б)	Я намагаюся переконати іншого в перевазі моєї позиції.
17	А)	Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.
	Б)	Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.
18	А)	Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.
	Б)	Я даю можливість іншому мати свою думку, якщо він також іде мені назустріч.
19	А)	Передусім я намагаюся чітко з'ясувати те, у чому полягають усі порушені інтереси й спірні питання.
	Б)	Я намагаюся відкласти рішення спірного питання, щоб згодом розв'язати його остаточно.
20	А)	Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.
	Б)	Я намагаюся знайти найкраще поєднання вигод і втрат для нас обох.
21	А)	Під час переговорів я намагаюся бути уважним до бажань іншого.
	Б)	Я завжди схиляюся до прямого обговорення проблеми.
22	А)	Я намагаюся знайти серединну позицію між моєю думкою та думкою іншої людини.
	Б)	Я відстоюю свої бажання.
23	А)	Як правило, я турбуюся про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
	Б)	Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.
24	А)	Якщо позиція іншого видається мені важливою, я намагатимуся йти назустріч його бажанням.
	Б)	Я намагаюся переконати іншого дійти компромісу.
25	А)	Я намагаюся довести іншому логіку й переваги моїх поглядів.
	Б)	Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.
26	А)	Я пропоную серединну позицію.
	Б)	Я майже завжди стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
27	А)	Зазвичай я уникаю позиції, що може викликати суперечки.
	Б)	Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.
28	А)	Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.
	Б)	Налагоджуючи ситуацію, я намагаюся знайти підтримку в іншого.
29	А)	Я пропоную серединну позицію.
	Б)	Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.
30	А)	Я намагаюся не зачіпати почуттів іншого.
	Б)	Я завжди дотримуюся такої позиції в спірному питанні, щоб досягти успіху.

Обробка даних:

Питання	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосув.
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

Готовність асистента вчителя до взаємодії в інклюзивному середовищі (авторська анкета)

Інструкція. Будь ласка, дайте відповіді на запитання, обравши один із варіантів або вписавши власну відповідь. Анкета анонімна й використовується виключно для наукових цілей.

Блок 1. Знання про особливі освітні потреби (ООП)

1. Чи маєте ви базові знання про категорії дітей з ООП?
 так частково ні
2. Чи знайомі ви з індивідуальною програмою розвитку (ІПР)?
 так частково ні
3. Наскільки впевнено ви розумієте особливості навчання дітей з ООП?
 зовсім не впевнено частково впевнено дуже впевнено
4. Чи знаєте ви основні стратегії підтримки учнів з поведінковими/емоційними труднощами?
 так частково ні
5. Яких знань вам бракує найбільше?
 особливості розвитку
 поведінкові стратегії
 комунікація
 академічна підтримка
 інше (вказіть) _____

Блок 2. Розуміння функцій та ролі асистента вчителя

6. Наскільки чітко ви розумієте свої функції у класі?
 зовсім не чітко частково чітко дуже чітко
7. Яку з функцій ви виконуєте найчастіше?
 організаційна
 поведінкова підтримка
 навчальна підтримка
 комунікаційна
 соціально-емоційна підтримка
8. Чи узгоджені ваші функції з учителем-предметником?
 завжди інколи рідко ні
9. Чи відчуваєте ви потребу в уточненні посадових обов'язків?
 так частково ні
10. Наскільки ваша реальна робота відповідає тому, як ви уявляли роль асистента?
 повністю відповідає
 частково відповідає

радше не відповідає

зовсім не відповідає

Блок 3. Ставлення до інклюзії

11. Як ви загалом ставитеся до інклюзії у школі?

позитивно скоріше позитивно нейтрально критично

12. Чи вважаєте інклюзію необхідною для розвитку дітей з ООП?

так частково ні

13. Чи комфортно вам працювати в інклюзивному класі?

так скоріше так скоріше ні ні

14. Чи відчуваєте ви підтримку з боку школи щодо реалізації інклюзії?

так частково ні

15. Які найбільші труднощі ви відчуваєте в інклюзивному середовищі?

поведінкові ситуації

навантаження

непорозуміння в команді

брак підготовки

інше _____

Блок 4. Професійна мотивація

16. Що є головною причиною вашого вибору цієї професії?

бажання допомагати дітям

інтерес до педагогіки/психології

рекомендації/випадковість

інше _____

17. Наскільки ви задоволені своєю роботою?

дуже задоволені задоволені частково незадоволені

18. Чи хочете ви продовжувати працювати асистентом у майбутньому?

так можливо ні

19. Що вас найбільше мотивує у роботі?

успіхи учня

взаємодія з командою

можливість розвитку

стабільність

інше _____

20. Що найбільше демотивує?

перевантаження

невизначеність обов'язків

низька оплата

конфліктні ситуації

інше _____

Блок 5. Потреби у підвищенні кваліфікації

21. Чи проходили ви спеціалізовані тренінги з інклюзії?

- так частково ні
22. У яких напрямках ви найбільше потребуєте підвищення кваліфікації?
- робота з поведінковими труднощами
 - комунікація з дітьми різних категорій ООП
 - адаптація навчального матеріалу
 - техніки деескалації
 - партнерство з батьками
 - інше _____
23. Наскільки школа забезпечує вас необхідною методичною підтримкою?
- достатньо частково недостатньо зовсім ні
24. Чи потребуєте ви регулярних супервізій/консультацій?
- так частково ні
25. Яку форму навчання ви вважаєте найбільш ефективною?
- тренінги
 - практичні воркшопи
 - онлайн-курси
 - супервізії
 - наставництво