

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ ПРИВАТНА  
УСТАНОВА  
ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ  
МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ  
БЕЙТ-ХАНА

**ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА  
МАГІСТРА**

Пов'язані:

Психологічні особливості розвитку емоційної  
Сфери дітей з особливими освітніми потребами  
(на базі вихованців КЗ «Дніпропетровський дитячий  
будинок-інтернат»)

Виконала: студентка групи ЗПП-22М  
напряму підготовки 053 Психологія

Несхес Ольга Ігорівна

Керівник: професорка

Перепелюк Тетяна Дмитрівна

Дніпро – 2023 року

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ООП.....	8
1.1. Генезис науково-теоретичних підходів до проблеми розвитку осіб з ООП.....	8
1.2. Психологічні особливості процесу формування та розвитку емоційної сфери дітей з ООП в процесі соціалізації.....	12
1.3. Особливості стану емоційної сфери у дітей з ООП.....	28
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ІНТЕРПРИТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ООП.....	35
2.1. Організація емпіричного дослідження та інтерпретація результатів.....	35
2.2. Корекційно-розвивальні заняття як чинник розвитку емоційної сфери осіб з ООП.....	43
2.3. Психолого-педагогічні рекомендації щодо поліпшення розвитку емоційної сфери дітей з ООП як чинника загального розвитку.....	46
ВИСНОВКИ.....	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	58

## ІНТРОДУКЦІЇ

**Актуальність дослідження** обумовлена тим, що дослідження розвитку емоційної сфери у дітей з особовими потребами відноситься до малорозроблених напрямів у психології. Переважне значення набуває проблема діагностики та розвитку емоційної сфери у дітей з особовими потребами. Емоції як невід'ємний компонент психічної діяльності змінюється у процесі життя людини. Вплив емоцій на протікання багатьох психічних процесів посилює необхідність пізнання механізмів їхнього виникнення, розвитку і можливого коригування в навчально-виховному процесі.

З початком повномасштабної війни соціальна ситуація в Україні за останні кілька років стала характеризуватися значним зростанням кількості розлучень, а також кількості громадян, позбавлених батьківських прав, які добровільно відмовилися від новонароджених немовлят у пологових будинках, наслідком чого є збільшення кількості сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків. Також дуже багато дітей, які знаходяться в державних комунальних установах по різних причинах, наприклад їх вилучили з сім'ї бо мати і батько є хронічними алкоголіками або наркоманами, якщо залишення дитини у батьків є небезпечним для її життя, здоров'я і морального виховання, або діти з особовими потребами, або дитина потребує постійного нагляду, тобто дитина з інвалідністю, або кілька дітей з особовими потребами, яких не в змозі утримувати батьки і надати повноцінне лікування. І дуже добре, що у нашому суспільстві є інклюзивне навчання, яке дає можливість навчатися таким дітям.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Інклюзивне навчання часто вважають альтернативою інтернатній системі, за якою діти з особливими освітніми потребами навчаються в спеціальних закладах освіти та змушені проживати в інтернатних відділеннях. Дуже багато дітей з особовими потребами це діти-

сироти, бо від них відмовляються батьки, бо не знають, як доглядати цю дитину, які в неї психологічні особливості. І найгірше, що таких дітей дуже рідко всиновлюють, у них мало шансів потрапити до дитячого будинку сімейного типу, такі діти перебувають в комунальних закладах, та їх соціалізація мінімальна.

Тому сучасна соціальна ситуація в Україні позначилася стрімким зростанням кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Незважаючи на те, що ХХ століття шведська письменниця і педагог Елен Кей визначила як «вік дитини», процеси, спрямовані на прогрес країни у соціально-економічному відношенні, не покращили життя цих дітей, тому для багатьох із них перехідний етап у житті суспільства залишиться у пам'яті дитинством без яскравих позитивних емоцій, переживань, повноцінного харчування, турботи батьків, якісної освіти.

У цьому аспекті набуває вагомого значення підготовка висококваліфікованих фахівців для соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами, з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Ефективність соціально-педагогічної взаємодії майбутніх спеціалістів багато в чому залежить від знання психологічних особливостей дітей даної соціальної категорії, розуміння їх внутрішнього світу. Саме тому неправомірно говорити про формування феномену готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми, що не мають можливості виховуватися в сімейному оточенні, без здійснення аналізу соціально-психологічного портрету таких дітей.

**Ступінь досліджуваної проблеми.** Особливості розвитку особистості дитини з особливими потребами, дитини-сироти відображені у дослідженнях таких науковців, як: Л. Божович, М. Лисіна, А. Прихожан, В. Мухіна, М. Толстих, Т. Шульга та ін. Зарубіжні автори, зокрема Й. Лангмейер і З. Матейчик, висвітлюють у своїх дослідженнях специфіку психічного розвитку дітей, які виховуються поза родиною.

Феномен психологічного розвитку дітей з особовими потребами, які залишилися без батьківського піклування знайшов своє відображення у працях багатьох науковців, зокрема, І. Дубровіної, Н. Краснової, М. Буянова, А. Кравченко, А. Андрєєвої, А. Шахматової, С. Мещерякової, О. Бодалева, І. Єжова, М. Щелованова, Т. Землянухіної та ін.

Особливості розвитку даної категорії дітей активно вивчали і зарубіжні учені (А. Адлер, А. Фрейд, Дж. Боулбі, С. Прованс, Р. Ліптон, Р. Шпіц, М. Вінце та ін.).

Нові концептуальні засади суспільного облаштування, як зазначено в Декларації ООН про соціальний розвиток, полягають у здатності сучасного суспільства розвиватися на основі толерантності, терпимості, засудження дискримінації, поваги до людського розмаїття, рівності можливостей, солідарності та безпеки. Ці підходи зумовлені визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх», що забезпечує захист та повну інтеграцію в соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я. В основу такої інтеграції покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини і, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти.

Принцип доступності, який є провідним в цілісному підході сучасної соціальної політики і сформульований на засадах дотримання прав людини, було викладено в резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 р. [6, с. 37], в якості пріоритетного завдання – сприяння забезпеченню рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Цей принцип соціального устрою зумовлює перенесення акцентів з медичних аспектів інвалідності, піклування про осіб з психофізичними порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на реформування самого соціуму, що має прилаштовуватися до потреб кожного індивіда. Сучасна світоглядна модель соціального устрою вказує на

прогресивний поступ у ставленні до осіб з обмеженнями психофізичного розвитку: від повного відчуження до визнання рівності [37, с. 5].

**Об'єкт дослідження:** емоційна сфера у осіб з особливими освітніми потребами.

**Метою дослідження** є теоретичне вивчення емоційної сфери дітей із ООП та можливі шляхи її розвитку.

**Завдання дослідження:**

1) Опрацювати та здійснити аналіз наукової та методичної психолого-педагогічної літератури по темі кваліфікаційного дослідження.

2) Проаналізувати зв'язок між загальним розвитком дітей з ООП та розвитком емоційної сфери.

3) Здійснити емпіричне дослідження рівнів сформованості емоційної сфери у дітей з ООП.

4) Проаналізувати досвід психологів-практиків щодо прийомів формування емоційної сфери та запропонувати психолого-педагогічні рекомендації працівникам інтернатного закладу освіти щодо поліпшення процесу розвитку емоційної сфери у дітей з ООП.

**Предмет дослідження:** психологічні особливості розвитку емоційної сфери дітей з особливими освітніми потребами.

**Гіпотеза дослідження:** емоційна сфера осіб з ООП (підлітків) потребує розвитку та формування за рахунок проведення різноманітних заходів, зокрема використання корекційних занять, розвивальних занять бесід (використання тексту Тори та інших видів навчально-виховної роботи). Все це сприяє прояву позитивних емоцій, що впливає на формування емоційної сфери загалом.

**Методи дослідження:**

1. Теоретичні методи: аналіз, узагальнення, систематизація – для узагальнення теоретико-методологічних підходів та визначення концептуальних засад дослідження

2. Методи психолого–діагностичного дослідження з використанням конкретних методик: методика «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана і Д. Рікса; проєктивна методика « Неіснуюча тварина» (авт. Колосова С.Л.); Діагностика домінуючої емоційної модальності підлітків (Л.А. Рабинович в модифікації Т.Г. Сирицо); Тест «Кольоровий щоденник настрою».

**Експериментальна база дослідження.** Роботу підготовлено на базі Комунального закладу «Дніпропетровський дитячий будинок-інтернат» Дніпропетровської обласної ради, респонденти: 30 осіб віком від 14 до 16 років, зокрема дівчат – 22 особи, хлопці – 8 осіб.

**Публікації** по результатам дослідження:

1. Перепелюк Т.Д., Несхес О.І. Використання Тори (біблійних текстів) в ході навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами та дітей-сиріт. Збірник тез IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) «Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи», яка відбулася 23 листопада 2023 р. , м. Дніпро. С.

**Структура та обсяг магістерського дослідження.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загального висновка, списку використаних джерел, що налічує 60 найменувань та 7 додатків. Загальний обсяг роботи становить 65 сторінку. Робота містить 4 таблиці

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ООП

### 1.1. Генезис науково-теоретичних підходів до проблеми розвитку осіб з ООП

Історія ставлення суспільства до осіб з особливими потребами, з порушеннями фізичного розвитку, свідчить, що починаючи з античних часів громадянське право визначало осіб з вадами, як неповноцінних, недієздатних, громадян, які потребують опіки. Наприклад, законодавство давньогрецької Спарти диктувало, що потрібно виявляти фізично неповносправних дітей, ще при народженні та відділяти їх від здорових, оберігаючи в такий спосіб державний устрій і сповідуючи ідею «фізичної повноцінності» своїх громадян. «Нехай в силі буде той закон, що жодної каліки-дитини годувати не варто» – такі свідчення тогочасного ставлення до інвалідів залишив римський філософ Аристотель.

На сучасному етапі розвитку це медико-соціальна і педагогічна система реабілітації дітей з органічними ураженнями центральної нервової системи, яка передбачає комплексний підхід до розвитку дитини.

Широке використання терміну «діти з особливими потребами» ініціювала Саламанська декларація, опублікована у 1994 р. В ній подано основне визначення «особливих потреб». Воно стосується всіх дітей і молодих людей, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням. Чимало дітей мають труднощі в навчанні, відтак – спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі.

На думку відомих європейських учених (G. Lefrancois, W. Lerowsky, K. Raiswaik та ін.), дитяча популяція, незважаючи на своє розмаїття, здебільшого має нормальні або так звані середні показники розвитку, зокрема, й навчальні здібності. Однак, певна кількість дітей має відмінні від середніх показники, а, відповідно, з педагогічної, соціальної, медичної точок зору ці діти характеризуються як такі, що мають особливі потреби. Звернемось до



визначення, яке дає знаний французький учений G. Lefrancois: «Особливі потреби – це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, яким надається можливість розвинути свій потенціал». До їх числа входять діти, котрі мають як виняткові здібності чи талант, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями.

Найбільш поширене й прийнятне стандартне визначення «особливих освітніх потреб», зокрема в країнах Європейської спільноти, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standart Classification of Education): «Особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)».

В Україні ще досі не усталилась єдина офіційна термінологія для характеристики дітей з особливими освітніми потребами. В основних законах України про освіту зустрічаються такі терміни, як «діти, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку» та «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах», «молодь з інвалідністю», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я» тощо. Усі ці терміни співвідносяться з медичною суспільно-соціальною моделлю.

Проте, нині значну роль в утвердженні соціальної моделі ставлення до осіб з порушеннями в українському суспільстві відіграють неурядові організації, насамперед організації батьків дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки їхній діяльності поширюються терміни, які зміщують акцент з вад/відхилень розвитку (діти-інваліди, неповносправні, діти з вадами розвитку тощо) на терміни більш позитивні – діти з особливими освітніми потребами, діти з особливостями психофізичного розвитку тощо. Саме ця

термінологія наразі є найбільш вживана. Основні принципи інклюзивної освіти.

При трактуванні терміну «інклюзивна освіта» було проаналізовано визначення, які містяться в головних міжнародних документах: Стандартних правила рівняння можливостей інвалідів ООН, Декларації прав дитини ООН, Саламанській декларації та програмі дій з навчання осіб з особливими потребами, Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. [22, с.23]

Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі. Основні принципи інклюзивного навчання:

- всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання;

- забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання;
- використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;
- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей: всі діти – цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому.

Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь.

Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги. Інклюзивні підходи також корисні для сім'ї. В цьому випадку родини дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють, у чому розвиток їхніх дітей типовий, а в чому атиповий, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання.

Вчителі інклюзивних класів глибше розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, а також ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (спеціалістами з лікувальної фізкультури, реабілітологами, логопедами, соціальними працівниками та ін.) Інклюзивна

система освіти також корисна із суспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку вчаться розуміти і толерантно ставитися до людських відмінностей. [22, с.46-49]

## **1.2. Психологічні особливості процесу формування та розвитку емоційної сфери дітей з ООП в процесі соціалізації.**

У сучасній психології проблема емоцій особистості є найскладнішою. Основна увага дослідників зосереджується на вивчення емоцій як фундаментальної сфери психічного розвитку особистості, як основи її духовного життя. Емоційна сфера особистості є широким спектром її переживань та почуттів. Будь-яке переживання є оцінкою процесу задоволення будь-якої потреби людини. Почуття постають як оцінка можливості конкретного об'єкта задовольнити цю потребу індивіда. Емоційні переживання людини діляться на емоції і емоційні стани.

До емоційних станів відносять настрої (загальний емоційний фон), афекти (інтенсивні реакції на екстремальні умови, коли людина втрачає здатність до саморегуляції), стреси (реакції на недостатність задоволення життєво важливих потреб, що потребують мобілізації усіх зусиль), фрустрації (реакції на ситуації перешкоди, що виявляються у тимчасових порушеннях зв'язку між свідомістю й діяльністю).

Підлітковий період – найбільш емоціогенний, критичний період розвитку, пов'язаний зі специфічними емоційними труднощами. Він є періодом кризи адаптаційної рівноваги. У зв'язку з цим виникає питання про зв'язок стресових розладів у підлітковому віці з особливостями емоційного розвитку. Підлітковий вік вважається особливо «емоційно насиченим» і тому вивчення емоційного розвитку підлітків займає провідне місце в психології.

Останнім часом інтерес до проблеми емоційного розвитку значно зріс. Емоційні порушення, що виникають у цей період, мають далекосяжні наслідки. Багато дослідників пов'язують деякі типи порушення поведінки у дітей з різними формами емоційних порушень. Неодноразово демонструється

зв'язок емоційного неблагополуччя з неуспішністю, труднощами спілкування з однолітками та дорослими і тощо [41, с. 109 ]

Мислення підлітка стає інтроспективним, що дозволяє аналізувати свої думки, формувати програму життя. Активно розвивається у підлітковому віці соціальне пізнання – здатність до розуміння соціальних стосунків, що зумовлює прийняття підлітком соціальної ролі. Підліток здатен розділяти точку зору «узагальненого іншого», тобто тієї соціальної системи, що створює середовище для нормальної комунікації і адекватного взаєморозуміння.

Підліток знаходиться у стані «соціального переміщення» до неструктурованого соціального і психологічного поля. Відсутність необхідних для прийняття рішень когнітивних структур зумовлює невпевненість у поведінці підлітків і окреслює можливості індивідуальних варіацій поведінкових сценаріїв.

Кризовий період розвитку підлітків засвідчує про появу нових потреб, задоволення яких ускладнено в сталих умовах особистісного становлення. Чутливе ставлення дорослих до якісних перетворень підлітка у сфері соціальних стосунків, діяльності й свідомості, готовність перебудувати систему взаємодії із дітьми зумовлюють безконфліктний характер перебігу підліткового розвитку. Дану позицію щодо пояснення природи підліткової кризи можна вважати педагогічно орієнтованою.

Емоційна сфера учнів підліткового віку пов'язана з гормональним і фізіологічним розвитком. Науковці потрактовують підліткову психічну неврівноваженість і характерні для неї різкі зміни настрою, переходи від екзальтації до депресії й від депресії до екзальтації наростанням у пубертатному віці загального порушення й ослабленням всіх видів умовного гальмування. Значення емоції інтересу в еволюційному розвитку цивілізації та в індивідуальному розвитку індивіда важко переоцінити.

На думку С. Томкінса «Без інтересу розвиток мислення та концептуального апарату було б серйозно порушено. Взаємовідносини між інтересом та функціями мислення й пам'яті настільки взаємопов'язані, що без

афективної підтримки з боку інтересу порушується розвиток інтелекту не в меншій мірі, ніж руйнування тканини мозку. Щоб думати потрібно переживати, бути збудженим, постійно отримувати підкріплення. Немає жодного досвіду, яким можна було б опанувати без стійкого інтересу» [1, с. 5-6].

Підлітковий вік є сенситивним у процесі становлення особистості й вибору життєвого шляху. На даному періоді підліток розвивається у соціумі, навчається у закладах освіти, визначаючи свої плани на майбутнє. Емоційна сфера набуває якісних змін, учні підліткового віку навчаються керувати своїми емоціями та емоційними станами [21, с 3].

Результатом неправильної ідентифікації емоцій є те, що підлітки можуть несвідомо ігнорувати власні негативні емоції, не «впізнаючи» їх, що призводить до накопичення та необхідності виразу таких емоцій в поведінці, як способу зняття напруги. Одним з таких способів можуть бути агресивні дії проти іншої людини, від нецензурних слів у його адресу до скоєння тяжкого злочину. Але, емоційні реакції й поведіння підлітків, не пояснюються лише зрушеннями гормонального порядку. Вони залежать також від соціальних факторів й умов виховання, зокрема індивідуально-типологічні розходження суцільно й поруч превалюють над віковими.

Психологічні труднощі, що виникають при дорослішанні, суперечливість рівня домагань і образу «Я» нерідко приводять до того, що емоційна збудливість, типова для підлітка. Тому, питання про особливості емоційного світу учнів підліткового віку має самостійне значення. Так як деякі особливості емоційних реакцій перехідного віку кореняться у гормональних й фізичних процесах. Фізіологічні витоки емоційної напруженості краще проявляються у дівчат. У них депресія, дратівливість, тривожність та зниження самоповаги тісно пов'язані з певним періодом менструального циклу, за яким слідує емоційний підйом. У хлопців такої жорсткої психофізіологічної залежності не виявляється. Хоча пубертатний вік і для них

важкий. Пік негативних реакцій припадає на 12,5 -13,5 року. Так, для емоційної сфери учнів підліткового віку характерні:

1) висока емоційна збудливість, тому підлітки відрізняються запальністю, бурхливим виявом своїх почуттів, пристрасністю: вони швидко беруться за цікаву справу, активно обстоюють свої погляди, готові «вибухнути» на найменшу несправедливість до себе і своїх товаришів;

2) стійкість емоційних переживань у порівнянні з молодшими школярами; зокрема, учні підліткового віку довго не забувають образи;

3) підвищена готовність до очікування страху, що проявляється в тривожності; підвищення тривожності у старшому підлітковому віці пов'язане з появою інтимно-особистісних відносин з людиною, що викликає різні емоції, у тому числі в зв'язку зі страхом видатися смішним;

4) суперечливість почуттів: часто підлітки захищають своїх товаришів, але розуміють, що того варто осудити; володіючи високорозвиненим почуттям власної гідності, вони можуть заплакати від образи, хоча й розуміють, що плакати не потрібно;

5) виникнення переживання не тільки з приводу оцінки підлітків іншими, але і з приводу самооцінки, яка з'являється у них в результаті зростання самосвідомості;

6) значно розвивається почуття приналежності до групи, тому вони гостріше переживають несхвалення товаришів, чим несхвалення дорослих або вчителів; часто виникає страх бути відкинутим групою;

7) пред'явлення високих вимог до дружби, в основі якої лежить не сумісна гра, як у молодших школярів, а спільні інтереси, етичні відчуття; дружба у підлітків більш вибіркова й триваліша; під впливом дружби змінюються і підлітки, але не завжди у позитивний бік; поширена групова дружба;

8) прояв громадянського почуття патріотизму. Цілком нормальні підлітки мають більш високі показники за шкалами «психопатія», «шизофренія» і «піроманія», ніж дорослі. Це означає, що емоційні реакції, які

у дорослого були б симптомом хвороби, для підлітка статистично нормальні. У старших підлітків виявляється значно вищий порівняно з іншими рівень тривожності в усіх сферах спілкування, але особливо різко зростає тривожність у процесі спілкування з батьками і дорослими, від яких вони в деякій мірі залежать. Такі акцентуації, не є патологічними, але підвищують можливість психічних травм й відхиляються від норми поведінки.

Емоційна сфера учнів підліткового віку характеризується не тільки ставленням суб'єкта до навколишнього середовища, але одночасно виступає специфічною формою переживання, що відображає значення об'єктів для суб'єкта. У підлітковому віці відбувається втрата дитячого статусу. Такому становищу сприяють суб'єктивні враження: різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності й прагнення швидше досягнути статусу дорослої людини. Вікові особливості підліткового віку створюють сприятливі передумови для розвитку внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту, з іншого – соціальна ситуація розвитку підлітка зумовлює необхідність розвитку міжособистісного емоційного інтелекту.

Враховуючи той факт, що соціальна реабілітація є універсальним та відносно новим видом суспільної діяльності, вона потребує від спеціаліста з соціальної реабілітації знань у різних галузях і вмінь їх застосовування на практиці. У тому числі величезною є значущість особистості соціального реабілітолога в системі соціальної реабілітації дітей з інвалідністю.

Соціальна реабілітація – система заходів, спрямованих на формування життєвої компетентності дитини-інваліда або повернення її до активної участі в житті, відновлення її соціального статусу та здатності до сімейної родинно-побутової та суспільної діяльності шляхом забезпечення соціальних нормативів у сфері соціальної реабілітації. Соціальна реабілітація передбачає: оволодіння дитиною-інвалідом основними соціальними навичками; пристосування побутових умов до потреб дитини-інваліда, створення безбар'єрного середовища; соціальну, педагогічну та психологічну корекцію



відхилень від нормального розвитку з метою забезпечення життєспроможності дитини-інваліда через сприйняття себе і оточуючих, оволодіння навичками спілкування, адекватної та безпечної поведінки, автономного проживання у суспільстві; соціальний, педагогічний, психологічний патронат за місцем проживання (вдома) дитини – інваліда [45, Закон України № 2961-IV від 06.10.2005р. «Про реабілітацію інвалідів в Україні» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (дата звернення: 25.12.2023р)].

Фахівець із соціальної реабілітації (соціальний реабілітолог) – це професіонал, якій забезпечує комплексний реабілітаційний процес, щодо подолання або зменшення вад дитини-інваліда та прояв її інвалідизуючого захворювання, розвиток компенсаторних можливостей, загальних соціальних та індивідуальних якостей дитини з обмеженими можливостями здоров'я.

Соціальний реабілітолог на першому етапі роботи з дитиною з інвалідністю проводить соціальну діагностику. Соціальна діагностика передбачає збір необхідної офіційної інформації про дитину-інваліда, її сімейне оточення, визначення соціального статусу сім'ї. Дає змогу оцінити вид та ступінь обмеження життєдіяльності дитини-інваліда. Дані соціальної діагностики враховуються при складанні індивідуальної програми реабілітації. [34,с.95]

На першому етапі реабілітаційного процесу на підставі індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда, реабілітаційною комісією розробляється індивідуальний план реабілітації дитини-інваліда, що включає комплекс реабілітаційних заходів.

З метою виявлення вад розвитку дитини та її потреб, соціальними реабілітологами проводиться первинне обстеження дитини-інваліда, спілкування з батьками та (або) законним представником дитини-інваліда. На підставі індивідуального плану реабілітації визначається тривалість одного курсу реабілітації дитини-інваліда, а також тривалість індивідуальних та групових занять [35, с. 21]

Соціальна реабілітація дитини-інваліда – це система корекційних заходів по розвитку соціальних функцій та відновлення здатності дитини-інваліда до самостійної громадської та сімейно-побутової діяльності, процес включення її у соціальне середовище, нормальну суспільно – корисну діяльність і адекватні взаємовідносини з однолітками. При формуванні плану соціальної реабілітації дитини-інваліда необхідно соціальному реабілітологові необхідно означити:

- результати проведеної тестування на першому і основному етапах;
- строки виконання (дату початку та кінця реабілітаційних заходів);
- напрямки та об'єм реабілітаційних заходів;
- залучення до активної участі в реабілітаційному процесі батьків дитини-інваліда, навчання їх ефективним методам та прийомам корекційно-розвивальної роботи;
- програму домашньої активності-комплекс послідовних домашніх завдань, які повинна виконувати дитина вдома із допомогою батьків.

Соціальна реабілітація дитини-інваліда включає наступні заходи:

- інформування і консультування сім'ї дитини-інваліда з питань соціальної реабілітації і правових питань;
- соціально-психологічний патронат сім'ї дитини-інваліда, що має допомогти сформувати адекватні взаємини між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною;
- допомогти дорослим створити комфортну для розвитку дитини сімейну атмосферу;
- розширити поінформованість батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи в різних аспектах життя;
- створити умови для активної участі батьків у вихованні і навчанні дитини;
- навчити батьків реабілітаційних прийомів, організації ігрової та навчальної діяльності дитини;

- інформування сім'ї та надання рекомендацій щодо соціально-побутового орієнтування дітей;
- надання допомоги дитині-інваліду в підборі технічних засобів реабілітації, відповідно до медичних показників, навчання дитини-інваліда користуванню технічними засобами реабілітації [46, с. 40.]

На завершальному етапі реабілітаційного процесу соціальний реабілітолог здійснює соціальну діагностику дитини – інваліда та аналізує соціальні критерії обмеженості життєдіяльності дитини після завершення курсу реабілітаційного процесу. Взагалі, особистість соціального реабілітолога в системі соціальної реабілітації дітей з інвалідністю є вкрай значущою та суспільно важливою. Дуже важливим є те, щоб держава підтримувала цей напрям та фінансування програм з соціальної реабілітології відбувалося у повній мірі. [34, с. 95].

Визначається два підходи до інтеграції осіб з порушеннями психофізичного розвитку у суспільство:

перший – передбачає пристосування інвалідів до життя у суспільстві, його адаптацію до оточуючих умов. Цей підхід є досить звуженим обмеженим, оскільки процес соціалізації особистості є двостороннім: особа з обмеженими можливостями здоров'я має бути не лише об'єктом інтеграції, а й, обов'язково, суб'єктом, активним учасником цього процесу;

другий підхід передбачає, окрім підготовки такої особи до життя в суспільстві, ще й підготовку суспільства до прийняття її. Одним із найважливіших факторів соціальної інтеграції є формування відповідних правових основ держави, що регламентують сприятливі умови для інтеграції, формування позитивних стосунків між усіма членами суспільства, а також передбачають вплив суспільства і соціального середовища на особистість дитини з відхиленнями у розвитку та активну участь у цьому процесі самої дитини. [34, с. 95].

Правовий рівень інтеграції пов'язаний з дотриманням прав дитини, які визнані міжнародним співтовариством і сприяють розробці відповідної

нормативно-правової бази для впровадження інтегрованого навчання. Нормативно-правові документи мають засвідчити, що батьки вибирають форму навчання для своєї дитини, а освітні установи за сприяння урядових організацій мають задовольнити всі їхні запити, спираючись на відповідно затверджене законодавство.

У загально визначеному розумінні освітня інтеграція передбачає надання можливості учням з порушенням психофізичного розвитку навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи, при цьому ці діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи, їм надаються усталені освітні послуги. Як колективна форма освітньої інтеграції можуть функціонувати спеціальні класи (групи), в яких діти з особливостями психофізичного розвитку здобувають освітній рівень спеціальної школи-інтернату відповідно типу або загальноосвітнього закладу.

За повної інклюзії (включення) всі учні є повноправними членами дитячого колективу, забезпечуються безбар'єрним доступом, підтримкою, за необхідності медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивна освіта, як зазначають у своїх дослідженнях вчені скандинавських країн Т. Jonson., К. Raiswaik., на відміну від інтеграції – це гнучка, індивідуалізована система навчання з психолого-педагогічною підтримкою дітей і молоді з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи, яка знаходиться поблизу місця проживання. Всі діти від самого початку мають бути включені в освітнє та соціальне шкільне життя за місцем проживання. Освітні заклади повинні надати змогу брати активну участь усім дітям в діяльності колективу, місцевої громади, тим самим забезпечивши повне порозуміння та взаємодію всіх членів спільноти. За інклюзивної системи навчання визнається та враховується різноманітність дитячого колективу, особливі освітні потреби задовольняються і у дітей з обмеженими можливостями здоров'я, і у дітей талановитих і обдарованих за допомогою індивідуалізованих методів навчання, адаптованих навчальних

програм, спеціально розроблених та підібраних допоміжних навчальних матеріалів, додаткових посібників тощо [13, с. 29].

Визначення поняття «особливих потреб», зокрема в країнах Європейської Спільноти, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standart Classification of Education): «Особливі навчальні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)» [33, с.76]. Т. Shea, А. Bauer зазначають, що це визначення достатньо широке і охоплює три категорії учнів:

категорія А – труднощі навчання зумовлені інвалідністю, яка спричинена психофізичними вадами має чіткі біологічні причини;

категорія Б – труднощі навчання не пов'язані з відхиленнями в розвитку;

Категорія В – труднощі, зумовлені соціальними причинами [12, с. 49]

Підлітковий вік ( 10-19 років) - це один з найважливіших етапів життя кожної людини. Цей вік нестабільний, вразливий, характеризується статевим дозріванням. Підлітковий вік ще називають перехідним, тому що саме в цей період дитина робить вирішальний крок в завершенні свого дитинства і переходить до того етапу розвитку, який прямо, не опосередковано готує її до самостійного життя.

У підлітків значно змінюється характер пізнавальної діяльності у порівнянні з молодшими школярами. Це вимагає засобів засвоєння знань, що в свою чергу передбачає більш високий рівень розвитку абстрактного, теоретичного мислення. Окрім того, вони починають стикатися з різними оцінками, які дають дорослі фактам дійсності та їм самим, їх особистості. Все це визначає зовсім іншу позицію учнів по відношенню до вчителів, роблячи їх значно більш самостійними. У підлітка виникає уявлення про себе як уже не дитину - він починає почувати себе дорослим та прагне бути дорослим. Своєрідність цієї особливості, яка називається почуттям дорослості, полягає в

тому, що підліток відкидає свою приналежність до дітей, але в нього ще немає відчуття справжньої, повноцінної дорослості, хоча є потреба у визнанні його дорослості навколишніми.

Значення емоції інтересу в еволюційному розвитку цивілізації і в індивідуальному розвитку індивіда важко переоцінити. На думку С.С. Томкінса «Без інтересу розвиток мислення та концептуального апарату було б серйозно порушено. Взаємовідносини між інтересом і функціями мислення і пам'яті настільки великі, що відсутність афективної підтримки з боку інтересу загрожує розвитку інтелекту не в меншій мірі, ніж руйнування тканини мозку. Щоб думати потрібно переживати, бути збудженим, постійно отримувати підкріплення. Немає жодного досвіду, яким можна було б опанувати без стійкого інтересу.

Однак емоційні реакції й поведження підлітків, не можуть бути пояснені лише зрушеннями гормонального порядку. Вони залежать також від соціальних факторів і умов виховання, причому індивідуально-типологічні розходження суцільно й поруч превалюють над віковими. Психологічні труднощі дорослішання, суперечливість рівня домагань і образа «Я» нерідко приводять до того, що емоційна напруженість, типова для підлітка. В підлітковому віці відбувається втрата дитячого статусу, хоч зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї і статус дорослих. Такому становищу сприяють і суб'єктивні враження: різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, які починають уявлятися вже менш реальними, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення швидше досягнути статусу дорослої людини. [29, с. 59-65].

У своїх дослідженнях К.Є. Ізард виділив такі основні, або, як він їх називав, «фундаментальні», емоції, які визначають основні: інтерес, радість, здивування, страждання, гнів, відраза, презирство, страх, сором. Із з'єднання фундаментальних емоцій виникають комплексні емоційні стани, такі як, наприклад, тривожність, що поєднує в собі страх, гнів, провину й інтерес. Кожна із зазначених емоцій лежить в основі цілого спектру станів, що

розрізняються за ступенем виразності (наприклад, радість, задоволення, захоплення, радість, екстаз і т.ін.).

Посилаючись на Томкінса, Ізард призводить психологічні функції страждання:

- по-перше, страждання повідомляє самій людині і його оточенню, що йому погано;
- по-друге, страждання спонукає людину вчинити певні дії, що зменшують страждання, усунути його причину або змінити своє ставлення до його причини;
- по-третє, страждання забезпечує негативну мотивацію, яка до певної міри є необхідною для спонукання людини вирішувати проблеми. Хоча, якщо проблема болісна, людина буде уникати її, а не долати;
- по-четверте, страждання сприяє згуртуванню людей усередині соціальних груп. [ 15, с. 234-245].
- Центральним і специфічним новотвором підлітка є виникаюче в нього уявлення про себе як уже не дитину – він починає почувати себе дорослим, прагне бути дорослим. Своєрідність цієї особливості, яка називається почуттям дорослості, полягає в тому, що підліток відкидає свою приналежність до дітей, але в нього ще немає відчуття справжньої, повноцінної дорослості, хоча є потреба у визнанні його дорослості навколишніми.

Ця особливість підлітка визначає спрямованість його соціальної активності: він прагне сприйняти й засвоїти форми, цінності й способи поведінки, які існують у світі дорослих і їхніх відносин. Підлітки прагнуть до самостійності, відомої незалежності, вони дуже чутливі до оцінок дорослих, применшенню їхнього достоїнства, прав. Відношення до них як «маленьких» їх кривдить і відштовхує від дорослих. При цьому дівчатка більше, ніж хлопчики, стурбовані тим, що про них думають інші, значно більше чутливі до критики, глузуванням. Деякі особливості емоційних реакцій підліткового віку кореняться в гормональних і фізіологічних процесах. Фізіологи

пояснюють підліткову психічну неврівноваженість і характерні для неї різкі зміни настрою, переходи від екзальтації до депресії й від депресії до екзальтації наростанням у пубертатному віці загального порушення й ослабленням всіх видів умовного гальмування.

Однак емоційні реакції й поведження підлітків, не можуть бути пояснені лише зрушеннями гормонального порядку. Вони залежать також від соціальних факторів і умов виховання, причому індивідуально-типологічні розходження суцільно й поруч превалюють над віковими. Психологічні труднощі дорослішання, суперечливість рівня домагань і образа «Я» нерідко приводять до того, що емоційна напруженість, типова для підлітка.

Дуже важливо для підлітка висловлювати власну думку, творити, логічно обґрунтовувати власну позицію, вміти керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, оцінювати ризики та приймати рішення, вирішувати проблему, співпрацювати з іншими людьми, критично та системно вміти мислити. Тому важливим стає визначення чинників, які впливають на формування емоційного інтелекту, без якого важко уявити сформовану емоційно-вольову сферу підлітка з особливими освітніми потребами.

Активне дослідження емоцій підтверджує їх важливість у формуванні пізнавальних процесів та соціальному становленні особистості, залежність успіху людини від уміння управляти власними емоціями, розуміння своїх емоцій та інших. Емоційна компетентність розглядається як ключ до успіху в усіх сферах життя. Розвиток емоційної сфери підлітка забезпечує зміни в її психічній активності, відбувається становлення особистості. Основними складовими даної сфери є почуття та емоції.

Емоції – це психічний процес, який відображає особистісну значущість та оцінку внутрішньої та зовнішньої ситуації для життєдіяльності людини у формі безпосередніх переживань. Емоції у житті людини відіграють важливу роль у розумінні навколишнього світу, вони є головним механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, котра спрямована на задоволення власних потреб. Вони починають розвиватися в ранньому



дитинстві, досягають особливої виразності у зрілому віці і поступово згасають у глибокій старості. Класифікуються за структурою:

- прості або складні (залежно від того, які потреби вони задовольняють);
- за забарвленістю (позитивні або негативні);
- за соціальними ознаками (моральні, інтелектуальні, естетичні тощо).

Емоції органічно пов'язані з почуттями, які виникають внаслідок багаторазового переживання однієї й тієї ж емоції. Спільним джерелом емоцій і почуттів є практична діяльність людини.

Почуття – це один з основних видів переживань свого ставлення до предметів і явищ дійсності, що характеризуються відносною стійкістю.

І почуття і емоції – це своєрідна форма відображення людиною дійсності. Безліч подразників, що впливають на підлітка не залишають його байдужим. Він реагує радістю чи сумом, захопленням чи байдужістю, здивуванням або відсутністю інтересу. Ці реакції можуть бути короткочасними, викликаними о поодинокими явищами життя, а можуть бути тривалими і стійкими. Нервовий процес у корі головного мозку викликає збудження підкірки і передається вегетативній нервовій системі. Відповідно змінюється робота залоз внутрішньої секреції, що викликає додаткове подразнення кори, посилюючи загальне збудження.

У психології прийнято поділяти як емоції, так і почуття. Нижчі почуття пов'язані із задоволенням або незадоволенням різних фізіологічних потреб, проте як до високих відносять моральні, інтелектуальні та естетичні почуття. Вони складаються важливу сторону духовного життя людини як суспільної одиниці та відрізняються особливою складністю та багатством змісту. Емоції теж бувають різні від негативних до позитивних та від простих і складних.

Почуття відображають стійке ставлення до якого-небудь конкретного об'єкту. Вони пов'язані з будь-ким чи з будь-чим.

Існують певні відмінності між емоціями та почуттями:

- 1) емоції більшою мірою пов'язані з біологічними процесами, почуття – з соціальною сферою;
- 2) емоції більшою мірою неусвідомлювані, почуття – усвідомлювані;
- 3) емоції не завжди мають певний зовнішній прояв, почуття – завжди мають зовнішній прояв;
- 4) емоції короткочасні, почуття – більш довготривалі.

Воля пов'язана з усіма видами психічної діяльності. Вольові процеси проявляються в уявленнях, поняттях, мовленні, мисленні, увазі, пам'яті тощо. До речі, початок і завершення цих процесів залежить саме від вольового регулювання. Воля – це свідоме регулювання людиною своїх дій та вчинків, які вимагають подолання зовнішніх та внутрішніх перешкод різної міри труднощів.

Фізіологічною основою волі є взаємодія другої сигнальної системи з першою. Характеристика вольових дій буває різною. Якщо дія нова (вперше), то вона потребує значних вольових зусиль. Якщо звичайна, то вольові зусилля виражені слабко, а в стані афекту вольовий контроль знижується або й зовсім відсутній.

Воля має центральне значення для регуляції власної діяльності. У широкому значенні слова проявляється у довільних діях, але не кожна довільна дія є вольовою. Вольові дії бувають простими (постановка цілі, виконання) і складними (усвідомлення, постановка цілі, планування, виконання). Отже, можна сказати, що вольова дія – це усвідомлений акт, стимулом якого є різні потреби, що оформлюються у відповідні бажання. А бажання – це добре усвідомлений мотив.

Види вольових дій різняться за:

- 1) формою прояву (дія-виконання, дія-затримка);
- 2) ступенем самостійності (самостійні, задані);
- 3) характером спрямованості:
  - дії;

- вчинки (дії, спрямовані на інших людей, на досягнення суспільно значущої мети);
- низький рівень емоційно-вольової сфери, відсутність інтересу до діяльності, схильність до виконання маніпулятивних хибних дій.

Воля формується і розвивається в процесі виховання і навчання. Спрямованість особистості поділяється на певні складові: неусвідомлені спонуки діяльності (потреба, потяг, бажання); усвідомлені спонуки діяльності – власні мотиви (інтерес, ідеал, світогляд, переконання, самооцінка).

Воля – це психічна функція, яка відповідає за контролювання людиною своєї поведінки - вчинків та емоцій. Саме воля відповідає за формування таких особистісних якостей, як самостійність, стриманість, рішучість, цілеспрямованість, відповідальність тощо. Воля нерозривно пов'язана з емоціями людини. Саме тому часто говорять про емоційно-вольову сферу як єдиний феномен. Завдяки правильно сформованій волі дитина здатна впорядковувати власні думки, формувати та висловлювати свої погляди, концентрувати увагу на чомусь, доводити до кінця розпочату роботу. Воля потрібна для успішного розвитку інших психічних функцій. Без неї значно ускладнюється і розвиток соціальних навичок дитини.

У процесі соціалізації індивіда, який має певні передумови когнітивного розвитку (особливості вищої нервової діяльності тощо) формується характер. У складі характеру одні риси стають провідними, інші – другорядними. Якщо риси гармонують між собою, то вони складають цільний характер, а якщо контрастують, то суперечливий, складний. Отже, характер – це сукупність сталих індивідуальних особливостей (рис) особистості, які виявляються у ставленні людини до навколишнього світу та які визначають стиль її поведінки з людьми. Складовими характеру є риси, які визначають поведінку в типових умовах і є суттєвими та стійкими.

Класифікація рис характеру: вольові, емоційні, інтелектуальні, моральні:

- вольові – самостійність, рішучість, наполегливість, вміння володіти собою, цілеспрямованість, працьовитість, дисциплінованість, активність, організаційність та ін.
- емоційні – поривчастість, вразливість, інертність, гарячкуватість, байдужість, пристрасність, чуйність та ін.
- інтелектуальні – вдумливість, кмітливість, винахідливість, допитливість, поміркованість та ін.
- моральні – патріотизм, чесність, принциповість. [14, с. 149-154].

### 1.3. Особливості стану емоційної сфери у дітей з ООП

Емоційно-вольова сфера підлітків з ООП має певні особливості в залежності від порушень психофізичного розвитку дитини.

#### *Особливості розвитку емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями інтелекту*

Дитина з інтелектуальними порушеннями, яка має незначні труднощі у навчанні, проявляє залежність, несамостійність, часто емоційно знаходиться в одній площині. Самооцінка такої дитини неадекватна, орієнтована на оцінку іншого. Домагання на успіх неадекватні, частіше завищені. Емоції недостатньо диференційовані, переживання примітивні, полюсні. Також виникають труднощі в розумінні емоцій інших людей.

У дитини з труднощами легкого та помірного ступеня прояву емоційні реакції неадекватні. Учні зазнають значного впливу від навколишнього середовища (сила та інертність переживань по малоістотним причинам, стереотипність та інертність емоційних переживань; надмірна легкість, поверховість при реакції на серйозні події, швидкі зміни настрою).

Дітям з труднощами важкого ступеня прояву складні емоції недоступні взагалі. Порушення вольових процесів призводять до безініціативності та неможливості підпорядкувати діяльність визначеній меті. Їм притаманна підвищена сугестивність, імпульсивна і безпосередня реакція на зовнішні враження часто призводить до необдуманих дій.

У дітей з незначними труднощами у навчанні позитивні мотивації значно знижені через превалювання почуття безпорадності та розчарування. У результаті вони починають очікувати невдачі навіть при виконанні тих завдань, з якими можуть впоратися; за відсутності належного корекційно-розвивального навчання їхня мотивація виконувати нові вимоги знижується.

Мотиваційні очікування дітей з труднощами легкого та помірного ступеня прояву знаходяться на низькому рівні. Вони очікують меншого успіху, ставлять для себе низькі цілі та задовольняються мінімальним успіхом. Діти з труднощами важкого ступеня прояву будь-яких мотиваційних проявів не виявляють, мотивація практично відсутня.

Рекомендації щодо розвитку емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями інтелектуального розвитку:

1. Увести у зміст навчання спеціальні розділи, які не присутні в загальноосвітніх програмах.
2. Використовувати специфічні прийоми і методи, що полегшують засвоєння навчального матеріалу та дозволяють досягти успіху.
3. Увести пропедевтичний (підготовчий) період.
4. Прищепити інтерес до навчання, виробити позитивну мотивацію.
5. Формувати системи доступних ЗУН.
6. Постійно контролювати і конкретно допомагати (вчитель, асистента вчителя), надавати додаткові пояснення, показ, велике число тренувальних вправ.
7. Організувати цілеспрямоване опанування прийомами навчальної діяльності.
8. Необхідно коригувати і розвивати психічні процеси, мовлення, дрібну та загальну моторику.
9. Здійснювати трудову і професійну підготовку.
10. Створювати психологічний комфорт, оптимально організовувати навчальну діяльність та відпочинок.

*Особливості емоційно-вольової сфери дітей з розладами аутичного спектру*

У розмовах про аутизм один з міфів про відсутність емоцій у дитини з аутизмом та відсутність розуміння почуттів інших людей. На сьогодні є дослідження, які вивчають взаємозв'язок між конкретними медичними проблемами і девіантною поведінкою. Коли медичні проблеми лежать в основі або є причиною поведінкових проблем, детально визначене лікування повинно включати медико-поведінковий вплив, а не тільки зміну поведінки. Тривожність наряду із незвичайною або проблемною поведінкою з елементами одержимості, агресії, виявляється у зниженні характерної для дітей потреби в отриманні нових емоційних та сенсорних вражень, поведінкові прояви, що не мають вираженого сенсу, нав'язливі стани, фобії, фантазії.

Багато дітей з розладами аутичного спектру виявляють стійкий негативізм до навчання, в цей самий час витрачаючи багато енергії на відмову від виконання завдання. Дітям важко зосередитися на тому, що не лежить в полі їх інтересу. Вони розгальмовані, пасивні, похливі. З великими труднощами звикають до всього нового (середовища, оточення, предметів тощо). Це вкрай ускладнює роботу з ними, зокрема, підготовку та навчання їх у школи.

Найбільші труднощі в усіх сферах розвитку викликає ставлення дитини до цілеспрямованої діяльності, яка постає як завдання від навчаючого дорослого. Здається, що дитина вибудовує «логістику» корисності для себе самої кожної дії, запропонованої дорослим, і якщо ця діяльність, на думку дитини, є для неї не корисна або не бажана – вона відмовляється її виконувати. У такому випадку дитина спрямовує енергію не на виконання завдання, а на відмову від цього завдання. Науковці і практики відмічають:

- відхід від спрямованих на неї впливів навколишнього середовища;
- негативну реакцію або взагалі її відсутність при спробах залучення уваги до предметів навколишньої дійсності;

- швидку виснаженість і перенасиченість будь-якою цілеспрямованою активністю;
- складнощі у символізації, перенесенні навичок з однієї ситуації в іншу;
- порушене формування соціальної та комунікативної функцій.

*Рекомендації щодо розвитку емоційно-вольової сфери дітей з розладами аутичного спектру*

- 1) Постійно підтримувати і заохочувати дітей.
- 2) Встановлювати межі дозволеної поведінки не тільки для дитини під час занять і в родинному колі.
- 3) Вчити дітей прислухатися і наслідувати дорослих.
- 4) Відслідковувати особливі поведінкові прояви дитини, а також фіксувати ситуації, коли у неї з'являється проблемна поведінка.
- 5) Контролювати чи послаблювати проблемну поведінку, застосовуючи успішні стратегії навчання, що зазвичай зосереджуються на адаптації навколишнього середовища для зниження неприйнятної поведінки і/або допомоги учням навчитися більш прийнятної поведінки.
- 6) Формувати такі риси характеру як кмітливність і спостережливість, в тому числі й соціальні якості.
- 7) Допомогати дитині контролювати свою тривожність у важкій чи новій ситуації (плани на день, тиждень; тихий куточок для відпочинку тощо. [14, с.155-168].
- 8) З огляду впливу на соціалізацію особистості емоції поділяються на стенічні та астенічні. Стенічні емоції стимулюють діяльність, працездатність, збільшують енергію, оптимізм, спонукають її до вчинків, висловлювань. Під впливом таких емоцій особистості важко змовчувати, залишитись бездіяльною, виявляється певна готовність «звернути гори». І навпаки, іноді переживання викликають своєрідну замкнутість, пасивність, інертність, байдужість до оточуючого – тоді йдеться про астенічні емоції. Емоції людини проявляються у всіх видах діяльності та, особливо у процесах соціалізації. Так,

емоційний інтелект – це феноменологічний конструкт, що є адаптивним механізмом сучасної особистості з ООП до динамічного середовища і не є похідною когніції. Найважливішим аспектом емоційного інтелекту, на нашу думку, є когнітивна природа емоційного інтелекту. Емоція особистості, її знання та вміння використано як запоруку успішності соціальної адаптації, засвоєння основних життєвих компетенцій.

Емоційний інтелект розглянуто як складну інтегративну структуру особистості з ООП на етапі підліткового віку, що: проявляється через взаємодію низки сфер особистості і спрямовується на розуміння, сприймання та вербалізацію власних емоцій, емоційних переживань інших; забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій вольовим зусиллям, сприяє самопізнанню, саморегуляції і самореалізації особистості; впливає на становлення «Я-концепції» та самоідентифікації особистості, становлення у динамічному соціумі. Особливостями соціалізації підлітків з ООП є:

- підвищене невротичне переживання страху, тривоги, стресів, які характеризують різні групи осіб з порушеннями психофізичного розвитку, що призводять до порушення усвідомлення себе, формування неадекватної самооцінки тощо;

- підвищена залежність від свого соціального оточення, сугестивність, навіюваність, від так, протекціоністське (заступницьке) виховання надає особливо сильний деформуючий вплив на особистість;

- знижений рівень витривалості та стійкості до навантажень, що обумовлено накопиченням стресових ситуацій, які негативно впливають на формування цілісності особистості, врівноваженість психічних, емоційних процесів та свідому регуляцію діяльності. Відзначається схильність до усамітнення, «входження у власний внутрішній світ», безпорадність, що викликає тривожність;

- складнощі самореалізації, оскільки вже усвідомлюючи власні особливі освітні потреби виникає певна недостатність та недосконалість можливостей для повноцінного життя;



– зниження загальної активності, ослаблення мотиваційної сфери тощо.

Ефективність соціальної інтеграції осіб підліткового віку з ООП залежить від двох значущих соціально-психологічних факторів:

1. достовірності та повноти поінформованості підлітка;
2. формування емоційної обізнаності про себе та оточуючих, виховання, психологічної толерантності та контролю над власним усвідомленням себе та власного «Я» у світі, над поведінковими реакціями.

Один із напрямів вирішення проблеми соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами – це визначення психолого-педагогічних, соціально-психологічних факторів та несприятливих особистісних й індивідуальних особливостей, які ускладнюють розвиток та самореалізацію цих осіб. Соціально-психологічний супровід фахівців щодо розвитку соціального потенціалу підлітків з особливими освітніми потребами має бути спрямований на їх успішну соціалізацію, що включає наступні напрямки :

- розвиток емоційних, духовних, моральних здібностей;
- підтримка, підвищення та постійне відновлення моральних та фізичних сил, а також постійна психологічна допомога;
- полегшення житлових та побутових умов, організація та проведення вільного часу, повноцінна участь у культурному та громадському житті;
- сприяння під час отримання відповідної інформації щодо професійного навчання/освіти, зокрема і підготовка щодо цих процесів;
- забезпечення умов для того, щоб підлітки з ООП були активними учасниками соціальних дій, заходів;
- встановлення більш комфортного та реального контакту із зовнішнім світом.

Так, з одного боку, сутність системи спеціальної освіти осіб з особливими потребами залежить від ментальних пріоритетів і сформованих архетипів народу (принципів та методів виховання). З іншого боку, самі

пріоритети, життєві цінності, ідеали, стереотипи, залежать від освітніх потенцій суспільства, його прагнення до відтворення в кожному наступному поколінні власних культурних традицій, моральних засад, і розвитку саме позитивних рис, або ж повне їхнє нівелювання та відкидання.

Однією з найважливіших рис, що характеризують емоціональну сферу розвитку в підлітковому віці є наявність вже досить сформованого колективу однолітків, в якому особистість прагне знайти та зайняти своє місце. Типовим для підлітків є бажання завоювати авторитет і визнання товаришів (однолітків чи дещо старших осіб в найближчому колі спілкування), що створює в підлітка яскраво виражену потребу – у спілкуванні, визнанні, входженні в суспільство дорослих та однолітків, прагнення максимально відповідати вимогам колективу/групи.

Отже, в пубертатний період найважливішим чинником психічного розвитку особистості як з типовим так із ООП є судження, думки, вимоги колективу та його соціальне ставлення до підлітка. Підлітковий вік – це один із найважливіших етапів формування особистості, де вирішальну роль відіграє те, яка цінність переживається підлітком як найвища. Так, процес формування особистості з ООП відбувається різними соціальними шляхами, тип яких залежить від того, яка цінність переживається як найвища, який обирається вектор соціального спрямування життєдіяльності, на якому рівні сформовано емоційний інтелект. Переживання емоцій та їх цінність, пріоритетність обумовлюють тип особистості та ефективність її соціалізації. Перспективою подальших досліджень можуть бути гендерні особливості соціалізаційних процесів підлітків з ООП, особливості переживання етапу підліткової кризи різними нозологічними групами та особливості їх соціальних компетентностей.

## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ІНТЕРПРИТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ООП**

### **2.1. Організація емпіричного дослідження та інтерпретація результатів**

З метою виявлення психологічної особливості розвитку емоціональної сфери підлітків з особливими освітніми потребами, що сприяє прояву позитивних емоцій, що впливає на формування емоційної сфери загалом в майбутньому нами було проведено емпіричне дослідження, в якому брали участь діти з Комунального закладу «Дніпропетровський дитячий будинок-інтернат» Дніпропетровської обласної ради 30 осіб, вік 14-16 років, дівчат – 22 особи, хлопці – 8 осіб.

Методи психолого-діагностичного дослідження з використанням конкретних методик: методика рівня тривожності Ч. Д. Спілбергера і Ю. Л. Ханіна; методика «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана і Д. Рікса; тест опитувальник «Оцінка настрою»; методика «Оперативна пам'ять»; методика «Пам'ять на образи».

Дослідження проводилось у три етапи:

Перший етап – аналіз наукової літератури; підбір та обґрунтування методів дослідження, за допомогою яких можна визначити рівень комфорту дітей в інклюзивних групах, а саме рівень тривожності, самооцінки, соціальної адаптованості дошкільнят, загальний емоційний стан дітей.

Другий етап – проведення констатувального етапу дослідження, обробка даних, отриманих в ході дослідження, їх порівняльний аналіз.

Третій етап – проведення формувального експерименту, а саме розробка та впровадження корекційно-розвивальної програми, яка спрямована на забезпечення психологічного комфорту дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної групи у закладі дошкільної освіти, на зниження рівня тривоги та підвищення самооцінки, та аналіз результатів корекційно-розвивальної програми.

### Методика самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса

Методика самооцінки емоційного стану була розроблена американськими психологами А. Уессманом і Д. Ріксом. Вона є досить простим опитувальником для самооцінки емоційних станів (наводиться її скорочений варіант). Вимірювання в цій методиці проводиться за десятибальною системою.

Інструкція: “Виберіть у кожному із запропонованих наборів тверджень те, яке найточніше відображає Ваш стан зараз. Номер твердження, вибраного з кожного набору, обведіть кружечком у відповідному рядку реєстраційного бланку”.

#### Обробка результатів

Спочатку визначаються показники за кожною зі шкал:

- «Спокійність - тривожність»
- «Енергійність - втомленість»
- «Піднесення - пригніченість»
- «Впевненість у собі - безпорадність»

Кожен з них відповідає обраному респондентом номеру твердження. Далі обчислюють інтегральний показник емоційного стану респондента за формулою:  $EC = (I1 + I2 + I3 + I4) / 4$ , де EC – інтегральний показник емоційного стану; I1, I2, I3 та I4 – індивідуальні показники за відповідними шкалами. Інтерпретація результатів EC може змінюватися від 1 до 10. Якщо він знаходиться в межах 8-10 балів, то його можна інтерпретувати як дуже добрий; у межах 6-7 балів – як добрий; 4-5 балів – як погіршений; 1-3 бали – як поганий і дуже поганий.

#### ЕС для різних вікових груп

Таблиця 1.1.

Вікова група ( 30 осіб)	Європейський Союз
14 років	5,3
15 років	5,91
16 років	5.35

Інтерпретація результатів: ЕС може змінюватися від 1 до 10. Якщо він знаходиться в межах 8-10 балів, то його можна інтерпретувати як дуже добрий; у межах 6-7 балів – як добрий; 4-5 балів – як погіршений; 1-3 бали – як поганий і дуже поганий. Загальний інтегральний показник емоційного стану (ЕС) підлітків з ООП різних вікових груп коливається в межах від 5.3 до 6.48, що свідчить про наявність субклінічно виражених різноманітних емоційних станів у досліджуваної групи.

У віці 14 років більшість осіб (8) дещо занепокоєні, відчувають себе скуто, трохи стривожені. Другий стан, який було виявлено це знервованість, переживання деякої занепокоєності та страху. Менша частина опитуваних мають стабільний стан та відчувають себе впевнено і непохитно. Найвищий показник сягає 8 балів. Середній інтегральний показник складає 5.3 бали.

У віці 15 років стан, який виявлений у більшості осіб є бадьорим, енергійним, молоді люди відчувають себе добре. Незважаючи на це, значна частина(7) відмічає втомленість та брак сил. Інтегральний показник сягає 5.91 бали.

У віці 16 років, найбільше людей занепокоєні і дещо стривожені. Але тут з'являється найнижчий показник тривожності – 1, що показує «1. Повністю збожеволів від страху. Втратив розум. Наляканий труднощами, які не розв'язати.» та показник 10 – цілковиту спокійність. Інтегральний показник склав 5.35 балів.

### **Проективна методика «Неіснуюча тварина» (авт. Колосова С.Л.)**

Таблиця 2.2.

Емоційний стан	Кількість учнів з яскраво вираженим високим рівнем
Тривожність	<b>7 учнів (6 хлопців, 1 дівчини)</b>
Негативний настрій	<b>4 учнів (3 хлопців, 1 дівчини)</b>
Агресія	<b>2 учнів (0 хлопців, 2 дівчини)</b>

За результатами експерименту можна зробити висновок, що з 30 дітей, тільки 11 учнів мали тривожність, негативний настрій, агресію, яка яскраво виражена на малюнку і характеризує їх актуальний емоційний стан. Дуже цікаво, що агресію проявляли дівчини 16 річні.

Діагностика домінуючої емоційної модальності підлітків (Л.А.Рабінович в модифікації Т.Г.Сирицо)

Мета: Опитувальник вимірює частоту й інтенсивність переживання суб'єктом основних чотирьох емоцій

Інструкція: При роботі з запитальником випробувані потрібно визначити в стандартних бланках найбільш підходящі для себе варіанти наявних відповідей або оцінювали по 4-бальній шкалі інтенсивність своїх переживань у розглянутих навчальних ситуаціях.

Таблиця 3.3

Домінуюча емоція в структурі емоційності	%
Радість	51
Гнів	23
Боятися	10
Жаль	16

Виходячи з чотирикомпонентної структури емоційності (типу РГСП), кожний компонент у відповідності зі своїм ранговим місцем в індивідуальній структурі був оцінений по 4-бальній шкалі. Якщо всі емоції, крім домінуючої, розподілені у вибірці випадково, то очевидно, що їхні значення будуть прагнути до середнього арифметичного, котре для кожної із трьох емоцій, що не займають домінуючу позицію, обчислюється за формулою:

$$E = (3+2+1)/3 = 2.$$

Таким чином, E описує передбачуване середнє значення (математичне очікування) кожної емоції, крім домінуючої, для всієї вибірки в повсякденному житті.

Результати, отримані в умовах навчального спілкування, зіставлялися з даними по емоційності чотирьох груп у повсякденному житті, оскільки важливо було простежити можливу залежність якісних проявів емоційності в навчальному спілкуванні від домінування тієї або іншої емоції в повсякденному житті. Домінуюча емоція в умовах навчального спілкування виявляється, таким чином, у рамках цих груп змінною величиною, вона варіює від випробуваного до випробуваного. Отже, математичне очікування для кожної емоції в рамках всієї вибірки в навчальних умовах описується середнім арифметичним, що включає значення всіх чотирьох компонентів структури емоційності:

$$E_{\text{навч}} = (4+3+2+1)/4 = 2,5.$$

Далі необхідно було зрівняти ці очікувані результати з реальними значеннями емоцій у вибірці. Метод обчислення реальних середніх значень емоцій у вибірці для умов повсякденного життя показаний на прикладі емоцій радості.

Результати та їх обговорення

Загальна картина домінування основних емоцій у різних видах активності представлена в табл. 3.3

Підлітків, що характеризуються стійкою схильністю до радісних переживань, які домінують і в повсякденному житті, і в навчальному спілкуванні, більше половини всієї вибірки. Емоція гніву в повсякденному житті домінує майже у чверті підлітків, а в навчальному спілкуванні її домінування трохи знижується. Незначно виражено в повсякденному житті домінування печалі, а в навчальному спілкуванні воно майже зникає зовсім, проявляючись лише в одиничних випадках. Інше співвідношення має емоція страху: представлена мінімально в порівнянні з іншими емоціями в повсякденному житті, вона різко зростає в навчальному спілкуванні.

Отримані дані (табл. 2) свідчать, що домінування радості в повсякденному житті має досить стійкі позитивні зв'язки із проявом гніву й негативні зв'язки із проявом печалі. У навчальному спілкуванні такі підлітки

мають деяку тенденцію до підвищеного прояву радості й мало схильні до прояву печалі. Страх і гнів в «радісних» підлітків близькі до середнього очікуваного значення  $E_{\text{навч}}$ . Отже, ці емоції індивідуально варіюють у широкому діапазоні значень і не мають закономірних зв'язків з домінуванням радості. Домінування гніву в повсякденному житті до деякої міри пов'язане зі зниженим проявом страху.

Становить інтерес той факт, що домінування гніву в повсякденному житті однозначно не обумовлює «гнівливість» підлітків у навчальному спілкуванні. У рамках навчальної діяльності гнів у них стійко прагне до середнього очікуваного значення, не виступаючи на передній план. У цьому випадку умови діяльності й соціальна роль підлітка зменшують ступінь прояву емоції, до якої суб'єкт схильний у повсякденному житті.

Тест «Кольоровий щоденник настрою»

Мета: відстеження емоційних переживань у підлітків. До того ж аналіз причин виникнення причин виникнення цих переживань.

У процесі дослідження ми такі результати:

- групи підлітків переважає роздратування

(7 чол), тобто. здебільшого (настрій оцінювалося щодня протягом тижня) підліток відчував роздратування, причому указувалися такі причини як нерозуміння батьків- 4 чол; напружені відносини з однолітками – 2 чол.; сварки з близькими) сестра, брат) – 1 чол. Відчуття радості стояло біля 4 чол. Відчуття напруги відчували – 12 чол. Як очевидно з результатів, в молодшій підлітків загальний емоційне тло невідь що сприятливий. Підлітки перебувають у напрузі та особливо це ж стосується відносин із оточуючими.

Результати дослідження узагальнили в таблиці:

Таблиця 4.4

Шкали	Підлітки
Емоційна стійкість	8 чол
Емоційна нестійкість	8 чол



Впевненість у собі	4 чол
Тривога	8 чол
Розслабленість	2 чол
Напруженість	0 чол

Для підліткового віку характерні різка зміна настроїв і переживань, підвищена збудливість, імпульсивність, надзвичайно великий діапазон полярних почуттів. У дітей в цьому віці спостерігається наявність «підліткового комплексу», який демонструє перепади настрої підлітків — часом від невтримного веселоців до зневіри і навпаки, і навіть низку інших полярних якостей, виступаючих поперемінно. Причому слід відзначити, що видимих, значимих причин для різкої зміни настроїв на такому віці може і не бути. Тому моєю задачею було діагностувати емоційну сферу підлітків. В нашому дослідженні ми виходили з припущення про те, що емоційна сфера є, перш за все, феноменом емоційного порядку, який характеризується емоційною експресивністю, емоційною саморегуляцією. Визначивши особливості цих властивостей, а також їх взаємозв'язки з іншими якостями особистості, ми отримали такі результати: у підлітків домінуючою реакцією на актуальну ситуацію є тривожність. Це виправданий результат, тому що для цього віку характерна підвищена тривожність особистості. Низький результат отримав показник впевненості в собі, це можна оцінити як, проекція підлітка до себе, критичне ставлення до своєї особистості, постійна оціночне ставлення до себе. Яскраво виражена конфліктність з оточуючими через те що, підлітки перебувають у напрузі з соціумом, через те, що ще не сформувалась стійка життєва позиція дитини.

Тому «на мій погляд» потрібно більш детальніше діагностувати емоційні особливості стану підлітка, тому що це допоможе більш конкретніше зрозуміти той кризис підліткового віку, та тих проблем з якими зіштовхуються підлітки.

Тест «Кольоровий щоденник настрою»

Мета: відстеження емоційних переживань у підлітків. До того ж аналіз причин виникнення цих переживань.

У процесі дослідження ми такі результати:

- групи підлітків переважає роздратування

(7 чол), тобто. здебільшого (настрій оцінювалося щодня протягом тижня) підліток відчував роздратування, причому указувалися такі причини як нерозуміння батьків- 4 чол; напружені відносини з однолітками – 2 чол.; сварки з близькими) сестра, брат) – 1 чол. Відчуття радості стояло біля 4 чол. Відчуття напруги відчували – 12 чол. Як очевидно з результатів, в молодшій підлітків загальний емоційне тло невідь що сприятливий. Підлітки перебувають у напрузі та особливо це ж стосується відносин із оточуючими.

Результати дослідження узагальнили в таблиці:

Таблиця 4.4

Шкали	Підлітки
Емоційна стійкість	8 чол
Емоційна нестійкість	8 чол
Впевненість у собі	4 чол
Тривога	8 чол
Розслабленість	2 чол
Напруженість	0 чол

### Висновок

Для підліткового віку характерні різка зміна настроїв і переживань, підвищена збудливість, імпульсивність, надзвичайно великий діапазон полярних почуттів. У дітей в цьому віці спостерігається наявність «підліткового комплексу», який демонструє перепади настрої підлітків — часом від невтримного веселоців до зневірі і навпаки, і навіть низку інших полярних якостей, виступаючих поперемінно. Причому слід відзначити, що видимих, значимих причин для різкої зміни настроїв на такому віці може і не бути. Тому моєю задачею було діагностувати емоційну сферу підлітків. В

нашому дослідженні ми виходили з припущення про те, що емоційна сфера є, перш за все, феноменом емоційного порядку, який характеризується емоційною експресивністю, емоційною саморегуляцією. Визначивши особливості цих властивостей, а також їх взаємозв'язки з іншими якостями особистості, ми отримали такі результати: у підлітків домінуючою реакцією на актуальну ситуацію є тривожність. Це виправданий результат, тому що для цього віку характерна підвищена тривожність особистості. Низький результат отримав показник впевненості в собі, це можна оцінити як, проекція підлітка до себе, критичне ставлення до своєї особистості, постійна оціночне ставлення до себе. Яскраво виражена конфліктність з оточуючими через те що, підлітки перебувають у напрузі з соціумом, через те, що ще не сформувалась стійка життєва позиція дитини.

Тому на наш погляд потрібно більш детально діагностувати емоційні особливості стану підлітка, тому що це допоможе більш конкретно зрозуміти той кризис підліткового віку, та тих проблем з якими зіштовхуються підлітки.

## **2.2. Корекційно-розвивальні заняття як чинник розвитку емоційної сфери осіб з ООП**

### **Корекційно-розвивальне заняття для дітей з ООП**

**Мета заняття:** створення позитивного емоційного настрою підлітків з ООП, зняття емоційного напруження. Розвиток пізнавальних психічних процесів: пам'яті, уваги, мислення, уяви. Створення доброзичливої, комфортної атмосфери на занятті. прояву позитивних емоцій, що впливає на формування емоційної сфери загалом, поліпшення емоційного стану підлітків.

### **Завдання:**

- 1) ознайомлення дітей з різними емоційними станами. сприяти усвідомленню своїх емоцій, виробляти вміння розуміти емоції інших;
- 2) тренувати впізнання емоцій за виразними рухами, мімікою, пантомімікою;

- 3) формувати вміння виражати емоції;
- 4) стимулювати готовність сприяти собі у забезпеченні душевної рівноваги, емоційного благополуччя, комфорту;
- 5) збагачувати досвід емоційних переживань дітей, формувати позитивний «емоційний фонд»;
- 6) виробляти навички релаксації, відновлювати позитивний настрій;
- 7) оволодіння прийомами, що допомагають долати негативні емоційні реакції;
- 8) сприяти підвищенню впевненості в собі, формувати позитивну самооцінку дитини. Розвиток та корекція комунікативних навичок.

#### **Форми та методи роботи:**

ігри пасивні за столом наприклад , «мафія», ігри на запитання «вірю, не вірю», і т.д. ;

вправи на вироблення навичок релаксації;

вправи на створення позитивної атмосфери;

Принципи корекції:

- індивідуальний та диференційований підхід;
- систематичність;
- комплексний вплив.

Очікувані результати:

- 1) отримання задоволення від гри та спілкування у групі;
- 2) збагачення внутрішнього світу дітей позитивними емоціями;
- 3) насичення життя підлітків, які знаходяться у комунальному закладі приємними враженнями від корекційних занять;
- 4) навчання дітей способів адекватного вираження негативних емоцій та вмінь позбуватися їх.

**Організація роботи:** Тривалість заняття – до 45 хвилин.



**Техніки роботи з дітьми ми обрали це - циркулярне інтерв'ю, за допомогою «ритуала» - шабату.**

Ми будемо свою спілкування на непрямих запитаннях, що задаються в певній послідовності різним підліткам на визначені теми. При цьому ми будемо уважно стежити за тим, щоб діти, які конфліктують між собою або перебувають у стані афекту, не спілкувалися один з одним на шабаті, тільки через психолога. Безпосередній діалог між ними можливий тільки в разі дозволу психолога.

Ми починаємо працю з групою дітей через циркулярне інтерв'ю, а потім коли ми зрозуміли у чому полягає проблема, які підлітки не можуть нормально комунікувати, робимо особливий акцент на знаходженні відмінностей між учасниками шабату.

Ми виділяємо такі типи відмінностей, що досліджуються за допомогою циркулярного інтерв'ю:

- відмінності між індивідуальностями («Хто злиться найбільше?»);
- відмінності у взаємовідносинах («У чому відмінність між способом спілкування »);
- відмінності в часі («Як вони спілкуються у минулому році порівняно з тим, як спілкуються зараз?»).

Потім ми розповідаємо історію з Біблійних текстів (Тора) про Йосефа, якого брати продали в рабство, бо батько дуже любив його, та виділяв серед 12 дітей. Як негативні емоції , які брати не зуміли зупинити вчасно привели,

до того що вони продали Йосефа в рабство до Єгипту. Але через багато років Йосеф зустрів братів, стримав свої емоції та врятував їх від голоду.



Ми робимо акцент підліткам на тому, що емоції можливо контролювати, та потрібно це робити, потрібно поважати інших людей, як що вони до вас ставилися некоректно. Та на протязі всієї історії людства, ми бачимо конфлікти, і тільки ми можемо зупинити свої негативні емоції. І наслідки конфліктів бувають дуже важкі, і часто не передбачувані.

### **2.3. Психолого-педагогічні рекомендації щодо поліпшення розвитку емоційної сфери дітей з ООП як чинника загального розвитку**

Підлітки з особливими освітніми потребами зазвичай перебувають під прискіпливішим наглядом дорослих, ніж їхні однолітки. Тому вони мають менше практики побутової самостійності, що може суттєво обмежувати їхні можливості в критичних ситуаціях. Тому дуже важливо приділити увагу розвитку адаптивних навичок.

Адаптивні навички – це навички самостійного життя в соціумі. Вони формуються, починаючи з раннього віку та закріплюються й поглиблюються в підлітковому (з 11–12 років) та дорослому віці. Зокрема, до них належать уміння мислити, організовуватись, планувати, визначати пріоритети та ухвалювати ситуативні рішення. Тобто адаптивні навички не обмежуються суто побутовою самостійністю.

Натомість, часто корекційна робота обмежується сферами побутової самостійності – особиста гігієна, одягання та догляд за одягом, самостійне

харчування, підтримання чистоти, організація вільного часу тощо. І навіть тут ми часто не доводимо навички дитини з ООП до повної самостійності і вона потребує допомоги та контролю з боку дорослого.

Реальна самостійність виходить за межі вміння закривати базові життєві потреби. Вона включає ще й:

- якісне виконання побутових рутинних справ (не лише вдягнути вже підготований одяг та з'їсти готовий сніданок, а, наприклад, приготувати собі здорову їжу, помити за собою посуд тощо);
- спілкування з різними людьми (з ким, про що та як можемо говорити, до кого звертатися та з ким вирішувати питання);
- планування та ухвалення рішень (наприклад, яке взуття одягнути, якщо на вулиці дощ, чи в якому порядку робити власні справи);
- контроль за власними емоціями та поведінкою;
- піклування про здоров'я;
- піклування про свою безпеку в різних середовищах та ситуаціях.

Дітям з ООП теоретичного методу навчання (розказали на уроці, показали картинки) недостатньо. Для формування в них адаптивних навичок обов'язково треба використовувати стратегії, найбільш наближені до реального життя:

- візуалізація;
- метод покрокового навчання;
- метод рольового моделювання.

Також у цьому випадку обов'язково треба використовувати підказки та заохочення.

Візуальна підтримка (у вигляді списків, інструкцій, розкладу тощо) часто рекомендують для дітей із розладом аутистичного спектра та ментальними порушеннями. Проте буквально кожна людина користується цим методом протягом життя. Плани на день, списки продуктів, нагадування тощо – це приклади візуальної підтримки, яка створює систему контролю за своєю поведінкою.

Для підлітків з ООП така візуальна підтримка може бути спрямована на інформування про майбутні події та зміни (різноманітні розклади та алгоритм дій). Вона допомагає підтримувати самостійність (дитина не потребує постійної присутності дорослого, його усних підказок чи контролю). Так підліток вчиться планування та контролю своєї діяльності, а згодом можна перейти й до складання плану самою дитиною, тобто поглибити навички самостійного планування.

Візуальна підтримка також використовується для того, аби нагадати дитині, як діяти в небезпечних ситуаціях. Написаний на папері чи в гаджеті план дій у складній ситуації закріплює навичку самостійного розв'язання проблеми. Звісно, діти з ООП можуть сприймати та користуватися усними інструкціями. Але щоби діяти правильно в кризовій ситуації, ця навичка має бути доведена до автоматизації або в дитини має бути змога звернутися до написаного (намальованого), щоби згадати чи перевірити правильність своєї поведінки в стресовій ситуації.

Метод покрокового навчання застосовується для навчання складних багатокомпонентних умінь. Основне завдання методу – визначити частинки комплексної задачі, проаналізувати їх виконання, потрібний результат та потім поєднати ці результати в цілісну багатокомпонентну навичку.

Таке навчання може поєднуватися з іншими стратегіями (наприклад, візуалізацією), але це не обов'язково.

Алгоритм організації покрокового навчання може бути таким: проаналізувати навичку, яку ми хочемо отримати, розбити її на окремі елементи та записати їх.

Для цього дорослому найкраще самому пройти весь майбутній шлях реалізації навички та занотувати кожен з етапів. Або ж попросити дитину зробити цю комплексну дію та поспостерігати, які моменти в неї спричиняють складнощі. Можливо, окремі дії для опанування навички потребуватимуть додаткового навчання.



Проаналізувати середовище щодо безпеки, зручності для дитини, забезпеченості потрібними матеріалами чи обладнанням, а головне – чи є в дитини час на опанування цієї навички.

Адже часто дорослі, зважаючи на свої справи та таймінг, не дають дитині потрібного для неї часу для опанування навички, натомість роблять справи частково чи повністю замість неї, аби вкластися у власний розклад.

Визначити момент (ситуацію тощо), яка має «запустити» застосування навички в дитини.

Наприклад, дорослі зранку чистять зуби не тому, що їм хтось каже це робити саме тепер. Хтось робить це одразу після сну, хтось – після сніданку, і закінчення цієї попередньої дії «запускає» нашу навичку. Такий тригер ми маємо сформулювати і для дитини. Визначитися із заохоченням.

У навчанні, особливо на його початку, це може бути корисним, але пам'ятаймо, що заохочувати треба виконання саме тих компонентів, які спричиняють труднощі. Поступово з досягненням завдання формування навички можна поступово зменшувати заохочення в окремих кроках чи за комплексне виконання. Домовитися про спільні дії та поведінку на період навчання, закріплення та застосування навички з іншими членами родини.

Рольове моделювання використовується не так у формуванні побутових навичок, як у сфері соціалізації та комунікації, безпечного поводження в соціумі. За суттю, це рольова гра, яка використовується не лише в навчанні дітей, а й, наприклад, для стажування нових працівників, у тренінгових проєктах тощо.

Навчання за цим методом передбачає кілька етапів:

- 1) Проінформувати дитину про ситуацію або подію, у якій вона може опинитися з власного бажання (піти в магазин) або через обставини (почалися задимлення чи пожежа). Інформувати дитину можна усно або показати відео, малюнки чи текстові повідомлення щодо перебігу подій з обраної тематики.

- 2) Попросити показати (тобто не лише озвучити усно, але й виконати послідовність дій), як би вона діяла в подібній ситуації.
- 3) Розіграти ситуацію в ролях.
- 4) Разом із дитиною проаналізувати перебіг подій та результати, звертаючи її уваги на помилки та способи їх виправлення. Повторити гру з врахуванням цих помилок.
- 5) Помінятися з дитиною ролями, щоби тепер вона вам вказувала, що і як робити в подібній ситуації. Коли дорослий грає роль дитини, йому потрібно свідомо припускатися помилок, щоби дитина помітила їх і виправила.
- 6) Обов'язково використовувати позитивне підкріплення, особливо якщо дитина використовуватиме навичку в реальному середовищі та життєвих ситуаціях.

Цей метод можна застосовувати для відпрацювання ситуацій, які ми не можемо організувати в реальності. Адже навчання навички – це постійна та багаторазово повторювана практика. Проте варто зважати на те, що не можна тренувати кілька нових навичок одночасно (в один день).

Рольове моделювання використовується і для того, аби:

- навчити підлітка контролювати свої емоції (я можу розізлитися, коли..., тоді я зазвичай роблю так..., але мені треба зупинитися й подумати, що саме я відчуваю..., я роблю вибір продовжити злитись, і тоді я..., або я обрав заспокоєння й роблю так...);
- робити вибір та приймати його наслідки (якщо ти вирішив не робити домашнє завдання, не будеш грати в комп'ютерну гру).

Заохочення для підлітків. Поведінковий контакт.

Для дітей молодшого віку достатньо схвальної реакції батьків, солодоців чи невеликих сюрпризів-подарунків. У підлітковому віці можна вже складати поведінковий контракт, тобто обговорювати за закріплювати письмово умови поведінки з варіативністю реагування дорослих (якщо., то.).

Фактично, це також про результат вибору та поведінки дитини. Контракт може бути складений письмово. Він містить три основні компоненти:

1. Визначення особи та умов:

- хто виконує завдання;
- яке саме завдання (під завданням мається на увазі не лише одноразове виконання 10-ти прикладів із математики, але й, наприклад, дотримання правил домашнього розпорядку, виконання без нагадувань певних дій чи дотримання обмежень тощо);
- коли це має бути виконано (якщо ми домовились про прибирання зранку, а дитина забула й вирішила надолужити пізно ввечері, то це не вважається виконанням умов контракту);
- наскільки якісно має бути виконане завдання та хто буде перевіряти результат.

2. Визначення винагороди: що саме буде винагородою в цьому випадку, хто її надаватиме та коли саме, який обсяг винагороди передбачено в конкретному випадку.

3. Фіксація подій (ба більше, коли завдання не одноразове): виконання завдання та отримання винагороди.

Якщо ми готуємо письмовий контракт, то маємо передбачити підготовчий етап (так само, як і в під час укладання юридичного контракту), на якому визначаємо завдання, які ми хочемо, аби виконувала дитина, окреслюємо критерії, за якими визначатимемо, чи вона дотримується домовленостей, розробляємо пропозиції щодо бонусів та привілеїв, якщо вона виконуватиме більше, ніж було прописано.

Далі потрібно обговорити деталі контракту з дитиною та внести корективи, якщо її пропозиції будуть слухними. Разом можна визначити обсяг винагороди та санкцій за невиконання домовленостей. Після цього оформити текст контракту та підписати його обома сторонами.

Не варто змінювати форму винагороди після підписання контракту, адже дитина може почати маніпулювати ситуацією з одного боку, а з іншого – втратити довіру до підходу через невиконання домовленості дорослими. Натомість можна скласти контракт на короткий термін та / або переукладати його з новими умовами.

Документ можна розмістити на помітному чи зручному для користування дитиною місці, щоби вона могла перечитувати його за потреби.

Але надзвичайно важливо пам'ятати, що поведінковий контракт працює, лише якщо підліток уже має добре сформовану навичку, але не хоче нею користуватись. [<https://nus.org.ua/articles/yak-sformuvaty-navychky-samostijnosti-u-ditej-z-ooop-pidlitkovogo-viku/> ].

Таким чином, аналіз результатів проведеного дослідження дозволив сформулювати такі основні висновки: Проблема дітей з ООП є актуальною у всьому світі. Сім'я, вихователі, найближче оточення дитини з обмеженими можливостями – найважливіша ланка в системі її виховання, соціалізації, задоволення потреб, навчання тощо.

Не менш важливим для виховання є дітей з ООП є раннє втручання, що пов'язано також із забезпеченням соціального, емоційного, інтелектуального та фізичного розвитку дитини і досягненням максимального успіху в розкритті потенціалу дитини для навчання. Важливого завдання набуває й попередження вторинних дефектів у дітей з порушеннями розвитку. Якісна праця спеціалістів з раннього втручання допоможе запобігти інвалідизації дитини, а також допоможе запобіганню потрапляння дитини до інтернату.

Слід зазначити, що до комунального закладу діти потрапляють різними шляхами, хтось в дитинстві, після відмови батьків, чи після позбавлення батьківських прав, дитину вилучили з сім'ї, тому що мати і батько є хронічними алкоголіками або наркоманами, якщо залишення дитини у батьків є небезпечним для її життя, здоров'я і морального виховання, або діти з особливими потребами, або дитина потребує постійного нагляду, тобто дитина з інвалідністю, або кілька дітей з особливими потребами, яких не в змозі

утримувати батьки і надати повноцінне лікування. Дитина з ООП, яка знаходилась у сім'ї, підтримує відносини з батьками, родичами швидше проходить соціалізацію, такі підлітки вступають до інститутів, коледжів соціально інтегруватися, для них це не є стрес. А для підлітків з ООП, які все своє усвідомлене життя провели в комунальному закладі, а потім вступають до навчальних закладів, чи переходять за віком до іншого комунального закладу є справжній стрес.

Становлення емоційної сфери безпосередньо впливає на розвиток особистості підлітка, який відбувається під впливом внутрішніх (темпераменту, характеру, самооцінки) та зовнішніх чинників (соціальне оточення). Знання особливостей розвитку емоційної сфери на етапі становлення індивідуальності дає змогу цілеспрямовано управляти емоціями, добирати відповідний психологічний супровід та сприяти якісному розвитку цієї сфери. Вчасне, коректне формування емоційної сфери на етапі дорослішання особи дає змогу впливати на якісне становлення особистісного самоконтролю, самоідентифікації, формування «Я-концепції» та ефективно проходження інтеграції, адаптації та соціалізації осіб з ООП, що будуть зорієнтовані на формування і розвиток власних потенційних можливостей. Важливим при цьому є створення соціальних, психологічних і педагогічних умов для відповідного фізичного, інтелектуального, психічного та соціального формування таких складових особистості як життєві компетентності, емоційний та соціальний інтелект тощо.

У процесі соціалізації підліток трансформується, набуває нових знань, навичок та умінь, що є необхідні для життя у суспільстві. Наприклад, підлітки з інтернату не мають практики користування кредитними картками, громадським транспортом, практики купівлі собі одягу, їжі, замовлення покупок через мережу інтернет, не мають практики планування свого бюджету та ін. Соціалізація передбачає також засвоєння і цінностей суспільства, які виступають важливими соціальними регуляторами поведінки особистості з особливими освітніми потребами. Основною проблемою підлітків з ООП є

порушення їх зв'язку із соціальним світом, обмежена мобільність, недостатність (мала кількість) контактів як з дорослими, так і з однолітками («здорових контактів», що не передбачають наслідування агресивної, неконтрольованої, делінквентної чи девіантної поведінки), недоступність низки культурних цінностей та обмеження у спектрі розуміння переживання емоцій, почуттів та ін. Емоції, емоційна сфера та зокрема емоційний інтелект відіграють дуже важливу роль у період становлення підлітків з ООП. Емоції включені у всі психічні процеси та стани особистості. Будь-які прояви активності особи як з типовим, так і атиповим розвитком супроводжуються емоційними переживаннями. Хоча для деяких категорій підлітків емоції набувають особливого значення [13, с. 86]

Головна функція емоцій та емоційного інтелекту у тому, що завдяки цим науково-практичним категоріям особистості краще розуміють одне одного, можуть, не користуючись мовленням, здійснювати припущення про стан іншої особи і більш ефективно налаштовуватися на спільну діяльність, спілкування. Про це неодноразово зазначено у працях І. Андрєєвої, О. Власової, О. Василенко, С. Дерев'янка, Н. Ковриги, Д. Люсіна, М. Манойлової, Е. Носенко Д. Пагави, О. Федорової, Л. Чухно. Вчені зазначали, що емоції та емоційний інтелект визначають структурні складові соціально-психологічних властивостей особистості, її індивідуальні здібності, здійснюють вплив на процесуально-діяльнісні складові особистості. Другою найважливішою функцією емоцій є експресивна і комунікативна, оскільки вони є найважливішими чинниками регуляції процесів пізнання, комунікації та соціалізації. Емоції виступають як внутрішнє мовлення, як система сигналів, за допомогою якої людина дізнається про потребу та значущість того, що відбувається. Частина емоційно-експресивних виразів є вродженою, деякі набуваються в процесі життєдіяльності, внаслідок виховання та навчання. Зважаючи на вище зазначене, на нашу думку емоції, емоційний інтелект є вагомими впливовим фактором, що визначає процес соціалізації підлітків з ООП: умови, чинники, механізми, ефективність входження у

сучасний соціум. Тема «Психологічні особливості розвитку емоційної сфери дітей з особливими освітніми потребами (на базі вихованців КЗ «Дніпропетровський дитячий будинок-інтернат»)» є вкрай актуальною та потребує глибинних різнобічних досліджень в загальній та спеціальній психології.

## ВИСНОВКИ

Теоретико-практичне дослідження показало, що проблема дослідження емоційної сфери у дітей з ООП є актуальною в сучасній логопедії, спеціальній методиці розвитку мовлення, а також психології та інклюзивній психології. Зарубіжні та вітчизняні дослідники давно займаються цією проблемою, але інтерес до неї все більше, бо кількість дітей з ООП зростає.

За результатами проведеного нами дослідження, ми зробили наступні висновки та узагальнення:

1.Опрацювати та здійснити аналіз наукової та методичної психолого-педагогічної літератури по темі кваліфікаційного дослідження.

2.Проаналізувати зв'язок між загальним розвитком дітей з ООП та розвитком емоційної сфери. Тому на основі результатів дослідження нами була розроблено корекційно-розвивальне заняття для дітей з ООП, яке дозволяє оволодіти прийомами, що допомагають долати негативні емоційні реакції та сприяє підвищенню впевненості в собі, формуванню позитивну самооцінку дитини.

3.Здійснити емпіричне дослідження рівнів сформованості емоційної сфери у дітей з ООП. Проводячи діагностику у підлітків з ООП, звернули увагу на такі фактори, як емоційний фон, настрій, ступінь вираженості емоцій, рівень емоційної рухливості. Спостерігаючи, можна легко помітити, наскільки багатий емоційний фон дитини, чи вміє дитина контролювати свої емоції, чи властива йому емоційна нестійкість. Тому дуже важливо

- формувати навички розпізнавання емоцій оточуючих та власних;
- навчати висловлювати свої переживання та почуття;
- формувати навички самооцінювання, вміння визначати свої сильні та слабкі сторони;
- стимулювати бажання дитини працювати, виконувати завдання, виявляти ініціативу, долати труднощі на шляху до поставленої мети;
- заохочувати наполегливість, незалежність та самостійність дитини.



4. Проаналізувати досвід психологів-практиків щодо прийомів формування емоційної сфери та запропонувати психолого-педагогічні рекомендації працівникам інтернатного закладу освіти щодо поліпшення процесу розвитку емоційної сфери у дітей з ООП. Однією з важливих умов впровадження інклюзивного навчання для дітей з ООП є організація професійного співробітництва, результатом якого має стати інклюзивне середовище, максимально сприятливе для різнобічного розвитку учнів. Повинні бути організовані Команди супроводу дітей з ООП. Принципами роботи Команди супроводу є повага до особливостей дитини, дотримання її інтересів, недопущення дискримінації та порушення прав. Команда супроводу дуже схожа на сім'ю, вона дає підлітку отримувати увагу, підтримку, та поради від близьких людей. Завдяки фахівцям дитина може виходити з інтернату щоб отримувати необхідні навички – відвідування магазинів, закупки товарів, користування банківською картою, використання громадського транспорту. Така соціалізація сприяє поліпшенню настрою, зниженню тривожності та ін. Однією з найважливіших рис, що характеризують соціальну ситуацію розвитку в підлітковому віці є наявність вже досить сформованого колективу однолітків, в якому особистість прагне знайти та зайняти своє місце. Типовим для підлітків є бажання завоювати авторитет і визнання товаришів (однолітків чи дещо старших осіб в найближчому колі спілкування), що створює в підлітка яскраво виражену потребу – у спілкуванні, визнанні, входженні в суспільство дорослих та однолітків, прагнення максимально відповідати вимогам колективу/групи. Отже, в пубертатний період найважливішим чинником психічного розвитку особистості як з типовим так із ООП є судження, думки, вимоги колективу та його соціальне ставлення до підлітка.

Процес формування особистості з ООП відбувається різними соціальними шляхами, тип яких залежить від того, яка цінність переживається як найвища, який обирається вектор соціального спрямування життєдіяльності, на якому рівні сформовано емоційний інтелект. Переживання емоцій та їх цінність, пріоритетність обумовлюють тип особистості та ефективність її соціалізації.

Перспективою подальших досліджень можуть бути гендерні особливості соціалізаційних процесів підлітків з ООП, особливості переживання етапу підліткової кризи.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдюкова Н. В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05. К.: КДОУ, 2010. 21 с.

2. Анна Степанова-Камиш. Як сформувати навички самостійності у дітей з ООП підліткового віку / Нова Українська школа.
3. Балларін Ч., Ерреа Е., Сулес М., Тебо Ж. Етика та освіта в Європі. *Міжнародний журнал освіти*. 1995. № 5. Р. 51-65.
4. Бейлі, Д. Робота з сім'ями дітей з особливими потребами. Вашингтон, округ Колумбія, 1994. – 56 с. : іл.
5. Біда С.О. Базові емоції: поняття та види. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 16. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. С. 35-46.
6. Бурдьє Р., Пассероп Ж. Репродукція і Освіта, суспільство і культура. Переклад з французької by Nice R. London: Sage, 1977. – 75 с. : іл.
7. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. М.: АКАДЕМИЯ, 2000. 439 с.
8. Виховання дітей із затримкою психічного розвитку в процесі навчання / За редакцією Т.А. Власової, В.І. Любовського, Н.А. Ципіної. Москва, 1981. 120 с. (російською мовою).
9. Вітелло, С.Дж., і Мітхауг, Д.Е. (ред.). Інклюзивна шкільна освіта: національні та міжнародні перспективи. Махва, Нью-Джерсі: Лоуренс Ерлбаум, 1998. – 78 с. : іл.
10. Вранчану М. Виховання в період раннього дитинства в Республіці Молдова. Рання допомога дітям: проблеми, факти, коментарі. М, Права людини, 2003. Р. 47- 56.
11. Вовінський О. Вплив емоційного інтелекту на процеси самоідентифікації підлітків: науково-практичний аспект. Львів: Наука і Педагогіка, 2020. 221 с
12. Вовченко Ольга Анатоліївна. Вплив емоційного інтелекту на процеси соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами

URL:<https://lib.iitta.gov.ua/732415/1/790-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-792-1-10-20211220.pdf> (дата звернення:

25.12.2023р)

13. Вовченко О. Концептуалізація феномену емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Київ: ПП «ЮНІСОФТ», 2021. 450 с.

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

15. Дуткевич Т.В. Загальна психологія: (Конспект лекцій): Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Кам'янець-Подільський держ. педагогічний ун-т. Кафедра психології. Кам'янець-Подільський, 2002. 96 с.

16. Заєркова Н. В. Інклюзивна освіта від «А» до «Я» / Порадник для педагогів та батьків // Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – Київ. – 2016. – 77с.

17. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». *Відомості Верховної Ради*, 2006, № 2-3, С. 36-42.

18. Закон України «Про спеціальну освіту» (проект). Міністерство освіти і науки України

19. Закон України № 2961-IV від 06.10.2005р. «Про реабілітацію інвалідів в Україні» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (дата звернення: 25.12.2023р)

20. Збірник наукових праць за матеріалами регіонального науковопрактичного семінару «Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» / За загальною редакцією Ю. Д. Бойчука – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2021. – 210 с.

21. Івашина Ю.Л., Сіроштан В.М. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами. *Шкільний світ*. 2004. № 10. С.10-13.

22. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : Матеріали І Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.) / Упор. Удич З.І. Тернопіль: ТНПУ, 2021. 225 с.
23. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспектива: Монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
24. Колупаєва А. А., Єфімова С. М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». К., 2010. 19 с.
25. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
26. Кожухов М. Особистісна саморегуляція та самоконтроль підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вісник, 2018. 268 с.
27. Кравченко Р.І., Бастун М.А., Майорова Н.В. Гуртом проти біди. К.: Благод. тов. «Джерела», 2003. 196 с.
28. Лапошина Е. Надання психолого-педагогічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я в Республіці Молдова. *Рання допомога дітям: проблеми, факти, коментарі*. Москва, Правозахисна публ., 2003. С. 56-64.
29. Лепофський М.Д. Табелі гарантії рівності осіб з інвалідністю через 10 років – який прогрес? Які перспективи? Національний журнал конституційного права. 1997. № 7. Р. 263-241.
30. Липський Д. і Гартнер А. Шкільна реформа та інклюзивна освіта. Балтімор: Пол Х/Брукс., 1996. – 189 с. : іл.
31. Локшина О.І. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи. Київ: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2002. 31 с.
32. Лошаков І.І., Ярська-Смурнова Є.Р. Інтеграція в умовах диференціації: проблеми інклюзивного навчання дітей-інвалідів. Саратов: Видавництво педагогічного інституту СумДУ, 2002. С.15-21.

33. Малімон Л.Я. До проблеми діагностики емоційності як властивості особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. №7. С. 59-65.
34. Малофєєв Н.М. Західна Європа: еволюція ставлення суспільства і держави до осіб з відхиленнями в розвитку. Москва, Видавництво «Експерт», 2003. – 256 с. (російською мовою).
35. Мастюкова Е.М. Лікувальна педагогіка (раннього та дошкільного віку): поради педагогам та батькам щодо підготовки до навчання дітей з особливими проблемами розвитку. М.: Гуманіт. Ед. Центр Владоса, 1997. 304 с. (російською мовою).
36. Михайло Харламов, Тетяна Ващук. Особистість соціального реабілітолога в системі соціальної реабілітації дітей з інвалідністю. Джерела. Науково-методичний вісник № 1 (103), 2023р. 95 с.
37. Микитенко М. Саморегуляція особистості з порушеннями психофізичного розвитку. Київ: Світ, 2017. 196 с.
38. Миронова С., Завальнюк О. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку/ Дефектологія. - 2011. - №1. - С.8-17.
39. Назаренко П. Основи психології: структурний аналіз особистості. Київ: МАУП, 2001. 168 с.
40. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. (2004). № 4. С.95-109.
41. Організація реабілітаційних заходів у центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів: Навчально-методичний посібник. 2009. 97 с.
42. Права інвалідів в Україні: зб. правових документів. К.: Сфера, 1998. 300 с.
43. Права людини в Україні: Ін форм.-аналіт. бюл. Вип.18. К., 1997-1998. 200 с.
44. Пагава Д. Емоції та почуття підліткового віку за умов психофізіологічних порушень. Харків: Київські читання, 2017. 176 с.

45. Реабілітаційні технології в системі соціально-педагогічної роботи з особливими дітьми: навчально-методичний посібник. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2020. 102 с.
46. Саламанська декларація. Рамки дій щодо освіти з особливими потребами, прийняті Всесвітньою конференцією з освіти з особливими потребами: доступ та якість. Саламанки. Іспанія, 7-10 червня 1994 року. Київ, 2000. 21 с. (російською мовою).
47. Сводина В.М. Інтегроване навчання дошкільнят з порушенням слуху. *Дефектологія*. 1998. №6. С. 38-41.
48. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: колективна монографія / О.Є. Блинова, С.І. Бабатіна, Т.М. Дудка, А.М. Одінцова та ін. / відпов. ред. Блинова О.Є. Херсон: Вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2018. 428 с.
49. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи/ *Дефектологія*. - 2011.-№1.- С.18-24.
50. Турова О. І. Розвиток інклюзивної освіти дітей з особливими потребами в Україні за роки незалежності. Педагогічна наука в Україні за роки незалежності: здобутки, прорахунки, перспективи : матеріали Всеукр. (з міжнародною участю) науково-практ. конф. (15-16 листопада 2017 року, м. Херсон). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 25–28.
51. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : [монографія] Київ : МП Леся, 2009. 484 с.
52. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського держ. уні-ту ім. Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2007. Вип. VIII. Сер. соціально-педагогічна. С. 101–103.
53. Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, Вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.

54. Ши Т.М., Бауер А.М. Вступ до спеціальної освіти. *А Перспективи соціальних систем*. 2-ге видання. Медісон, 1997. – 167 с. : іл.
55. Шматько Н.Д. Для кого може бути інтегроване навчання. – 1999. – No2. Р. 49-56. <https://nus.org.ua/articles/yak-sformuvaty-navychky-samostijnosti-u-ditej-z-oop-pidlitkovogo-viku/> (Дата звернення 24.12.2023р).
- www.my gov.ua
55. Штепа О.С. Тренінг «Актуалізація особистісної зрілості». Практична психологія та соціальна робота. 2005. №2. – С. 42-46.
56. Шмаргун В.М. Освіченість та інтелігентність в освітньому середовищі / В.М. Шмаргун // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія, 2016. – Вип. 233. – С. 389-396.
57. Шмаргун В.М. Модульна інтегральна діагностика інтелектуальних здібностей школярів / В.М. Шмаргун // Педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць. – К.: Київський університет імені Б. Грінченка, 2012. – Вип. 3. – С. 326-339.
58. Шмаргун В.М. Інтелектуальні здібності людини // В Шмаргун, А Гапонько. – Проблеми гуманітарних наук. Психологія, 2015. – Вип.35. –С. 251–262.
59. Школа для кожного: посібник/Упорядник: Байда Л. Ю.– К., 2015.
60. Як організувати дистанційне навчання для дітей з ООП. Досвід вчителів. <https://nus.org.ua/articles/yak-organizuvaty-dystantsijne-navchannya-dlya-ditej-z-oop-dosvid-vchyteliv/> (Дата звернення 24.12.2023р).
61. Mayer J., Salovey P., Caruso D. The Validity of the MSCEIT: Additional Analyses and Evidence. *Emotion Review*. (2012). № 4(4). Р. 411–412.
62. Otto R. Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*. (2013). № 18, Р. 323-340.