

Компанець Н.М.

# Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери

*Науково-методичний посібник*



Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М.Ярмаченка  
Національна академія педагогічних наук України

**Компанець Н.М.**

**Психолого-педагогічний  
супровід дітей з порушеннями  
емоційно-вольової сфери**

Науково-методичний посібник

Київ – 2023

УДК 376+159.942+159.94

Компанець Н.М. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери: Науково-методичний посібник. – Київ: Актуальна освіта, 2023. – 120 с.

У науково-методичному посібнику представлено модель психолого-педагогічного супроводу емоційного і вольового розвитку в умовах реалізації інклюзивної практики закладу освіти, яка є складовою частиною загальної моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому процесі. У посібнику розглядається взаємозалежність структурних компонентів емоційного і вольового розвитку. На основі визначених етапів супроводу дитини з ООП в інклюзивному навчанні окреслено шляхи побудови індивідуального освітнього маршруту, а також можливості прогнозу результатів цілеспрямованого впливу на емоційний і вольовий розвиток дітей з ООП.

У додатках посібника – Програма підготовки поведінкових консультантів і тренінгу для батьків

Посібник адресовано, насамперед, фахівцям закладів освіти, які реалізують інклюзивну практику, батькам дітей з ООП, студентам. Посібник може бути використаний як навчально-методичний для підготовки бакалаврів та магістрів за напрямом «Психолого-педагогічна освіта», в системі підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки фахівців у галузі інклюзивної та спеціальної освіти.

***Схвалено Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, протокол 11 від 14.12.23***

ISBN 966-8663-276

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023  
© Компанець Н.М., 2023

# ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
1. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ .....	7
1.1. Психолого-педагогічний супровід в інклюзивній практиці .....	7
1.2. Діяльність Команди психолого-педагогічного супроводу (КппС) 15	
1.3. Етапи психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання .....	17
1.3.1. Превентивний та організаційний етап .....	17
1.3.2. Етапі діагностики .....	20
1.3.3. Корекційно-формуючий етап.....	22
1.3.4. Профілактичний етап.....	25
2. МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ І ВОЛЬОВОЇ СФЕР .....	26
2.1. Нейропсихологічні основи вивчення емоційного та вольового розвитку .....	26
2.2. Моделювання емоцій .....	34
Емоційне реагування: первинна оцінка ситуації сенсорними системами .....	37
Емоційне реагування: фізіологічна реакція .....	40
Когнітивна оцінка в моделі емоцій .....	43
Поведінкова емоційна реакція .....	44
2.3. Вольова сфера: моделювання довільного поведінкового акту .....	44
Стадія довільного поведінкового акту «До дії» .....	49
Стадія довільного поведінкового акту «Дія» .....	54
Стадія довільного поведінкового акту «Після дії» .....	55
3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ І ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ .....	56
3.1. Емоційна і вольова сфери: чинники впливу, функційність дитини .....	56
3.2. Превентивний етап супроводу дітей з особливостями емоційної і вольової сфер розвитку .....	59
3.3. Етап діагностики .....	61
Діагностика особливостей сприймання сенсорної інформації ..	61
Діагностика емоційної і вольової сфери у дітей .....	61
Вивчення особливостей емоційних дитячо-батьківських відносин .....	64
3.4. Відображення планування супроводу в ІПР .....	65
4. ПРОФІЛАКТИЧНИЙ ЕТАП ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ .....	66

Профілактика порушень поведінки у колективі .....	68
5. КОРЕКЦІЙНО-ФОРМУЮЧИЙ ЕТАП ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЕМОЦІЙНОГО І ВОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ .....	70
5.1. Супровід дитячого колективу .....	70
5.2. Супровід дорослих учасників освітнього процесу.....	72
Супровід батьків .....	73
Робота з батьками дітей, організованих в один колектив при наявності булінгу або для його попередження .....	86
Супровід педагогічного персоналу і соціального оточення (робота соціального педагога, громади) .....	86
5.3. Супровід дитини з ООП .....	88
Регуляція порушень обробки сенсорної інформації .....	88
Врахування і зміна контексту .....	89
Формування регуляції поведінки дитини раннього віку – навчання терпіння.....	89
Корекція комунікативного розвитку .....	90
Корекція розвитку емоційної сфери.....	92
Формування довільної поведінки .....	96
Корекція проблемної поведінки .....	96
ВИСНОВКИ .....	99
ДОДАТКИ .....	100
Д.1. Шифри МКХ-11 для визначення проблем, пов'язаних з обробкою сенсорної інформації .....	100
Д.2. Домени МКФ-ДП, які пов'язані з емоційним і вольовим розвитком. ....	101
Д.3. Програма курсу навчання поведінкових консультантів (підтримки позитивної поведінки у дітей з порушенням розвитку емоційної і вольової сфер) .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Д.4 Програма тренінгу для батьків «Як навчити дитину емоційної регуляції і підтримувати позитивну поведінку вдома».....	114
Д.5 Книги для емоційного і вольового розвитку дітей .....	115
ЛІТЕРАТУРА .....	117

## ВСТУП

Одним з основних показників демократичності суспільства є ставлення до людей з інвалідністю. В сучасних умовах суттєвого збільшення кількості людей зі зниженою функційністю стає як ніколи важливим завдання їх розвитку і навчання з урахуванням індивідуальних можливостей, особливостей темпу засвоєння нових знань, забезпечення задоволення потреб, інтересів. Батьками, фахівцями різних галузей, громадськістю відмічається тенденція збільшення кількості дітей з відставанням у розвитку. Діти, які мають первинне відставання у розвитку, емоційний і вольовий розвиток є затриманим, і потребує психолого-педагогічного втручання.

Окремою причиною збільшення кількості дітей з ООП є епігенетичні проблеми, складні життєві обставини, у тому числі через минулу пандемію COVID-19 і локдауни та російсько-українську війну. Тому збільшується кількість дітей з особливими освітніми потребами за рахунок врахування дітей з родин тимчасово переміщених осіб, а також дітей, які набули інвалідності під час військових дій. Даються взнаки і опосередковані фактори: виснаженість і втрата сенсу життя близьких дорослих, зміна місця проживання, його якості, погіршення екології, харчування.

Стресові фактори впливають на виникнення розладів емоційного і вольового розвитку у дітей. Хронічний або сильний стрес може порушити нормальну роботу мозку та інших фізіологічних систем, що призводить до порушення регуляції емоційно-вольових процесів. Наприклад, вплив стресу в ранньому віці, такого як досвід перебування в небезпечних і травмуючих обставинах (бомбардування міста, життя у сховищах, метро, смерть рідних і близьких, жорстоке поводження в дитинстві або зневага), пов'язано з підвищеним ризиком розвитку розладів настрою, тривожних розладів і розладів особистості в подальшому житті. Реакцією на ці фактори навіть у дорослих можуть бути такі розлади, як синдром вигорання або хронічна втома.

Наявні проблеми зі здоров'ям, особливостями засвоєння нового матеріалу, використання набутих навичок стають помітними, коли у дитини збільшується навантаження і вимоги до них, до їх працездатності, витривалості, здатності мислити, керувати своєю поведінкою стають надлишковими. Зміна настрою, поведінки у дитини – від занурення у себе, загальної тривожності до вибухів істерики через, здавалося б, незначні причини – найбільше звертає увагу дорослих в освітньому процесі.

Усі ці фактори, негативно впливаючи на розвиток дітей, визначають

**необхідність заходів для поліпшення становища дітей з ООП, їх розвитку і навчання** в умовах інклюзії з урахуванням індивідуальних можливостей і пріоритетів. Саме тому в цьому посібнику будемо розглядати проблему емоційного і вольового розвитку усіх дітей України.

## **1. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ**

### ***1.1. Психолого-педагогічний супровід в інклюзивній практиці***

Сполучення слів «психолого-педагогічний» є загальноприйнятим, але для подальшого викладу необхідно уточнити наше бачення цього терміну.

У перекладі з грецької «педагогіка» - означає «водити дітей». Тобто це поняття передбачає керівництво набуттям дітьми нового досвіду. «Психологія», у перекладі з латини – «наука про психіку», тобто про закономірності розвитку психічних процесів, емоцій, волі і діяльності. Поєднання цих понять «психолого-педагогічний» відображає вплив людини, яка навчає, на людину, яка навчається з урахуванням закономірностей формування знань, умінь і навичок, а також вікових особливостей і можливостей, тобто з урахуванням знань вікової і педагогічної психології, а також нейропсихології.

Розглянемо поняття і взаємозалежність різних методів управління навчальною діяльністю дітей з особливими освітніми потребами. Перш за все, звернемося до поняття розвиток дитини. За означенням українського психолога Г.Костюка [50, С.74], психіка формується як дедалі більш ускладнювана і структурно організована динамічна система. Нові якості, що виникають у психічному розвитку індивіда, являють собою складні структури:

- змістовий бік цього процесу (системи уявлень, понять про об'єктивну дійсність, що складаються в індивіда),
- операційний бік (системи дій, операцій, якими знання здобуваються й застосовуються у дальшій діяльності),
- мотиваційний бік (комплекси потреб, інтересів та інших спонукань до дій)
- і психічна діяльність у цілому.

Оскільки у цьому посібнику будемо докладно розглядати емоційний і вольовий розвиток, звернемося до проблеми розвитку в аспе-

кті вирішення протиріччя між її актуальним рівнем розвитку і її власними потребами, які вдосконалюються та збільшуються, а також вимогами оточення. Український психолог Г.С.Костюк зазначає: «Людина розвивається як система, що сама себе вдосконалює... Однією з основних суперечностей, що закономірно виявляється на всіх вікових ступенях, є розходження між новими поглядами, цілями, прагненнями особистості, яка розвивається, і досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення» [50, С.91].

У новонароджених дітей можна спостерігати лише вітальні потреби (в їжі, комфорті), від задоволення яких залежить виживання дитини. Ці потреби задовольняються вродженими рефlekсами, забезпечуються близьким дорослим, до якого дитина починає виявляти так звану «первинну прихильність» [29, 42].

Мірою зростання, удосконалення життєвих функцій, коли примітивні рефлекси змінюються складними рухами, їх композиціями, вдосконалюються і потреби дитини, включаючи соціальну взаємодію, когнітивну стимуляцію та незалежність.

Зростання потреб є природною частиною розвитку дитини. Проте поряд з дорослішанням і вдосконаленням навичок старі способи взаємодії з оточуючим середовищем перестають задовольняти наявні потреби дитини. Тому дитина має стимул щодо розвитку нових способів дії. Наприклад, бажаючи торкнутися до іграшки, яка висить над ліжечком, дитина розвиває зорово-моторну координацію. Бажаючи дотягнутися до іграшки, яка недоступна, розвиває уміння пересуватися, повзаючи. З віком потреби дитини стають рушійною силою їх задоволення, якщо надати їй можливості вчитися їх задовольняти, тобто розвиватися. Близькі дорослі, які оцінюють потреби дитини і відповідно організують догляд за малюком, у випадку труднощів розвитку мають організувати навчання умінь і навичок дитини. Так, раннє втручання передбачає навчання навичок зміни положення тіла (перевернутися на живіт і з живота, стати навпочіпки, пересуватися повзком, вставати, ходити тощо).

Л.С.Вигостський, окреслюючи взаємне положення понять «розвиток» і «навчання», зазначав, що навчання має бути на щабель вище від розвитку, при цьому дитина потребує постійної підтримки дорослого, оскільки «осмислено копіюючи дії дорослого, дитина розвивається. Безперечним висновком є те, що дитину потрібно навчати не того, що вона здатна освоїти сама, а того, чого поки ще не вміє, але в змозі освоїти за допомогою вчителя» [10, С. 82].



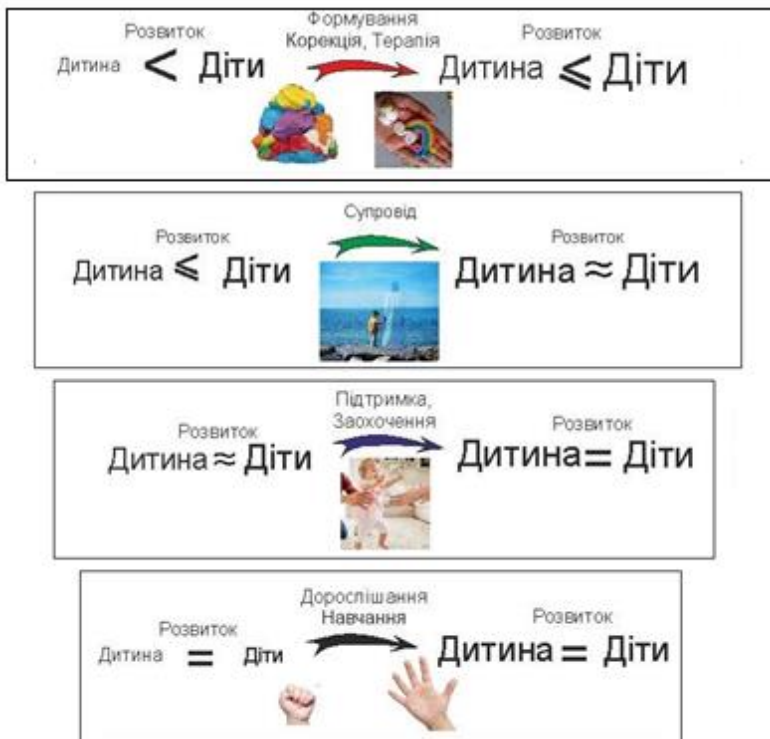


Рис. 1.1. Різні рівні управління розвитком дитини. Співвідношення понять «навчання», «корекція», «супровід» і «підтримка»

Якщо розглянути зони актуального і найближчого розвитку, то можна зрозуміти місце управління навчальною діяльністю дитини, і принцип «ведення дитини» педагогом за собою. На рівні актуального розвитку можемо говорити про те, що вже відбулося у дитини – «навченість», «вихованість», «розвинутість». Тобто на цьому рівні ми можемо говорити про завдання, які дитини здатна виконувати самостійно.

Зона найближчого розвитку визначає досягнення дитини у теперішньому часі, але під керівництвом дорослого, при цьому визначає не стан опанування навичками, а **можливості** дитини щодо цього – «научуваність», «можливості до вихованості», «можливості до розвинутості». Таким чином, поняття «зона найближчого розвитку» за Л.С.Виготським – позначає суму умінь і навичок, які

дитина **може засвоїти з допомогою дорослого**, щоб в наступний період часу бути здатною відтворити їх самостійно.

Участь педагога на етапі навчання в зоні найближчого розвитку є визначальною, оскільки навіть якщо у дитини є хороші здібності до навчання (статистичні 5-10% від популяції), то рівень актуального розвитку у майбутньому буде нижчий. Цей феномен ми спостерігали під час вимушеного домашнього, дистанційного навчання. Практика довела, що можливості дитини навчатися з мінімальною участю дорослого в незвичній ситуації дистанційного навчання, без належного зовнішнього контролю, зважаючи тільки на самоконтроль дитини – результати навчання в наступні періоди часу є меншими, ніж при навчанні під керівництвом дорослого.

Розглянемо взаємні залежності між поняттями «навчання» («дорослішання»), «підтримка», «супровід» і «корекція» («формування»), щоб в кінцевому рахунку визначити об'єкт нашої подальшої розмови.

**НАВЧАННЯ («дорослішання»).** Більшість дітей розвивається без цілеспрямованого впливу дорослого. Принцип навчання «роби як я» забезпечується роботою дзеркальних нейронів. Вже у віці немовляти дитина може повторювати за близьким дорослим міміку, у ранньому дитинстві – засвоює способи дій з предметами, удосконалює рухові навички. Розвиток дитини при цьому такий самий, як і інших дітей (на рисунку, знак « $\Leftrightarrow$ »). Навчальний вплив дорослого, оточуючого середовища веде до **поліпшення розвитку дитини**, допомога при виникненні ситуаційних труднощів, як і для інших дітей такого ж віку. Зусилля для допомоги дитині на цьому етапі – найменші.

**ПІДТРИМКА.** Якщо рівень розвитку дитини мало відрізняється від розвитку інших дітей. Такій дитині потрібна **підтримка**, тобто таке управління розвитком дитини, яке надає їй достатньої самостійності, щоб у подальшому дитина могла управляти виконанням завдань самостійно, без допомоги.

Підтримка зосереджена на розширенні можливостей дитини для розвитку навичок і знань, необхідних для успіху в навчанні та соціальному житті. Йдеться про те, щоб оснастити їх інструментами, необхідними для навігації в освітній системі та досягнення своїх цілей. При цьому педагог все більше довіряє дитині, сподіваючись, що вона зможе виконати завдання самостійно, продемонструвати знання і навички на практиці, які раніше дитина засвоювала з більшим рівнем допомоги педагога. На цьому рівні можуть

надаватися додаткові ресурси, інформаційні бази, підручники, матеріали, навчальні програми, що може включати доступ до бібліотек, онлайн-ресурсів, платформ для навчання, а також підтримку у вирішенні технічних аспектів пов'язаних з освітнім процесом.

В умовах інклюзивного навчання, коли в дитячому колективі є дитина з ООП, яка потребує значної навчальної та організаційної допомоги, на рівні підтримки знаходяться інші діти, оскільки вони теж є учасниками освітнього простору дитини з ООП і беруть участь в корекційному процесі і супроводі як «оточуюче соціальне середовище». Саме тому асистент педагога (вчителя і вихователя) працює з усім дитячим колективом, а не тільки з дитиною, яка навчається в інклюзії.

**СУПРОВІД.** Якщо ми працюємо з дитиною, навички і уміння якої не дуже відрізняються від решти дітей, проте спостерігається незначне відставання, управління розвитком дитини навчаючим дорослим є **супроводом**, який полягає у наданні допомоги дитині тільки у випадку виникнення у неї труднощів у засвоєнні певних навичок.

Різниця між супроводом і підтримкою розвитку (навчання) дитини полягає у спрямуванні і рівні залучення допомоги навчаючих дорослих, якої вони потребують. Управління розвитком дитини педагогом на рівні підтримки передбачає надання їй необхідних ресурсів, інструментів і стратегій, які допоможуть їй подолати труднощі та повністю реалізувати свій потенціал. Це може включати:

- індивідуальні навчальні плани,
- спеціалізоване навчання,
- допоміжні технології та
- доступ до допоміжних послуг, таких як логопедія або ерготерапія.

В освітній діяльності діти з особливими освітніми потребами можуть зіштовхнутися з проблемами, вирішення яких вимагатимуть індивідуального підходу і додаткової участі, окрім допомоги під час навчального процесу. Супровід передбачає:

- побудову міцних стосунків з дитиною,
- розуміння її сильних і слабких сторін,
- забезпечення безпечного та сприятливого середовища, де вона може поповнити свої дефіцити, спираючись на ресурси.

У супроводі розвитку і навчання дитини педагог постійно присутній у її житті, пропонуючи керівництво, заспокоєння та заохочення. Супровід передбачає контроль наявності труднощів, а

значить діагностики у спостереженні, моніторингу успіхів дитини. При організації забезпечення навчання дітей з ООП це може виглядати у тому числі як навчання дорослих, які мають контролювати наявні труднощі, а також консультування дитини під час виконання завдань, відповіді на запитання та вирішення проблем, що виникають. Наприклад, супровід може включати адаптацію навчального матеріалу, використання спеціальних методів навчання та розробку індивідуальних планів навчання. Під час супроводу з дитиною займається не тільки той фахівець, який відповідає за розвиток певної сфери розвитку, але і інші фахівці, які мають враховувати вимоги до постійного вдосконалення навичок дитини. У випадку відставання дитини у розвитку мовлення логопед продовжує заняття з розвитку мовлення, а на занятті ЛФК реабілітолог використовує мовленнєвий матеріал, вірші «руками і ногами», у тому числі супроводжує розвиток мовлення.

Відсутність руху від «супроводу» як активного управління навчальною діяльністю до «підтримки» як виду управління з наданням більшої самостійності, позбавляє дитину шансу розвинути і використати самостійність в оволодінні навчальним матеріалом. На цьому має бути зосереджена методична підтримка педагогів.

**ФОРМУВАННЯ, КОРЕКЦІЯ, ТЕРАПІЯ.** Якщо ми працюємо з дитиною, яка значно відстає у розвитку, порівняно з іншими дітьми, допомога дорослого у цьому випадку є корекцією розвитку, тобто вплив навчаючого дорослого веде до **зменшення відставання** у розвитку дитини. Саме цей рівень управління процесом навчання дитини включає так зване «навчання без помилок». У цьому випадку дорослий надає допомогу під час виконання завдання превентивно, щоб у неї була можливість отримати позитивне відчуття подолання перешкод і зміни стереотипу ставлення до завдання з «у мене нічого не виходить» на «у мене все виходить». Проте задача навчаючого дорослого полягає у постійному зменшенні зовнішньої допомоги. Наприклад, якщо маємо дитину з порушенням мовленнєвого розвитку – логопед проводить заняття щодо формування мови і мовлення. Одним з методів є «ручна постановка звуків», коли логопед ніби «ліпить» звуки, керуючи артикуляційними м'язами дитини. Проте мірою формування і поліпшення навички допомога логопеда стає меншою – він з часом перестає допомагати дитині.

Розподіл рівнів управління розвитком і навчанням дитини співвідноситься з теорією інклюзивного навчання щодо рівня

взаємної участі педагога і дитини з ООП. Основна мета інклюзивного навчання – це максимальне розкриття її потенціалу з урахуванням можливостей, адаптації до соціального середовища. На цьому рисунку умовно зображено принцип «виховання – це навчання дитини обходитись без нас». Перефразуючи, можна сказати, що «інклюзія – це таке навчання дитини, при якому завтра вона робить самостійно те, що сьогодні вона робить з допомогою», і мета інклюзії – цілеспрямоване поступове зменшення допомоги.

### ***Яким чином має зменшуватися психолого-педагогічна допомога дитині з особливими освітніми потребами?***

Найбільша допомога надається дитині у тому випадку, коли у неї відсутня навчальна, виконавча поведінка, вона не вмє робити певні дії і потребує суттєвих зусиль педагога під час навчання. Задача навчання з боку дитини – це навчитися виконавчої поведінки (сприймати задачу від дорослого, виконувати її). При цьому навчання йде на цьому етапі 1:1, тобто у парі «педагог – дитина з ООП. Задача педагога – показувати дитині дії для наслідування («роби як я») і застосування **фізичної допомоги** при навчанні (наприклад, письмо «рука в руці»).

**На другому етапі** навчаючий дорослий демонструє дитині завдання («роби як я»), проте його допомога є орієнтовною і ситуативною, тобто у разі потреби дитини, підтримуючи принцип «навчання без помилок». При цьому педагог може підказувати і направляти рухи дитини. Навчальний матеріал для дитини суттєво модифікується, або модифікується процес навчання. Наприклад, навчання дитини чистити зуби для дитини з аутизмом розбивається на етапи, кожен з етапів є окремою метою для навчання, а також передбачає повернення до фізичної допомоги, якщо у дитини є така потреба.

На третьому етапі педагог зменшує допомогу. Він знаходиться поруч. Задача дитини – виконувати своє завдання. Задача педагога – виконувати завдання поруч з дитиною, щоб у неї був дієвий зразок за принципом «роби як я».

На наступному етапі дорослий дає завдання дитині для самостійної роботи, не надаючи візуального зразку. Для підготовки дитини до цього етапу потрібно вчити працювати за алгоритмічними картками самостійно. Задача дитини – виконувати завдання педагога самостійно. Кінцевий контроль дорослий і дитина здійснюють разом, педагог допомагає виправити можливі помилки.

На останньому етапі дорослий контролює наявність завдань, а дитина самостійно бере завдання і виконує, здійснюючи оперативний і кінцевий самоконтроль. Контроль з боку педагога може бути відтермінований (вчитель перевіряє зошити після уроку). В той же час педагог має бути готовий допомагати дитині, якщо дитина бачить цю необхідність і просить про допомогу. Тобто для підготовки роботи на цьому етапі дитину потрібно навчити **просити про допомогу**.

Таким чином, при зменшенні допомоги навчаючого дорослого в інклюзії: від «робити за дитину», «рука в руці» до «супроводу діяльності дитини і втручання у разі виникнення проблем» та подальшої **підтримки** в освітньому процесі.

В цей же час відповідно збільшуються і зусилля дитини – від спостереження за діями дорослого, до виконання «рука в руці», а потім – виконання з підказками і самостійного виконання.

Ступінь допомоги навчаючого дорослого зменшується в міру підвищення рівня навичок дитини. Такий підхід дозволяє дітям розвивати виконавчі уміння, а також здатність вирішувати проблеми, навички критичного мислення та почуття самостійності. Поступово зменшуючи рівень допомоги, дорослі навчають дітей:

- аналізувати інформацію,
- оцінювати різні точки зору, зважувати різні варіанти,
- приймати рішення на основі власних суджень,
- краще протистояти викликам обставин,
- відчувати незалежність і самостійність, автономність.

Разом з тим, на практиці частіше дитині пропонуються готові рішення проблем. У такому разі діти починають покладатися на вирішення їхніх проблем дорослими. Це перешкоджає їхній здатності критично мислити та самостійно знаходити рішення. Навіть зустрічається залежність від допомоги у дитини в інклюзії, коли навчаючі дорослі залишають її певний рівень без змін протягом тривалого часу. Проте надлишковий рівень допомоги дитині затримує розвиток її самостійності.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами – це взаємоузгоджена комплексна діяльність команди фахівців та батьків дитини (команди психолого-педагогічного супроводу), спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації.

## 1.2. Діяльність Команди психолого-педагогічного супроводу (КППС)

Діяльність КппС унормована Примірним положенням [49]. Згідно цього документу, подібне Положення має створювати кожен заклад освіти, в яких є інклюзивні класи або групи. Згідно Положення, до Команди супроводу створюється наказом директора закладу освіти. В неї входять заступник директора, педагоги (вчителі і вихователі), асистенти педагогів (вчителів і вихователів), асистенти дитини (у разі наявності), психолог, логопед, корекційний і соціальний педагог (при наявності у закладі освіти, або фахівці, які працюють за угодами), а також представник ІРЦ. У разі необхідності до роботи Команди супроводу залучаються і інші спеціалісти (консультанти, лікарі, медсестри, масажисти, реабілітологи). Батьки, які також є учасниками Команди супроводу, і підписують Індивідуальну програму розвитку (рис. 1.2).

У функції КппС входить безпосередня робота з дитиною з особливими освітніми потребами: діяльність, спрямована на



Рис. 1.2. Команда психолого-педагогічного супроводу

створення Індивідуальної програми розвитку (діагностика, написання, реалізація, моніторинг), підтримка усіх учасників освітнього процесу (методична, психологічна).

Основний фахівець, який безпосередньо працює з дитиною з ООП – асистент педагога (вчителя і вихователя). Саме він більшою мірою впроваджує освітній компонент ІПР, адаптуючи і модифікуючи навчальні матеріали, допомагаючи вчителю забезпечувати засвоєння знань і формуванню навичок у дитини, супроводжуючи дитину під час занять або уроків.

Педагогічний супровід дитини з ООП передбачає використання під час навчального процесу адаптованих навчальних посібників, адаптованих або спеціалізованих методів навчання, задіювання додаткових ресурсів і пристосувань для задоволення унікальних навчальних потреб цих дітей. Наприклад, Команда супроводу вивчає необхідність використання мультисенсорних методів для покращення розуміння та збереження інформації. Крім того, для дітей, які мають, згідно Висновку ІРЦ четвертий і п'ятий рівні підтримки передбачено створення індивідуальних навчальних планів (ІНП) для окреслення конкретних цілей, умов та модифікацій, забезпечення необхідної підтримки і адекватного оцінювання успіхів дитини. Пристосовуючи стратегії навчання до їхніх конкретних потреб, педагогічна підтримка дозволяє дітям з особливими освітніми потребами повністю розкрити свій академічний потенціал.

Корекційно-розвиткова складова інклюзії забезпечується відповідними фахівцями згідно Висновку ІРЦ. Заняття проводяться згідно укладеного розкладу. Кількість таких занять відповідає рівню підтримки дитини.

В умовах освітнього процесу важко процесу дітям з емоційними та поведінковими труднощами. Ці діти часто відчують вищий рівень стресу, тривоги та розчарування через відмінності у спілкуванні і навчанні. Працюючи з психологами, вони можуть засвоїти механізми подолання та стратегії емоційної регуляції для ефективного вирішення цих проблем. Крім того, психологи також можуть надати консультації та терапію, щоб допомогти дітям розвинути самооцінку, сформувані позитивні стосунки та покращити загальне психічне здоров'я. Звертаючи увагу на їхнє емоційне благополуччя, психологічна підтримка значно сприяє цілісному розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, *психолого-психологічний супровід дитини з ООП в освітньому процесі* – це система організаційних, діагностичних,



профілактичних та корекційних заходів (представлених різноманітними психологічними методами та прийомами) для дітей з ООП, педагогів та батьків, який здійснюється міждисциплінарною командою фахівців, об'єднаних єдиною реабілітаційною метою.

### ***1.3. Етапи психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання***

Розглянемо етапи психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання:

- превентивний
- організаційний
- діагностичний
- корекційно-формуючий
- профілактичний

Ці етапи є умовними, робота учасників КппС може перетинатися у часі, різні фахівці також можуть бути на різних етапах.

#### ***1.3.1. ПРЕВЕНТИВНИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ ЕТАП***

Превентивний (попереджувальний) етап відіграє життєво важливу роль у виявленні та усуненні потенційних перешкод у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Цей етап включає різні стратегії та втручання, які впроваджуються з моменту встановлення діагнозу (виявлення проблем у розвитку дитини) до її включення до системи освіти.

Організаційний етап інклюзії загалом відбувається ще до вступу дитини у заклад освіти. Організація інклюзії, а саме забезпечення готовності приміщень, наявності фахівців – поточна робота адміністрації закладу освіти. Проте його елементи можуть відбуватися як поточні задачі протягом навчального року.

На превентивному етапі інклюзії відбувається аналіз наявних ресурсів освітнього закладу. Необхідно проаналізувати, які ресурси є в початковому закладі для задоволення потреб дитини, а які (звідки, в якому обсязі і на яких умовах) потрібно залучити. У разі неготовності закладу (немає додаткових приміщень, персоналу, обмеженість ресурсів, зокрема, відсутність доступу до допоміжних технологій), вже на цьому етапі можна спрогнозувати низьку ефективність і якість освіти, що надається дітям із різними потребами. Особливо це стосується визначення додаткових корекційних і реабілітаційних послуг. Адже освітній заклад не може в повному обсязі реалізувати корекційно-розвиткову складову навчального процесу, і тому потрібно подбати про те, де дитина може отримувати решту послуг.

Одним із ключових аспектів цього етапу є визначення та оцінка індивідуальних потреб дітей. Це включає в себе проведення та діагностики оцінювання для визначення конкретних навчальних потреб і проблем кожної дитини. Саме на першому етапі визначається група дітей, яким буде важлива психолого-педагогічна допомога – через комплексну діагностику в Інклюзивно-ресурсному центрі.

Ще до потрапляння у заклад освіти діти, які мають інвалідність, або отримують медичну та соціальну допомогу без встановлення інвалідності – включені в медичну і соціальну реабілітацію, раннє втручання. Дуже важлива наступність усіх заходів, спрямованих на розвиток дітей з особливими освітніми потребами, супровід родини. Ефективність раннього втручання може бути суттєво підвищена за умови плавного переходу до закладів освіти з інклюзивним навчальних закладів. Безперервність між раннім втручанням та інклюзією є важливою для сприяння загальному благополуччю та успіху дітей з обмеженими можливостями.

Особливістю превентивного етапу є участь фахівців різних галузей, а також різноманітні форми роботи саме освітян. Так, логопедичну і реабілітаційну допомогу дитина може отримувати в межах закладу, який підпорядковується системі охорони здоров'я або соціального захисту.

На жаль, бувають непоодинокі випадки, що дитина перестає отримувати необхідну допомогу через брак узгодженості різних галузей. Вже не перший рік йдуть розмови про необхідність узагальнення і організації комплексності використання усіх ресурсів – сфери охорони здоров'я, соціальної сфери та освіти. Саме в мультидисциплінарному співробітництві було б можливо проводити ретельний скринінг оцінювання стану розвитку дітей від народження, щоб надавати вчасну допомогу родині і дитині.

Також про важливість наступності у корекційно-розвиткових заняттях будемо говорити і про переведення із закладу в заклад, і про перехід дитини із закладу дошкільної освіти у школу.

Превентивний етап надання психолого-педагогічного супроводу також стосується дітей, які раніше не були охоплені допомогою, проте спостереження педагога виявляє особливості емоційного розвитку дитини, зокрема, регуляцію емоцій, брак самоконтролю, поведінку, властиву дітям на більш ранніх етапах розвитку. Для визначення рівня підтримки дитини в освітньому процесі команда супроводу здійснює оперативну діагностику. І якщо рівень більший другого – навіть коли навчальний рік вже розпочався, команда

супроводу радить батькам звернутися до ІРЦ щодо точнішої діагностики.

На рис. 1.3 конкретизовано можливі форми роботи на превентив-



Рис. 1.3. Робота Команди психолого-педагогічного супроводу на превентивному етапі

тивному етапі у закладі освіти та позначені результати цієї роботи.

Учасники команди супроводу знайомляться з первинною інформацією про особливості розвитку дитини із Висновку ІРЦ про комплексне дослідження розвитку дитини з ООП (з якого стає відомою інформація про сильні та слабкі сторони дитини, а також рекомендації щодо врахування і задоволення особливих потреб у процесі навчання та розвитку), або проводять спостереження за діяльністю дитини у закладі освіти (у групі чи класі). Відбувається також робота з родиною (велику роль відіграє при цьому встановлення позитивних стосунків), визначаються потреби родини у навчанні і супроводі розвитку дитини вдома. Також на превентивному етапі проводиться робота з фахівцями. Це може бути не конкретна робота перед навчальним роком, а, наприклад, попередньо проведені курси підвищення кваліфікації або тематичні семінари, на яких фахівці дізнаються про особливості розвитку дітей, які мають прийти у групу або клас.

**Результатом** роботи з дитиною на превентивному етапі може бути адаптація дитини до закладу освіти. Фахівці при цьому мають скласти попередні плани роботи з дитиною, родиною безпосередньо у закладі освіти (яка саме додаткова діагностику буде потребуватися).

### ***1.3.2. ЕТАПІ ДІАГНОСТИКИ***

Діагностика розвитку дитини може починатися вже під час превентивного етапу. Це вивчення супровідних документів дитини і спостереження. Може бути випадок, коли дитина ВЖЕ навчається у закладі освіти, і за результатами спостереження педагогів виявляється, що дитина відстає у розвитку і потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі. Тоді фахівці радять батькам зробити ретельнішу діагностику для визначення, яким чином має бути надана підтримка, хто із фахівців має надати допомогу у разі необхідності, і чи потрібна комплексна діагностика в ІРЦ.

Згідно нормативних документів, батьки можуть написати заяву-прохання щодо проведення такої діагностики

Якщо згідно діагностики, проведеної у закладі освіти Командою психолого-педагогічного супроводу, виявляється, що дитині потрібна підтримка першого рівня, це рішення відображається у протоколі, і дитина отримує допомогу безпосередньо у закладі освіти силами працівників закладу в рамках їх професійної діяльності.

Команда супроводу протягом 2 тижнів вивчає можливості та потреби дитини, фіксує результати вивчення: її вміння, сильні якості та труднощі, у чому їй потрібна допомога. Фахівці мають докласти всіх зусиль, щоб зрозуміти потреби кожної дитини та забезпечити їй необхідну допомогу на наступному етапі.

Узагальнення необхідної роботи команди психолого-педагогічного супроводу на етапі діагностики подано на рис. 1.4.

Основна мета вивчення індивідуальних особливостей дитини – виявлення факторів, які зумовлюють труднощі навчальної діяльності, спілкування та соціальної адаптації, а також виявлення резервів, які можна використовувати у корекційно-розвивальній роботі, сильних сторін і труднощів.

Починати вивчення можливостей та труднощів дитини з ООП варто з цілеспрямованого спостереження в умовах групи або класу (на заняттях або уроках, на перервах, на прогулянках, розвагах), тобто в максимально природних для дитини умовах.

Вивчення особливостей дитини має охоплювати всі аспекти її

розвитку, включаючи навички самообслуговування, мовленнєву, комунікативну, когнітивну, емоційно-вольову та інші сфери. Парціальна діагностика проводиться фахівцями в умовах кабінету для уточнення і конкретизації цілей майбутньої корекційної роботи.

Таким чином, відбувається дослідження:

- **Актуального рівня розвитку дитини** (відповідність розвитку дитини календарному віку щодо розвитку, ступінь самостійно-



*Рис. 1.4. Робота Команди психолого-педагогічного супроводу на діагностичному етапі*

сті, володіння гігієнічними навичками тощо);

- **Навчальної діяльності** (освітніх ліній у дошкільників і навчальних предметів у школярів), у тому числі знань щодо навколишнього світу, стану сформованості математичних, просторових уявлень;
- **Особливостей мотивації**: наявність пізнавального інтересу (мотивації до пізнання нового), інтересів поза закладом освіти, мотивації до комунікації, рівень розвитку комунікативних здібностей;
- **Загальної характеристики діяльності**: темп, працездатність, способи подолання виснаження або організації цілеспрямованої діяльності.

- *Мовленнєвого розвитку дитини.* Під час спостереження за дитиною вихователь (вчитель) робить висновки щодо того, наскільки дитина зрозуміло (виразно) говорить, чи достатній її словниковий запас, чи може побудувати чітке висловлювання, як вона використовує мовлення для спілкування з дорослими і однолітками, чи може використовувати мовлення для планування і регуляції власної діяльності. Поглиблену діагностику особливостей розвитку мовлення дитини у разі необхідності проводить логопед.
- *Особливостей поведінки:*
  - *Загальних особливостей поведінки дитини:* слідування загальним правилам взаємодії з іншими дітьми і дорослими, адекватність емоційного реагування;
  - *Особливостей поведінки дитини в навчальній ситуації:* чи може сидіти за столом, слідувати фронтальній інструкції, чи реагує на звернення, чи відповідає на поставлені запитання, як поводить себе з навчальними матеріалами, чи взаємодіє з іншими дітьми в процесі виконання завдань, чи є здатність критично оцінювати свою роботу тощо.

Поряд з цим, мають досліджуватися чинники, які впливають на успішність дитини в інклюзії. Зокрема, мають велике значення поведінка дитини вдома, її емоційна, комунікативна підтримка членами родини. Тому на діагностичному етапі має вивчатися також стиль батьківського виховання, ступінь впливу батьків на формування емоційного контролю, засвоєння правил поведінки, формування особистісних границь. І у разі необхідності має бути спланована робота з батьками щодо формування у них необхідних навичок для підтримки дитини вдома.

У разі необхідності на етапі вивчення дитини з особливими освітніми потребами та планування роботи з нею можуть залучатися фахівці інших навчальних закладів, навчально-реабілітаційних центрів, психолого-медико-педагогічних консультацій тощо.

Результатом діагностичного етапу є аналіз отриманих результатів, який лягає в основу створення індивідуальної програми розвитку дитини та індивідуального освітнього плану.

### ***1.3.3. КОРЕКЦІЙНО-ФОРМУЮЧИЙ ЕТАП***

Цей етап є основним, заради чого організовується інклюзія, якщо розуміти її в широкому сенсі. Недостатньо організувати теплу атмосферу для дитини, яка буде погоджуватися з тим, що у неї є певні

особливості розвитку, які знижують її можливості. Але мета – підвищити функційність дитини, дати їй віру в себе та інструмент для поліпшення навичок, набуття нових умінь. На рис. 1.5 зображено форми та результати роботи КППС на корекційно-формуючому етапі.

Для цього важливі створення і реалізація індивідуальної програми розвитку дитини. Результати діагностики та вивчення супровідних документів дитини узагальнюються і обговорюються на засіданні Команди супроводу. На цій зустрічі обов'язково мають бути присутні батьки дитини з ООП [24, 49].

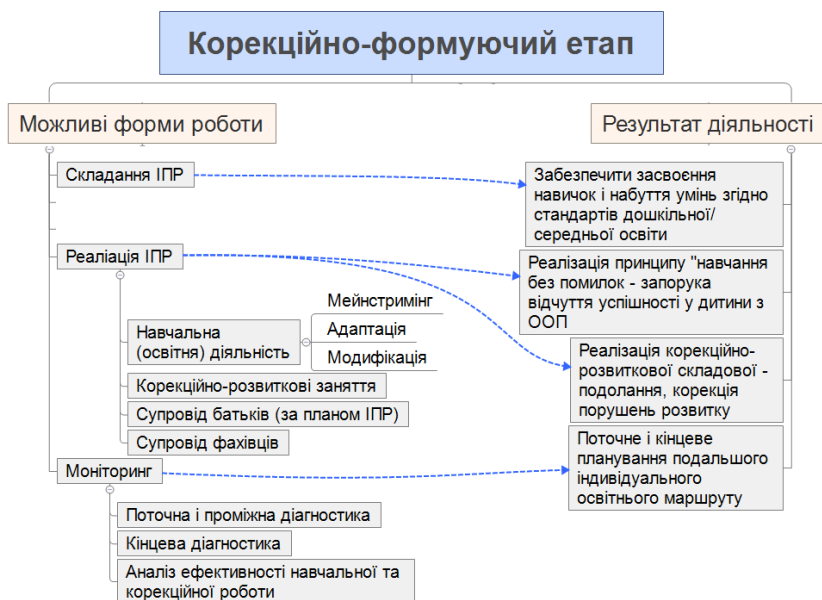


Рис. 1.5. Робота Команди психолого-педагогічного супроводу на корекційно-формуючому етапі

Питання, які вирішує Команда супроводу на цій зустрічі:

- Яким є актуальний рівень розвитку дитини?
- Чи потрібен дитині супровід і який саме?
- Яким є рівень підтримки в освітньому процесі дитини (у тому числі рівні підтримки щодо окремих сфер розвитку)? Саме від рівня підтримки залежить глибина адаптації навчальних матеріалів, кількість занять з фахівцями, яких саме фахівців потрібно задіяти.

Порядок і зміст діяльності команди супроводу на етапі  
створення ІПР

Завдання	Можливі форми	Результат діяльності
Узагальнення результатів діагностики	Ознайомлення членів КппС з висновками колег щодо спостереження за дитиною (можливо, онлайн)	Урахування зауважень і побажань колег і батьків щодо планування роботи з дитиною
Визначення основних напрямків роботи з дитиною та її сім'єю	Узгодження з усіма членами КппС (можливо онлайн)	Визначення мети, завдань, режиму роботи і регламент взаємодії в міждисциплінарну команду, з батьками
Створення Індивідуального освітнього плану (за потреби, якщо у дитини 4-5 рівні підтримки)	Аналіз змісту основної освітньої програми з точки зору можливостей дитини її освоїти, урахування пропозицій щодо адаптації (модифікації) програми Узгодження (можливо онлайн)	Заповнення ІПР за даними розділах Підписання ІПР усіма членами КппС
Прогноз успіхів дитини протягом навчального року	Моделювання результатів згідно складеного плану з урахуванням можливостей дитини.	Формулювання очікуваних результатів, строків їх досягнення і критеріїв оцінки ефективності реалізованих заходів

- Які адаптації навколишнього середовища потрібні для успішного навчання дитини, чи потрібне додаткове технічне забезпечення?
- Чи є пріоритетні точки прикладання зусиль команди супроводу (з чого розпочати)?
- Які заходи будуть запропоновані для розвитку комунікації з іншими дітьми?
- Як поведінка дитини впливає на ефективність навчання і розвитку дитини (інших дітей)?
- Чи потрібно залучати додатково інших фахівців (консультантів)?
- В яких заходах, крім навчальних, дитина братиме участь?



Обговоривши результати комплексного вивчення можливостей і потреб дитини, команда супроводу переходить до формування цілей і завдань, власне, планування роботи з нею.

У таблиці 1.1 показано, яку саме діяльність виконує Команда психолого-педагогічного супроводу на етапі створення ІПР.

Згідно законодавства, дані про дитину та про ІПР вносяться в електронну систему «ІРЦ». За дорученням директора закладу освіти це здійснює один з членів КппС.

На етапі **реалізації ІПР** проводиться безпосередня робота з дитиною відповідно створеної програми. Дитина навчається разом з іншими дітьми у супроводі асистента педагога (вчителя або вихователя). У разі необхідності асистент готує адаптовані навчальні і дидактичні матеріали. Разом з тим фахівцями проводиться корекційно-розвивальна робота з дитиною згідно розкладу.

Одночасно проводиться поточне оцінювання успіхів дитини і збір даних для моніторингу, який необхідний для подальшого аналізу ефективності роботи КппС на корекційно-формуючому етапі, корекції Індивідуальної програми розвитку.

#### ***1.3.4. ПРОФІЛАКТИЧНИЙ ЕТАП***

Чим відрізняється профілактичний етап від превентивного?

Превентивний етап позначено як той, який передує безпосередньому включенню дитини в загальноосвітній простір (тобто ПЕРЕД інклюзією). Навіть якщо дитина вже перебувала у закладі освіти, і було виявлено, що вона відстає у розвитку, пройшла комплексну оцінку розвитку в ІРЦ – до цього дитина не отримувала статус дитини з особливими освітніми потребами, їй не надавалася психолого-педагогічна допомога.

Профілактичний етап передбачає роботу з усіма дітьми. Це і робота з виявлення поточних проблем у інших дітей, які можуть впливати на успішність інклюзивного навчання дитини з ООП у закладі освіти.

Особливо важливий профілактичний етап в умовах формування позитивної (навчальної виконавчої) поведінки. Оскільки попередити проблемну поведінку дитини набагато легше, ніж організувати заходи щодо подолання її наслідків. Докладніше про це – в наступному розділі.

## 2. МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ І ВОЛЬОВОЇ СФЕР

### 2.1. Нейропсихологічні основи вивчення емоційного та вольового розвитку

Здатність до вираження, розпізнавання, регуляції емоцій, а також до визначення, погодження з правилами оточуючого середовища і підкорення ним, планування і реалізації власної діяльності не даються від народження, а розвиваються в процесі життя, тобто піддається розвитку і удосконаленню.

Розглянемо порядок розвитку емоційної та вольової сфери у дітей, зокрема, закономірності дозрівання структур головного мозку, дефіцити розвитку яких впливають на можливості розвитку емоційної і вольової сфер, особливості і закономірності їх розвитку. Зокрема, ми звернемо увагу на стовбур мозку, середній мозок, лімбічну систему, лобні відділи кори головного мозку і загадаємо про міжпівкульну взаємодію [5, 19, 20, 26, 36, 42, 52, 58, 59, 70]

Розвиток вольової сфери відбувається у напрямку від «несвідомого», через «передсвідоме», до «свідомого» (З.Фрейд, за [41]). Згідно принципів роботи нервової системи [29, 42], нейропсихологічної теорії будови і дозрівання мозку [41, 58, 70], можна розглянути три аспекти саморегуляції людини:

- базальну (регуляція вітальних функцій, вроджені рефлексі, несвідома);
- рухову (регуляція рухів дитини, передсвідома), початок формування Довільної поведінки<sup>1</sup>;
- регуляція емоцій і вольова регуляція (залежать від свідомого бажання регулювати емоції, дії, а відтак – поведінку).

**Базальна регуляція.** Між рефлекторною і вольовою діяльністю дійсно існує первинний зв'язок. Рефлекторна діяльність є найбільш раннім проявом психічної діяльності людини, має подібну структуру, а саме: включає спонуку, спосіб дії, і результат (зміну чи збереження ситуації). На ранніх етапах розвитку дитини, маючи примітивну структуру свідомості, перебуває в емоційній формі життя,

---

<sup>1</sup> В українській мові поняття «довільності» у поведінці і діяльності дуже вдало відображає передування проявам вольової поведінки і діяльності дитини. Довільність – передує волі.

коли усі гомеостатичні потреби викликають бажання «цієї хвилини». І.Д.Бех [6] вказує, що бажання (як прагнення перейти в дію) поєднує дитину з навколишньою дійсністю і готує до появи регулюючої функції психіки.

**Рухова регуляція.** В.К.Котирло [28, С.79] вказує, що основою формування у немовляти нових рухів виступає не тільки харчові, захисні та рухові безумовні рефлексії (гомеостатичні), а й реакції, які виникають завдяки «орієнтаційному підкріпленню», основу якого є емоції близького дорослого.. У міру сформованості рухів у дитини з'являються нові потреби в їх здійсненні, змінюються і стимули, що викликають рухи: від зовнішніх до внутрішніх. Причому якщо спочатку для виникнення нового руху дитина потребує помірно сильних довготривалих подразнювачів, то мірою його формування різні зовнішні впливи зменшуються за інтенсивністю, поступово зникаючи. Новий цілеспрямований рух здійснюється вже без зовнішньої стимуляції.

Таким чином, «згортається» зовнішній вплив на формування вольової поведінки і діяльності, утворюються умовні рефлексії на основі «орієнтаційного підкріплення», включається і інша основа формування умовнорефлекторних зв'язків і з'являються умовні рефлексії на основі мовлення близького дорослого [87, 35].

**Регуляція емоцій і вольова регуляція.** Регуляція емоцій є необхідною частиною соціального життя людини. Якщо

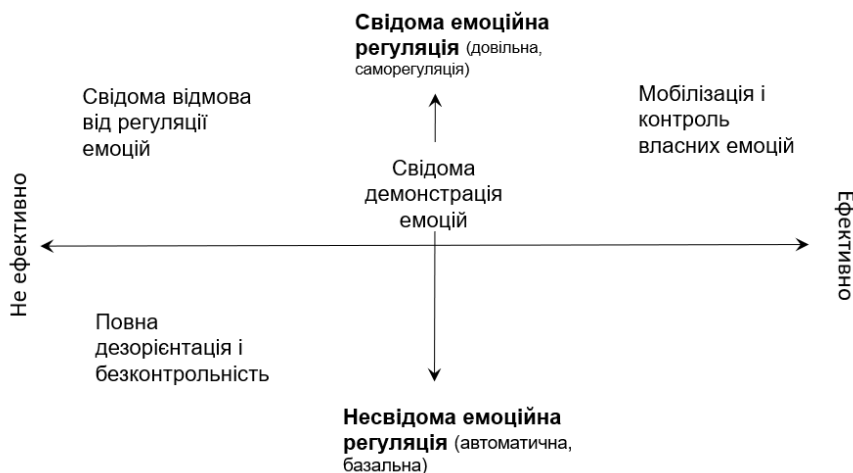


Рис.2.1. Характеристики регуляції емоцій

людина не в змозі контролювати свої емоції, вона реагує імпульсивно або ірраціонально, що призводить до конфліктів і непорозумінь у стосунках з іншими людьми. Тому саме регуляція емоцій поєднує емоції, волю і соціальну сферу розвитку. Розглянемо характеристики емоційної регуляції (рис. 2.1).

Коли дитина підрастає, у неї змінюється співвідношення першої і другої сигнальних систем у вищій нервовій діяльності. Все більшу роль відіграє слово.

«Довільний акт поділений між двома людьми: руховий акт починається мовленням матері, а закінчується рухами дитини. Лише на наступному етапі розвитку дитина сама оволодіває мовленням і починає давати мовленнєві накази сама собі, спочатку розгорнуті – в зовнішньому мовленні, а згодом – згорнуті, у внутрішньому мовленні»  
 А.Р.Лурія [37, С. 118].

Якщо розглядати розвиток емоційної і вольової сфер в аспекті нейропсихології, варто звернутися до функціональних блоків мозку за А.Р.Лурія [36, 58, 59] (рис. 2.2).

Перший – "енергетичний блок", або блок регуляції тонусу кори і стану неспання. Складається зі стовбуру мозку, організовується на рівні ретикулярної формації, яка розподіляє рух інформації вгору, до нервових утворень, розташованих вище, включаючи кору мозку (висхідна ретикулярна система), а також у зворотному напрямку, від

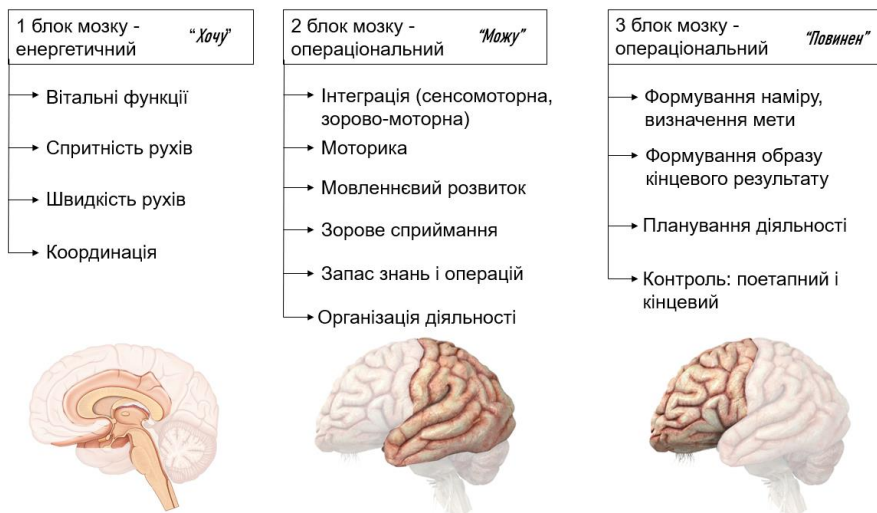


Рис. 2.2. Функціональні блоки мозку (за А.Р.Лурія)

кори до нижче розташованих структур – середнього мозку, гіпоталамусу і мозкового стовбуру (нисхідна ретикулярна система). Сучасна наука виділяє три джерела активації першого блоку мозку:

- обмінні процеси в організмі, що лежать в основі гомеостазу (внутрішньої рівноваги організму), і інстинкти;
- інформація від зовнішнього середовища (людина, позбавлена звичайного припливу інформації ззовні через "сенсорну депривацію"), впадає у стан, схожий до гіпнотичного, у неї можуть виникати галюцинації та інші психічні порушення [1, 55]);
- наміри і плани, які свідомо формуються людиною.

Ретикулярна формація, організуючи висхідні і нисхідні шляхи, забезпечує оптимальний рівень активності і має широкі зв'язки з лобовими відділами кори мозку, що дозволяє не тільки тонізувати кору, але і самі відчувають па собі її регулюючий вплив. У разі виникнення загрозової ситуації організм обирає стратегію миттєвого реагування "завмири", "тікай", "нападай". Якщо ситуація є настільки новою і небезпечною, запускається стресова реакція, яка максимально збирає ресурси організму [55, 70].

Емоції на цьому рівні є «базальними», тобто більшість реакцій відбувається як відповідь на внутрішні чинники організму, а навколишнє середовище сприймається як «один потік» інформації, відповідь на появу яких є більшою мірою рефлекторною. Свідомо регуляція емоцій на цьому рівні не відбувається, оскільки спирається на афекти, рефлекси, а не на свідомість, і кора мозку не задіюється на цьому блоці.

**Другий блок – "блок прийому, переробки та зберігання інформації", або операціональний** – складається з трьох частин кори головного мозку, в яких розташовані зони сенсорного сприймання:

- зовнішні відділи потиличної кори (зір),
- скроневої кори (слух і вестибулярна інформація)
- тім'яної кори (загальна чутливість).

Сюди включаються і центральні апарати смаку та нюху, але у людини вони займають в корі головного мозку незначне місце (порівняно з мозком тварин).

Ієрархічна побудова цих областей забезпечує цілісне уявлення про навколишній світ:

- первинні (сприйняття образу світу через дрібні ознаки)
- вторинні (синтез цих ознак у цілі образи)

- третинні (об'єднання інформації, отриманої з різних сенсорних входів – дотику, слуху, зору, нюху).

У другому блоці відбувається обробка сприйнятого сенсорного сигналу, збереження у короткотривалій пам'яті, аналіз. Сприйняття і оцінка сенсорних сигналів дозволяє у тому числі розпізнавати емоції та дії інших. Коли сигнали з навколишнього середовища оцінюються другим блоком мозку як нові, то домінує аналітична стратегія мозку, а коли відомі – холістична (цілісна) [55].

На рівні другого блоку мозку відбувається регуляція емоцій, основана на афективній пам'яті, яка, за нейрофізіологічною теорією, міститься в гіпокампі, а регуляція сили відповіді – в амігдалі [77]. Гіпокампальна регуляція у такому випадку відбувається на основі різних видів пригадування подібних ситуацій: епізодична пам'ять (місце, в якому це відбувалося, хто брав участь у події), навігаційна пам'ять (співвідношення об'єктів і їх частин в оточуючому середовищі), пригадування певних сцен з життя (взаємне розташування об'єктів, розгортання сцени у часі), контекстуальна оцінка (наявність певних об'єктів зумовлюють розгортання решти об'єктів). Гіпокампальну регуляцію пов'язують з інстинктами, особливою видовою пам'яттю, яка передається як на рівні соціального наочіння, так і біохімічних слідів, які програмують певну оцінку певних ситуацій [61].

Амігдалярна регуляція більше задіюється фронтальною корою (орбітофронтальна кора, передня поясна кора) [55, 58, 59, 70]. Її вплив на емоційне реагування – регуляція сили реакції відповідно аналізу ситуації.

**Третій блок - "блок програмування, регуляції і контролю"** розташований переважно в лобових долях мозку:

- *первинна* рухова кора відповідає за підготовку програм руху
- *вторинні* зони рухової кори відповідають за їх передачу на пірамідні клітини (керування рухами)
- *третинні* зони лобової кори відповідають за формування намірів і програм, у регуляції та контролі найбільш складних форм поведінки.

Згідно нейропсихологічної теорії, самоконтроль традиційно пов'язують з функціонуванням передньої поясної звивини (anterior cingulate gyrus) та областями префронтальної кори, а також із системою довільної уваги (anterior attention network), залученої до регулювання емоцій та рівня збудливості кори, здатність довільно зміщувати фокус уваги, стримувати невідповідну ситуації поведінку та, незважаючи на тенденцію до гальмування поведінки, здатна діяти активно [58, 59, 70].

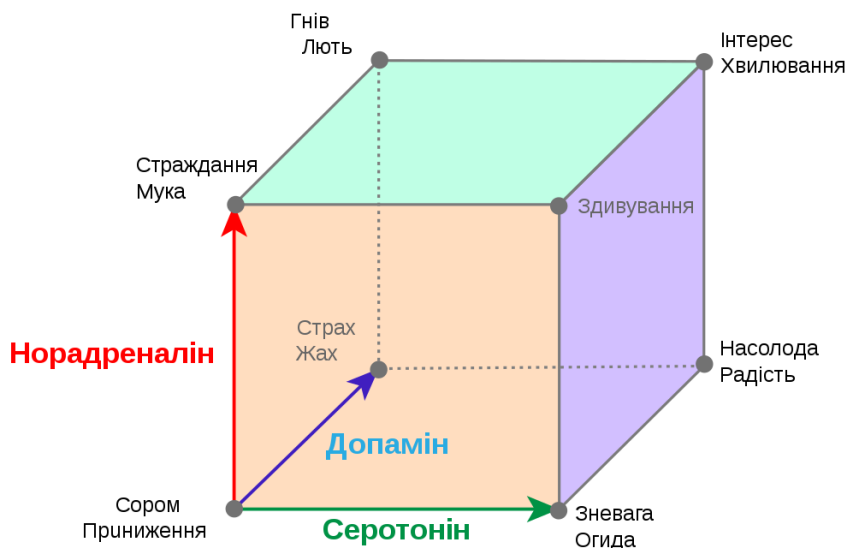
На думку А. Р. Лурія, при ураженні «блоку програмування» та «енергетичного блоку» мозку, тобто передніх (префронтальних, конвексیتالних) та глибинних (серединно розташованих на різних рівнях) мозкових структур, спостерігаються особистісні порушення. У першому випадку порушуються головним чином довільні компоненти особистості (програмована поведінка, цілепокладання, довільне регулювання психічних процесів, мовленнєвий контроль, самооцінка та самоконтроль і т.д.); у другому – більшою мірою проявляється емоційна та мотиваційна патологія (неадекватність емоцій, розгальмовування елементарних потреб, «зміна характеру» тощо), що веде також і до особистісних розладів [за 59].

Третій блок мозку також забезпечує смислові операції, пояснення «теорії розуму» іншого, вибір стратегій поведінки, а також стиль прийняття рішення у невизначених ситуаціях з вільним вибором. Лобні долі мозку організують також серію дій, поетапне розгортання дій у часі, забезпечують зворотний зв'язок (контроль). Якщо мозок має справу з новизною – домінує права півкуля, якщо з рутинною – домінує ліва півкуля. Поведінка спостерігається при включенні моторної кори та мозочку (який упорядковує дії) [55].

Крім умовного функціонального розподілу роботи блоків мозку, звернемо увагу на внутрішні чинники виникнення емоційних і вольових процесів у людини – це нейрофізіологічні основи, тобто врахування біохімічних реакцій протягом виникнення емоції та опанування поведінкою.

З точки зору нейрофізіологів – перша фізіологічна реакція через емоцію відбувається залежно від концентрації моноамінових нейромедіаторів. Спрощену теоретичну схему впливу серотоніну, дофаміну і норадреналіну на емоції людини називають «**Куб емоцій Левгейма**». Модель була запропонована у роботі Х'юго Левгейма [73]. У цій моделі три моноамінові нейромедіатори утворюють осі координатної системи, а знаходяться у восьми вершинах куба. Початок координат відповідає стану, коли усі три сигнальних субстанції мають низький рівень. Вісім вершин куба відповідають восьми можливим комбінаціям низьких та високих рівнів трьох нейромедіаторів, і відповідають восьми базовим емоціям. Таблиця під рисунком показує зв'язок між певними комбінаціями рівнів нейромедіаторів і базових емоцій (рис. 2.3).

На перебіг нейрофізіологічних реакцій також впливає генетика людини. Генетична схильність, порушення закодовані в генах, не означають, що у людини обов'язково будуть порушення



Базова емоція	Серотонін	Дофамін	Норадреналін
Сором, приниження	Низький	Низький	Низький
Сум, туга	Низький	Низький	Високий
Страх, жах	Низький	Високий	Низький
Гнів, лють	Низький	Високий	Високий
Відраза, презирство	Високий	Низький	Низький
Подив	Високий	Низький	Високий
Радість, насолода	Високий	Високий	Низький
Інтерес, збудження	Високий	Високий	Високий

Рис.2.3. Куб емоцій Левгейма (за [73])

перебігу відповідних процесів, які призведуть до порушення розвитку.

Експресія генів відноситься до процесу, за допомогою якого інформація, закодована в генах, використовується для створення функціональних продуктів, таких як білки. Епігенетичні модифікації, такі як метилювання ДНК і модифікації гістонів, можуть призводити до експресії генів, яка може серйозно вплинути на розвиток мозку та інших органів, які беруть участь в емоційних і вольових процесах (які відповідають за здатність відчувати, сприймати, оцінювати емоції, за формування саморегуляції і самоконтролю, що призводить до



розвитку розладів настрою, таких як депресія та тривога).

Сучасні наукові дослідження вказують на епігенетику як найпоширенішу причину експресії (включення) патологічної генної програми. Епігенетичні модифікації можуть змінювати експресію генів без зміни основної послідовності ДНК. На ці зміни можуть впливати різноманітні фактори, включаючи вплив навколишнього середовища, стрес і ранній життєвий досвід. Змінюючи структуру ДНК або пов'язаних з нею білків, епігенетичні зміни можуть посилювати або пригнічувати експресію генів.

Проте сучасна генетика може впливати на регуляцію експресії генів. Наприклад, дослідження показали, що епігенетичні модифікації генів, пов'язаних із реакцією на стрес, можуть підвищити вразливість людини до розвитку тривоги чи депресії, а також асоціюються з дитячою травмою [71]. Подібним чином епігенетичні зміни в генах, залучених до обробки винагороди, можуть сприяти розвитку залежності або розладів контролю імпульсів. Епігенетичні модифікації можуть регулювати експресію генів і впливати на розвиток мозку та інших органів, залучених до емоційних і вольових процесів. Фактори стресу, навпаки, можуть порушувати нормальне функціонування цих процесів, що призводить до прояву різноманітних розладів. Розуміння взаємодії між епігенетикою, факторами стресу та емоційним і вольовим розвитком має вирішальне значення для розробки ефективних стратегій профілактики та втручання для цих розладів.

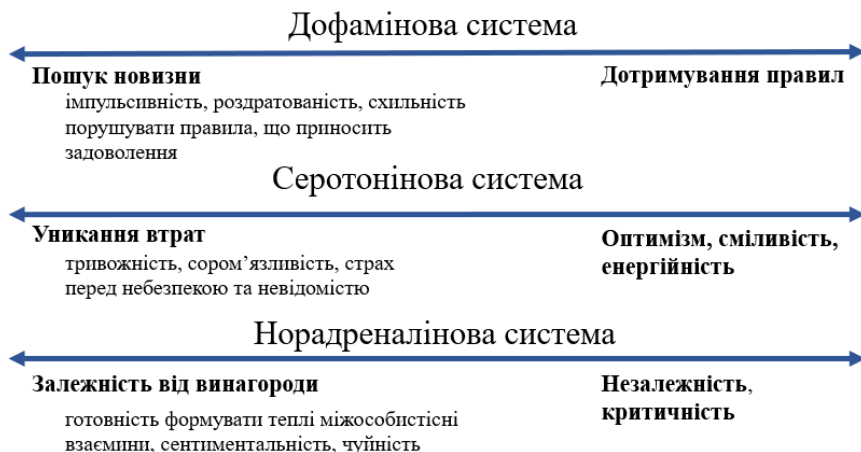


Рис.2.4 Узгодження впливу нейромедіаторів при регуляції емоцій і поведінки

Розглянемо також зворотний аналіз впливу нейромедіаторів (рис. 2.4). Крім констатації концентрації нейромедіаторів при різних станах людини, на якість регуляції емоцій, діяльності і поведінки впливає їх узгодження, що і визначає внутрішній стан людини і її зовнішнє вираження – поведінку.



Рис. 2.4. Міжіндивідуальний рівень емоцій

## 2.2. Моделювання емоцій

Емоції впливають на життя людини на внутрішньо-індивідуальному та міжіндивідуальному рівнях:

- **Внутрішньоіндивідуальний рівень:** емоційний стан людини визначає поведінку людини на свідомому або несвідомому рівні, залежно від степеню розуміння особистих потреб і цінностей, що є вирішальним мотиваційним фактором у прийнятті адекватних рішень, вираженої поведінки;
- **Міжіндивідуальний рівень:** емоції допомагають ідентифікувати емоції інших людей, а також інформувати їх про свій внутрішній стан та поведінкові наміри. Це має важливе значення для людських стосунків, вирішальний фактор соціального та психологічного благополуччя.

Людина є соціально орієнтованою особистістю. Якщо на індивідуальному рівні людина відчуває базові, вітальні емоції, а також вторинні як реакцію на події внутрішнього і зовнішнього середовища, міжіндивідуальний рівень емоцій спрямований на соціальну взаємодію з іншими людьми (рис. 2.6).

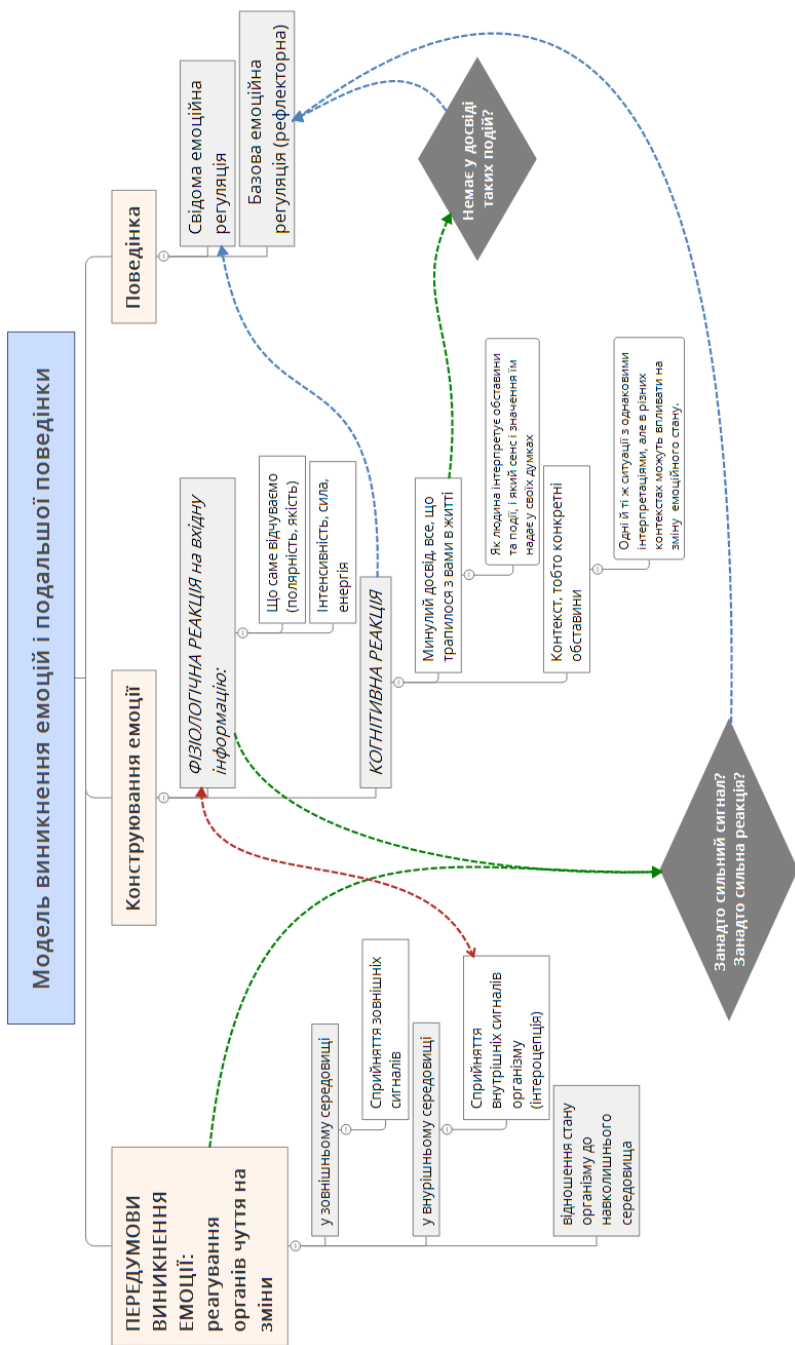


Рис. 2.6. Модель виникнення емоцій і організації подальшої поведінки  
© Компанець Н.М., 2023

Для того, щоб взаємодіяти з іншими людьми – необхідні наступні компоненти цього рівня:

- перцептивний – для сприймання іншої людини, її емоцій, а саме – міміки, пантоміміки
- когнітивний – для оцінки емоцій, стану, поведінки іншої людини (ідентифікація і диференціація емоцій, розуміння причинно-наслідкових зв'язків між подіями, емоціями і поведінкою)
- вольовий компонент – від саморегуляції базових, вітальних емоцій до застосування мовлення для впливу на регуляцію емоцій і поведінки (повідомлення правил, послідовності дій), і до здійснення вольового зусилля у напрямку вибраного мотиву діяльності)
- соціальний компонент – використання усіх можливостей для обміну емоціями з іншими людьми – експресивна демонстрація, повідомлення, інша комунікація.

На внутрішньоіндивідуальному рівні організується поведінка людини, яку можна змоделювати, враховуючи структуру емоцій і принципи їх виникнення. Розглянемо модель виникнення емоцій і подальшої поведінки. Кожна емоція має передумови (реакцію на зміни в оточуючому і внутрішньому середовищі) і три фази [5, 74]:

- Фізіологічну реакцію (як тіло реагує на кожну емоцію),
- Когнітивну реакцію (оцінку того, що відбувається, суб'єктивний компонент).
- Поведінкову реакцію (експресивний компонент).

У своїй роботі «Лімбічний мозок» Естаніслао Бахрах [5] наводить «Теорію конструювання емоцій», і виділяє її три елемента: інтерорецепцію (відчуття змін в організмі), минулий досвід (тобто формування когнітивної реакції, опора на пам'ять), і контекст або конкретні обставини (оцінка наявної ситуації). Аналізуючи цю теорію разом з вищезазначеними фазами – можна сказати, що «Теорія конструювання емоцій» не враховує передумови виникнення емоцій, а також поведінкову реакцію, яка слідує після емоційної реакції. Другий і третій елемент цієї теорії інтерпретують фазу когнітивної реакції. Тому для опису моделі виникнення емоцій і подальшої поведінки використаємо саме ці фази (рис. 2.6).

На моделі зображено складові емоційного процесу: передумови (реакція органів чуття на зміни у зовнішньому і внутрішньому середовищі), конструкція емоційної реакції:

фізіологічні зміни в організмі внаслідок отриманих сигналів від органів чуття і когнітивна реакція на фізіологічні зміни, яка залежить від попереднього досвіду людини у подібних змінах, спогади про подібний контекст подій у минулому, а також поведінка, яка є зовнішніми проявом емоцій.

### ***ЕМОЦІЙНЕ РЕАГУВАННЯ: ПЕРВИННА ОЦІНКА СИТУАЦІЇ СЕНСОРНИМИ СИСТЕМАМИ***

Як видно з моделі виникнення емоцій, перш, ніж реагувати, людина має сприйняти сигнали зовнішнього і внутрішнього середовища [38]. Для цього ми маємо 8 сенсорних систем [70]:

Зовнішні	–	Слухові, візуальні, смакові, тактильні, реакція на запах
Внутрішні	–	Інтероцепція
По відношенню тіла до зовнішнього середовища	–	Пропріоцептивні Вестибулярні

Розглянемо механізм виникнення емоцій як відповіді на подразники внутрішнього і зовнішнього середовища для встановлення рівноваги (гомеостатичної регуляції внутрішніх і зовнішніх входів, які впливають на когнітивні функції, емоції, почуття та потяги) [за 65]. Так, сенсорні входи забезпечують первинну оцінку ситуації, рівноваги. Це є закономірним початком емоційного реагування, яке через пізнання свого стану людиною приводить врешті до зовнішнього вираження емоції – поведінки. Внаслідок виникнення поведінки може відбуватися переживання себе через явну поведінку, упереджену певною емоцією, викликану тілесними змінами, які лежать в основі психологічних / фізіологічних станів.

Люди усі різні, тому дуже різною є здатність сприймати сигнали зовнішнього і внутрішнього середовища. Ці індивідуальні відмінності в чуттєвому сприйнятті можуть сильно вплинути на те, як ми реагуємо на ситуацію. Деякі люди можуть мати підвищену гостроту зору, що дозволяє їм сприймати деталі, які інші можуть пропустити. Так само деякі люди можуть мати більш гострий нюх або смак, що дозволяє їм виявляти тонкі нюанси в навколишньому середовищі. Наприклад, людина з розвиненим нюхом може бути більш чутливою до певних запахів і різко на них реагувати, тоді як інші можуть навіть не помічати. Це залежить від порогу чутливості людини, який є також індивідуальний для кожного організму, до того ж і різні сенсорні системи однієї і тієї ж людини можуть бути чутливими по-різному.

Це видно у феномені компенсації у випадку порушення або втрати однієї з сенсорних систем. У такому разі мозок компенсує втрату, покладаючись на інші неушкоджені сенсорні системи. Цей процес компенсації є захоплюючим явищем, яке підкреслює адаптивність і пластичність людського мозку.

Тобто, вже на етапі передумов виникнення емоції ми можемо зустріти особливості, які впливатимуть на наступне утворення і перебіг емоції, а також на поведінкову реакцію. Розглянемо докладніше вплив особливостей розвитку сенсорних систем на виникнення емоцій.

За даними асоціації проблем порушення обробки сенсорної інформації США, кожна 20 людина (5%) має особливості модуляції (сприймання вхідних відчуттів), диференціації відчуттів (реєстрації, розрізнення, інтерпретації), а також сенсорно зумовлених порушень рухової діяльності, у тому числі зорово-моторної координації. У новій редакції МКХ-11 подібні проблеми сенсорного сприймання, зокрема, обробки сенсорної інформації, мають своє місце (див. Додаток Д.1).

Сучасні дослідження психології емоцій стверджують про наявність протопатичних, елементарних, пов'язаних з інстинктами емоцій, в основі регуляції яких лежить рефлекторна регуляція. Ці емоції є підкорковими, таламічними, філогенетично більш стародавніми. В літературі описано експеримент з тваринами, у яких було видалено кору мозку, у яких виявилися збереженими елементарні емоції (*пошук (пильність), лют, страх, статеве бажання, турбота, паніка/горе та гра*), які регулюються без участі кори, тобто рефлекторно [65]. Це говорить про можливість базової емоційної регуляції ще на етапі передумов виникнення емоцій, тобто реєстрації сенсорного входу.

Проте на цьому етапі можуть виникнути і інші проблеми. Зокрема, через порушення модуляції сенсорної інформації (відсутність або слабкість сприймання певних сигналів, або занадто сильна чутливість до деяких сигналів), диференціації сигналів (виділення з потоку інших сигналів, підсилення одних, ігнорування інших) впливають на вхід і первинну обробку сенсорної інформації (рис. 2.7). Вивченням цих проблем та розробка методів корекції займається сенсорна інтеграція [1], корекційні заняття якої у деяких країнах включені в програму для дітей з аутизмом, диспраксією і оплачуються страховкою в США.

Порушення модуляції виявляються в занадто слабкому сприйманні вхідних відчуттів (і тоді організм намагається посилити ці відчуття, здійснюючи «сенсорний пошук»), або ж занадто сильному

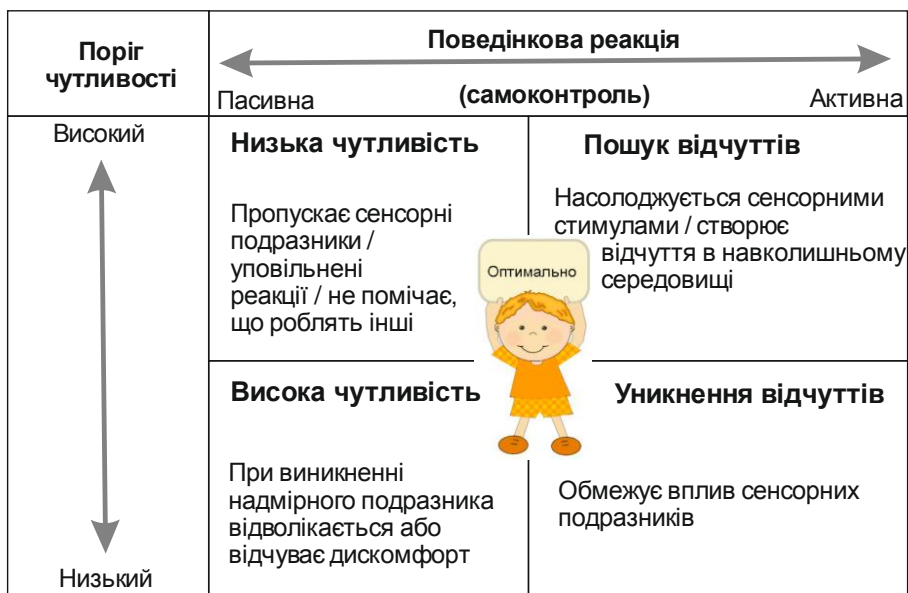


Рис. 2.7. Порушення обробки сенсорної інформації

сприйманні відчуттів (у такому разі можна спостерігати їх уникнення).

У разі занадто *низького порогу чутливості* навіть невелике сенсорне перевантаження може призвести до виникнення бурхливої емоційної реакції, при якій поведінка важко контролюється людиною. Наприклад, сенсорне перевантаження дитини з аутизмом призводить до так званих поведінкових криз, які дуже важко зупинити. Інколи це не просто перевантаження одного каналу сенсорного входу (наприклад, слухового), а комплекс сенсорних відчуттів (знаходження у супермаркеті – це надлишкова інформація щодо звуків, зорових образів, запахів, великої кількості людей, які рухаються, торкаються). Реакція на перевантаження у дітей з аутизмом не відбувається миттєво, оскільки на початку (або у маленької дитини) не реєструється мозком як небезпечна ситуація. Але накопичення подразнюючого впливу, відповідна фізіологічна реакція на сенсорні відчуття дається взнаки. Тому навіть на етапі входу сенсорної інформації може відбуватися поведінкова реакція, шлях якої не доходить до когнітивного аналізу, і є первинною, базовою, рефлексивною регуляцією. Тобто у випадку сенсорного перевантаження ми бачимо реакцію «біжи» на рівні організму.

У разі *високого порогу чутливості* відбувається пошук відчуттів. Так, дитина зі зниженою чутливістю вестибулярної системи буде наполягати на гойданні і крутінні на майданчику, крутяться навколо себе із задоволенням. Інші діти можуть втомлюватися, можуть відчувати неприємні відчуття від такої кількості стимуляцій. Проте дітям з високим порогом сприймання це подобається, і вони можуть це робити нескінченно.

Сучасна діагностика розладів аутистичного спектра (DSM-5) включає у тому числі дослідження наявності сенсорних порушень (модуляції, обробки), які можуть бути причиною порушень поведінки у цих дітей.

Для діагностики проблем обробки сенсорної інформації використовується окремий опитувальник [23]. Бажано, щоб на запитання опитувальника відповідали близький дорослий і один вихователь. Часто відповіді різних людей щодо сенсорних переваг дитини різняться. Вивчення сенсорного профілю дитини допомагає визначити конкретні **сенсорні системи**, через які проходить занадто сильний сенсорний сигнал, наприклад які відповідають за слухову, зорову або тактильну обробку. Діагностика важлива для визначення індивідуальних особливостей, які мають бути враховані при визначенні супроводу освітньої діяльності, дає можливість спланувати подальшу корекцію, служить основою для розробки цільової та індивідуальної програми з сенсорної інтеграції, яка адаптована до потреб людини.

Якщо в людини діагностовано проблеми зі слуховою обробкою, програма навчання може зосередитися на заходах, які допомагають *покрацити слухове розрізнення та навички обробки*. Без правильної діагностики буде важко визначити конкретні сфери, на які необхідно звернути увагу в програмі навчання. Якщо діагностовано проблеми з сенсорною модуляцією, програма навчання може включати заходи, які допомагають **регулювати сенсорний вхід і сприяють загальній саморегуляції**.

Таким чином, особливості сенсорного сприйняття людини мають значний вплив на реакцію на різні ситуації. Розуміння цих особливостей може допомогти нам оцінити різноманітність людського сприйняття та сприяти співпереживанню та розумінню емоцій та поведінки дітей з особливими освітніми потребами.

### ***ЕМОЦІЙНЕ РЕАГУВАННЯ: ФІЗІОЛОГІЧНА РЕАКЦІЯ***

Фізіологічна реакція в момент народження емоції пов'язана з



роботою мозку (п.2.1). Отже, органи чуття реєструють сенсорні відчуття у мозку. Це – попередній етап виникнення емоції. На рівні першого блоку мозку реєструються зміни навколишнього середовища і реакція відбувається на рівні базальних емоцій, рефлексів та деякою мірою інстинктів.

Лімбічний мозок – це місце першої *оцінки реакції* на провокацію оточуючого середовища вже на вищому рівні.

Коли настає небезпечна ситуація, таламус («відповідальний за збирання сенсорної інформації») реєструє інформацію і одночасно відправляє два повідомлення. Одне вирушає дуже швидко в амігдалу, а інше вирушає набагато повільніше в кортекс. Повідомлення, що відправляється в амігдалу, визначає ситуація (загрозлива, чи не загрозлива). У момент, коли амігдала швидко отримує перше повідомлення, вона починає відразу бити на сполох і сигналізувати в різні частини кортексу, щоб терміново були вжиті захисні заходи (наприклад, розширення зіниць, крик тощо).

Крім реакції на сенсорні подразники у одного і того ж організму, науковці спостерігають сформовану реакцію, яка передається від покоління до покоління. Це є основною формування інстинктів у тварин. У дослідженні, проведеному на мишах, запах вишні поєднувався з легким ударом електричного струму. Після кількох повторів миші почали асоціювати запах із болем. Мишенята, які народилися від «експериментальних» самців, реагували підвищеною активністю і нервовістю на запах вишні, навіть коли після народження їх відразу ізолювали від «травмованого» батька. Друге і третє покоління мишенят вже не так тривожно реагували, але у них відмічалася підвищена чутливість до запаху вишні: реагували на нижчі концентрації, ніж звичайні миші [66].

Науковці також вивчають процес формування «генетичної пам'яті», поколінь людей, які передають відчуття травми через епізодичні історії, що передаються між поколіннями у відносно незмінному вигляді. У випадку наявності трансгенераційної травми (від лат. trans – через та лат. generatio – покоління) нейтральні для інших людей стимули інтерпретуються без участі когнітивного оцінювання, і може відбуватися бурхлива емоційна реакція [13].

Як саме відбувається фізіологічна реакція організму після сприймання сенсорних сигналів з оточуючого середовища? Включається вегетативна нервова система, яка відповідає за регулювання мимовільних функцій нашого тіла. Надмірно сильні емоції супроводжуються ознаками:

- підвищується швидкість серцебиття, частішає дихання,
- підвищується артеріальний тиск,
- у крові збільшується вміст цукру,
- червоніє обличчя,
- розширюються зіниці,
- напружуються м'язи,
- посилюється потовиділення,
- з'являється напруга в шлунку, сухість у роті.

Все це необхідно для забезпечення подальшої м'язової діяльності. Причому без фізіологічних змін емоція не виявляється [20, 34].

Існують інші фізіологічні реакції (шкірно-гальванічні), які можна виміряти тільки за допомогою медичних приладів.

Проведені американським ученим Левінсоном дослідження, метою яких була спроба встановити, чи викликає конкретна емоція будь-які специфічні реакції, характерні лише їй, дозволили виявити, що негативні емоції (страх, гнів, печаль) викликають сильніші фізіологічні реакції, ніж позитивні. Ця властивість була відзначена Левінсоном у всіх піддослідних, незалежно від статі, віку, а також культури. В даний час на зміні вегетативних реакцій при сприйманні емоціогенних фраз засновано перевірку підозрюваного за допомогою поліграфа, який зазвичай називають «детектором брехні».

На етапі фізіологічної реакції емоції допомагають активному пристосуванню організму до швидкої зміни умов існування, виступають основою адаптації до зовнішнього середовища. В цей момент людина не знає, як на це реагувати. Фізіологічні зміни також відіграють вирішальну роль в усвідомленні та розумінні наших емоцій, оскільки коли ми відчуваємо зміни всередині себе, вони служать важливими ознаками, які допомагають нам розпізнавати та маркувати почуття, яке виникає у нас. Наприклад, коли ми відчуваємо гнів, ми можемо помітити прискорене серцебиття та відчуття тепла в тілі. Ці фізіологічні зміни надають нам цінну інформацію про наш емоційний стан, його інтенсивність, дозволяючи нам краще розуміти власні почуття та реагувати на них.

Таким чином, перша фізіологічна реакція залежить від того, наскільки здоровим є мозок, чи є у нього можливості виконувати функції його частин (зокрема, лімбічної системи), а також адекватно виробляти нейромедіатори (рис. 2.2, рис. 2.3). Проте, слабкість організму на якомусь етапі фізіологічної реакції може змінити подальший перебіг емоційного реагування.

Реагування на внутрішні і зовнішні зміни залежить від особли-

востей організму. Занадто сильна фізіологічна реакція іноді може перевищити адаптаційні можливості організму. В ситуації, коли людина спокійна, нічого не очікує, передумовою емоції є сприймання сенсорної інформації (звуки вибуху феєрверку, крик). Фізіологічна реакція переважає над досвідом, і виявляється, що рівень навантаження вже на цю частину провокації навколишнього середовища був надмірний (серцебиття, порушення дихання, підвищення артеріального тиску, відчув слабкість в ногах. Поведінка людини може бути больовою. Оточуючі люди будуть змушені надавати медичну допомогу.

Дитина з обмеженими можливостями може бути нездатною відчувати, локалізувати біль. Через це є небезпека пропустити важливі сигнали організму про негаразди зі здоров'ям, тому необхідно періодично проводити профілактичні медичні обстеження.

### ***КОГНІТИВНА ОЦІНКА В МОДЕЛІ ЕМОЦІЙ***

Після того, як емоційний мозок оцінив ситуацію і організував фізіологічну реакцію на вхідну сенсорну інформацію, таламус відправляє повідомлення в гіпокамп. Під час оцінки власного стану людина звертається до минулого досвіду, всього, що трапилося з нею в житті. Досвід цієї ситуації саме і закарбовується у гіпокампі, який прийнято вважати осередком пам'яті. Чим сильніша емоційна відповідь на подразник, тим сильніше це закарбовується у пам'яті.

Таким чином, інформація про погрозливу ситуацію навколишнього середовища з амігдали потрапляє в неокортекс з урахуванням попереднього досвіду (зосередженого в гіпокампі). В такому випадку, чим більше ми використовуємо емоційну частину свого мозку, тим менше ми використовуємо його «когнітивну» частину.

Наш минулий досвід, культурне походження та особисті переконання можуть впливати на те, як ми сприймаємо ситуацію, інтерпретуємо сенсорні подразники та реагуємо на них (когнітивна оцінка). Наприклад, якщо хтось мав негативний досвід з певним звуком, таким як гучний удар, у нього в майбутньому може розвинути підвищена чутливість до подібних звуків. Це упередження може призвести до інтенсивнішої емоційної реакції при зустрічі з такими подразниками. Так само культурні відмінності також можуть впливати на чуттєве сприйняття. Наприклад, певні запахи або смаки можуть вважатися приємними в одній культурі, але неприємними в іншій, що призводить до різних реакцій на ті самі подразники.

Мигдалеподібне тіло, звертаючись до таламусу і гіпокампу, ін-

терптує наш досвід і ускладнює емоційні переживання. Наприклад, ми можемо боятися, коли відчуваємо, що тіло падає, але цей страх може інтерпретуватися зовсім по-іншому (можливо, як збудження) при падінні на американських гірках, або при падінні в літаку. Вторинні емоції є, насамперед, когнітивними, але наше переживання вторинних емоцій частково визначається збудженням, а частково – валентністю, тобто тим, чи відчуваємо ми себе добре чи погано. Когнітивні інтерпретації, пов'язані з емоціями (когнітивні оцінки), дозволяють нам відчувати більший і складніший набір вторинних емоцій.

Уся когнітивна діяльність мотивується «знизу» основними емоційними та гомеостатичними потребами (мотиваційними потягами), які досліджують події навколишнього середовища для виживання, одночасно сприяючи вторинним процесам навчання та пам'яті. Важливі також наукові висновки щодо переваги у запам'ятовуванні емоційної інформації перед нейтральною, а також про те, що амігдала, впливаючи на виділення гормонів стресу через емоційно напружену ситуацію, у свою чергу, зменшує ефективність роботи гіпокампі, знижуючи ефективність запам'ятовування і навчання [65, 70]. Саме тому необхідно враховувати можливості організму до регулювання первинних емоцій і стресів для подальшого життя і навчання.

### ***ПОВЕДІНКОВА ЕМОЦІЙНА РЕАКЦІЯ***

**Поведінкова реакція**, яка слідує за когнітивною – залежить від можливостей людини здійснювати емоційну регуляцію і осмислення провокації оточуючого середовища.

Про емоцію ми дізнаємося тільки з поведінки іншої людини. Іноді емоція людини не є відповідною поведінці. У маленької дитини ще довгий шлях до того, що вона засвоїть правила соціальної взаємодії, що можна робити, що не можна, навіть якщо емоції переповнюють її. Емоційна реакція на події і об'єкти зовнішнього середовища сприймається сенсорними системами, суб'єктивно виражається фізіологічно, оцінюється когнітивно, і експресивно виражається через поведінку.

## ***2.3. Вольова сфера: моделювання довільного поведінкового акту***

**Регуляція психічної діяльності** – процес впливу на власний фізіологічний і нервово-психологічний стан.

Будемо розглядати вольовий розвиток дитини як ієрархічну

систему ускладнення психічної діяльності дитини, яка, на думку І.В.Петренко [47], має наступну рівневу організацію

- імпульсивні процеси, що за своєю природою є рефлекторними;
- довільні процеси, пов'язані із самоусвідомленням особистістю потреби і можливості регулювання власної активності за допомогою мовленнєвого опосередкування;
- вольові процеси як особистісний рівень довільної регуляції, коли особистістю свідомо створюється додаткове спонукання до дії через зміну її сенсу.

Н.О.Макарчук зазначає, що рівень розвитку здатності до саморегуляції опосередковується рівнем самосвідомості людини – від найнижчого, поведінкового до найвищого, опосередкованого мовленням і моральними вимогами суспільства [38].

Розглянемо локалізацію функцій саморегуляції через теорію нейрофізіології, а саме три блоки мозку за А.Р.Лурія [за 41].

Не вдаючись до докладного вивчення розуміння науковцями взаємних зв'язків між довільною поведінкою і вольовою, звернемося до тих визначень, які дають можливість розкрити предмет нашої розмови. Тому визначимо довільну поведінку і волю як концентричні явища, тобто будемо розуміти волю вищим розвитком довільності, який слідує за нею, оскільки є складнішим психічним поняттям.

Вольову регуляцію як найвищу форму довільності розглядали такі дослідники як Л.В.Запорожець [15], Н.М.Компанець [25], Г.С.Костюк [27, 50], В.К.Котирло [28], В.І.Селіванов [52] та ін.). Так, у роботах Г.С.Костюка [50, С. 395] вказується, що довільні дії виконуються в умовах звичних, вільних від “ламання” стереотипів, а вольові дії виконуються в умовах “ламання” стереотипів, наявності додаткових труднощів, додаткових вольових зусиль. В.К.Котирло [28, С. 59] зазначає, що вольова регуляція діяльності і поведінки будується на основі довільної, є в порівнянні з нею більш високою, якісно новою формою регуляції.

Хоча і воля, і довільність передбачають свідомий вибір, вони відрізняються з точки зору навмисності, особливостей мотивації і спонукання до дії та зовнішнього впливу. Л.С.Виготський підкреслював, що психологічна специфіка вольової дії пов'язана з внутрішньою свободою, яку відчуває людина, приймаючи те чи інше рішення. При цьому воля, як інструмент вільної дії виявляється самостійною функцією та особливим процесом, спрямованим переважно на самого

Таблиця 2.1. Взаємозалежності довільності і волі у розвитку дітей за [25, 47, 56, 74]

Критерії	Довільність	Воля
Відношення до цілі	Довільність передбачає виконання певних дій, які дитина може досягнути в недалекому майбутньому.	Воля оперує дальніми цілями, досягнення яких потребує утримування в пам'яті тривалого часу.
Вольове зусилля	Чим молодша дитина, тим менші зусилля вона може прикласти для досягнення поставленої мети.	Вольове зусилля є невід'ємною частиною волі.
Боротьба мотивів між тим, що є задоволенням нагальної потреби і тим, що буде задовольняти ці потреби у майбутньому.	Чим менша дитина, тим менш здатна очікувати відтермінування задоволення своїх потреб, витримувати боротьбу мотивів	Може самостійно посилювати мотиваційні тенденції, що ведуть до свідомо поставленої цілі, і зменшує протилежні самоспонування
Наявність соціальних мотивів	Переважають мотиви для задоволення нагальних потреб. Мотиви в основному «опредмечені», соціальні мотиви – знаходяться на стадії формування.	Мотиви, пов'язані з соціальним життям переважають над мотивами задоволення власних
Співвідношення «зовнішнього» і «внутрішнього» спонування	Спонування до дії формується в основному ззовні, починаючи з вербальної зовнішньої регуляції	Зовнішнє спонування відіграє менше ролі, ніж внутрішнє.
Провідна діяльність	У ранньому дошкільному віці – рухова, у старшому – ігрова діяльність як соціальна (правила, узгодження дій з іншими дітьми)	Навчальна діяльність. Виконавча (навчальна) поведінка як відгальмовування "власних" задач, на користь прийняття "зовнішніх"
«Вторинні емоції» – внаслідок задоволення людиною своїх потреб і використання для цього довільної (вольової) регуляції діяльності і поведінки	Вторинні емоції не є метою (у деяких дітей – якщо результат діяльності осяжний)	Вторинні емоції є метою («коли я це зроблю, мені сподобається мій стан»)

суб'єкта, тобто воля діє на внутрішню психічну організацію індивіда, а не на навколишній світ. Тому «вольовий розвиток постає як звільнення від зовнішніх залежностей, а сама воля – як функція, яка привносить в ситуацію смисл» [11].

Узагальнюючи визначення понять у теорії вольових процесів, розглянемо таблицю 2.1. Зокрема, проаналізуємо наступні параметри в теорії довільності і волі, їх порівняння:

- Відношення до цілі
- Наявність вольового зусилля
- Наявність і якість боротьби мотивів
- Наявність соціальних мотивів в їх ієрархії
- Співвідношення зовнішнього і внутрішнього спонукання
- Провідна діяльність (як саме вона впливає на приймання рішення, планування діяльності та досягнення мети)
- Наявність вторинних емоцій, їх вплив на прийняття рішення і досягнення мети.

Таким чином, чим молодша дитина, тим вольові і довільні процеси виявляються ближчими. Довільність і волю можна розглядати як різні ступені розвитку одного психологічного явища, яке полягає у свідомому цілеспрямованому керуванні людиною своєю поведінкою. Тому в дошкільному і молодшому шкільному віці довільність і волю будемо розглядати як тотожні поняття. Про волю будемо говорити під час аналізу розвитку вольових процесів у молодшому шкільному і підлітковому віці.

Кожен довільний поведінковий акт, який стосується керування пізнавальними процесами, чи довільності рухів, дій і діяльності, чи саморегуляції (емоційної, поведінкової, у сфері спілкування), має одну й ту саму структуру (див. рис. 2.8, за [25]), а саме: осмислення і прийняття задачі або правил, усвідомлення мети, здійснення вибору і прийняття рішення, знаходження засобів досягнення мети (планування), свідомий намір діяти, власне дія та перевірка результату відповідно запланованого.

Розглянемо модель довільного поведінкового акту як одиниці вияву довільності в поведінці і діяльності дитини. Зображена на рисунку модель довільного поведінкового акту була розроблена нами після аналізу літератури. Кожен такий акт має системний характер: поряд з тим, що він обов'язково містить усі свої структурні компоненти, піддається впливу як кожного компонента, так і їх взаємодії, а також враховує хронологію поведінкового акту.

На рисунку зображено три «поверхи», які зображують хронологічний перебіг довільного поведінкового акту: “До дії”, “Дія”, “Після дії”.



Рис. 2.8 Модель довільного поведінкового акту



## СТАДІЯ ДОВІЛЬНОГО ПОВЕДІНКОВОГО АКТУ «ДО ДІЇ»

Стадія “До дії” містить такі компоненти: визначення задачі (спонування), вибір домінуючої мотивації, готовність до дії (що робити), прийняття рішення про дію (формування наміру). Після цієї активації відбувається моделювання результатів (уявляється їх образ, узгоджується з метою), а також планування послідовності дій для отримання реального результату (як робити).

Ця стадія достатньо складна за своєю структурою, хоча інколи на її перебіг суб'єкт витрачає незрівняно малий час, тому можна поділи ти її на дві частини:

- **внутрішній інтелектуальний план**, протягом якого відбувається усвідомлення мети, вибір мотиву поведінки, осмислення аспектів майбутньої вольової дії, уявлення майбутніх результатів.
- **активація, або “акт рішення”**, який визначається прийнятим мотивом, і свідомим прийняттям рішення і наміру діяти («осмислена ініціатива»), спрямований на *емоційний стан* і стимуляцію функціональних систем організму.

У дошкільному, особливо у ранньому дошкільному віці, правила поведінки, тобто мету довільного поведінкового акту задають близькі дорослі. При вступі у заклад дошкільної освіти – носієм правил і організатором виконання завдань стає дорослий, який навчає. Саме у цей момент відбувається емоційна оцінка відповідності власним потребам тих вимог, які висувають дорослі.

Довільна поведінка починається з впливу зовнішнього світу, не тільки тому, що оточення надає правила поведінки, визначається не тільки силою цих впливів, але й тим, як особистість ставиться до них [19, 45]. При постановці задачі дитині необхідно враховувати її внутрішнє, суб'єктивне ставлення до свого стану, своєї поведінки, їх осмислення і підпорядкування своїх дій відповідно до цілі. Саме тому ми говоримо про адаптацію навколишнього середовища та наших впливів до можливостей дитини. У прикладі, наданому вище, рівень емоційного реагування обмежується вітальними потребами, і не включає комунікативні цілі («Це важливо для мене, що мама хоче зі мною погуляти, тому я буду одягатися»). Тому адаптація вимог до дитини має враховувати необхідність поступовості переходу дитини від однієї діяльності до іншої, введення візуального розкладу, інші адаптації, які допомагають дитині прийняти комунікативні мотиви і згодитися з перспективою «гуляти» замість перспективи «продовжувати гратися».

Отже, етап «До дії» починається тим, що відбувається визначення вимог до поведінкового акту – що треба зробити, або чого не треба робити. Загально прийняті норми поведінки суб'єкту надає соціальне оточення, тим самим даючи йому мірки для оцінювання своєї і чужої поведінки. Ці норми поведінки опосередковуються за допомогою мовлення. Таким чином, становлення довільності поведінки нерозривно пов'язано з оволодінням мовленням (О.В.Запорожець [15]; О.О.Леонт'єв [33]; В.І.Лубовський [35]; О.Р.Лурія [37]).

Як вказував О.О.Леонт'єв, особливість емоцій полягає в тому, що вони безпосередньо відображають відносини між мотивами та виконанням вимог, при цьому регулюють діяльність не просто емоції, а значні переживання, що відображають особистісний зміст виконуваної діяльності. Емоції здійснюють позитивне або негативне підкріплення і на подальших етапах довільного поведінкового акту для узгодження вже досягнутих результатів діяльності з її мотивами та цілями.

На початковому етапі повідомлення правил та під час спонукання до виконання норм поведінки відбувається мовленнєве опосередкування вимог. Мовленнєвий вплив здійснюється через суспільну функцію мови в процесі мовленнєвого спілкування. Комунікативна функція мови пов'язана з регулятивною або емоційно впливовою. Як вказував Л.С.Виготський, “в мовленні лежить джерело соціальної поведінки і свідомості” [10].

Регуляція поведінки здійснюється спочатку за допомогою зовнішнього мовлення, з подальшою інтеріоризацією його у внутрішнє (Л.С.Виготський, А.Р.Лурія). Внутрішнє мовлення виявляється важливим механізмом керування своєю поведінкою (В.К.Котирло [28]). Мовленнєвий вплив здійснюється або у формі прямого впливу (правила гри), або побічного, оцінкового (приховані правила, опосередковані роллю) [46].

Потрібно сказати, що соціальне оточення також реагує на поведінку дитини: схвалює, або засуджує її, таким чином, спонукаючи до відповідної дії. І можливий такий опосередкований вплив соціуму, як пригадування наслідків попередніх подій і судження про них на основі попереднього досвіду.

Мовленнєва регуляція поведінки, на думку В.І.Лубовського [35, С.96], полягає в узагальненні людиною своїх власних дій та їх вербалізації, а також в плануванні майбутніх дій чи діяльності. Мовленнєва регуляція виконує функції:

- 1) безпосереднього спонукання до дії;

- 2) підкріплення;
- 3) мовленнєвого позначення безпосередніх умов дії;
- 4) узагальнення власних дій, зв'язку реакції зі стимулом та їх вербалізації;
- 5) планування майбутніх дій (за допомогою внутрішнього чи зовнішнього мовлення).

Зовнішні стимулятори, особливо при позитивному до них ставленні особистості, в процесі впливу інтеріоризуються, разом із предметним змістом цих впливів інтеріоризується і їх спонукальна функція. Таким чином, *свідома самостимуляція формується в результаті інтеріоризації зовнішньої стимуляції* [19, С. 142].

Після усвідомлення вимог до поведінки на стадії “До дії” у суб'єкта відбувається вибір мети дії (В.К.Котирло [28]), усвідомлюються власні можливості щодо досягнення мети. У попередньому прикладі дитина обирає мету, орієнтуючись на свій попередній досвід і замінюючи мету мами (корисно для здоров'я) своєю метою досягнення своїх потреб у задоволенні. Таким чином, спонукання до дії було посилено зміною смислу дії [19].

Ще один аспект підкреслює цей приклад – це позитивні емоційні очікування від запланованої дії, тобто неусвідомлена орієнтація на вторинні емоції. Це властиве дітям у віці молодшої школи, коли більш зріла довільна поведінка стимулює до виконання вимог загальноприйнятих норм поведінки, коли метою можуть бути вторинні емоції, почуття задоволення від здійсненої дії щодо інших людей.

На етапі становлення вольового розвитку (молодша школа) правила поведінки вже тримаються людиною у внутрішньому плані, тобто людина вже здатна сама собі ставити задачі і виконувати їх. На початку здійснення поведінкового акту суб'єкт реагує на власну відповідність загальноприйнятим нормам поведінки, контролює свою реакцію, усвідомлюючи власний емоційний стан [45]. Відбувається осмислення ситуації, первинне планування дій.

Під час передбачення майбутньої ситуації людина уявляє позитивні наслідки тих дій, які вона здійснить, прямуючи до свідомо поставленої цілі всупереч своєму ситуативному бажанню і негативні наслідки вчинку під впливом ситуативного бажання (усвідомлення перспективи). Якщо в результаті такого передбачення виникнуть позитивні емоції у зв'язку із досягненням свідомо поставленої мети, і вони будуть сильнішими за переживання, що породжуються безпосередніми бажаннями, то ці переживання стануть додатковою моти-

вацією, що забезпечує перевагу свідомо поставленій меті, довільний акт відбудеться в напрямі мотиву, що забезпечує це позитивне відчуття. В результаті головним спонуканням стає саме те, в напрямі якого суб'єкт хоче діяти [19]. Таким чином, майбутня ситуація, відбиваючись у внутрішньому плані, набуває іншого смислу, і сприяє закінченню «боротьби мотивів» і прийняттю рішення на користь вольового вчинку.

Потрібно зазначити, що, мотивація та мисленнева дія (усвідомлення правил, мети, планування, прийняття рішення) в часі майже не розділені. Але мотивація може бути одним із найбільш важких для здійснення етапів, що супроводжується значним внутрішнім напруженням, і являє собою переживання глибокого внутрішнього конфлікту між доказами думок і чуттів, мотивами особистого порядку і суспільними інтересами, між «хочу» і «повинен» [25].

Довільна поведінка, що здійснюється в умовах конфлікту протилежно спрямованих мотиваційних тенденцій одного рівня важливості для дитини, опосередковується внутрішнім планом дій, в якому і відбувається перебудова мотиваційної сфери суб'єкта. Саме це і становить механізм “боротьби мотивів”.

В.О.Іванніков [16] визначає умови зміни поведінки взагалі. Він вважає, що зміна поведінки викликається насамперед зміною смислу діяльності. А зміна смислу діяльності, у свою чергу досягається:

1) за допомогою оцінок і думок інших людей або через зовнішні символи, що нагадують про послідовність дій; самостійно через порівняння привабливих сторін предмету (навмисне їх зменшення) та негативних сторін;

2) через зміну ролі, позиції людини (дитина, “призначена” вчителем, поводить себе стриманіше);

3) надання яскравості, виразності, привабливості уявленню результатів дій або відмови від дій (наприклад, надання дії великого соціального значення).

Важливим етапом стадії “До дії” є прийняття рішення [6, 19, 25, 47]. Під час здійснення цього етапу відбувається вибір варіанту майбутньої дії, вноситься визначеність.

Після прийняття рішення у суб'єкта виникає намір діяльності, тобто зафіксована рішенням спрямованість у досягненні мети. Необхідність у намірі, виникає коли суб'єкт вимушений діяти у напрямку цілі, що не викликає у нього достатньої спонукальної сили, долаючи

інші, сильніші безпосередні спонукання, і діяти згідно мети, значення якої усвідомлюється суб'єктом [6, 19]. Тобто намір спонукає суб'єкта до досягнення мети, що не має для нього безпосередньої спонукальної сили.

Велике значення на стадії “До дії” відіграє планування шляхів досягнення поставленої задачі, що являє собою складну розумову діяльність, формування моделі результатів і програма дії з реальними результатами (як робити пошук найбільш раціональних способів і засобів реалізації прийнятого рішення), формування наміру [19, 32, 38, 47].

Велике значення у плануванні власних дій та кінцевого результату відіграє мовлення, оскільки другий ряд стимулів, за словами Л.С.Виготського, піднімає поведінку дитини «на більш високий рівень, знаходячи відносну свободу від безпосередньо привабливої ситуації, і імпульсивні спроби перетворюються на плановану і організовану поведінку» [10].

Поведінка, що здійснюється в умовах конфлікту протилежно спрямованих мотивів, опосередковується внутрішнім планом дій, у якому і відбувається перебудова мотиваційної сфери суб'єкта. Саме це і становить механізм «боротьби мотивів» [25]. Наявність боротьби мотивів і прийняття рішення, яке пов'язане з «далекими» від актуальних для дитини потреб на користь комунікативних, соціальних, з урахуванням формування вторинних емоцій – пов'язане з вольовими процесами.

Під час передбачення майбутньої ситуації людина уявляє позитивні наслідки тих дій, які вона здійснить, прямуючи до свідомо поставленої мети всупереч своєму ситуативному бажанню і негативні наслідки вчинку під впливом ситуативного бажання (усвідомлення перспективи). Якщо в результаті такого передбачення виникнуть позитивні емоції у зв'язку із досягненням свідомо поставленої мети, і вони будуть сильнішими за переживання, що породжуються безпосередніми бажаннями, то ці переживання стануть додатковою мотивацією, що забезпечує перевагу свідомо поставленій меті, довільний акт відбудеться в напрямі мотиву, що забезпечує це позитивне відчуття. У результаті головним спонуканням стає саме те, у напрямі якого суб'єкт хоче діяти. Так, майбутня ситуація, відображається у внутрішньому плані, набуває іншого змісту, і сприяє закінченню «боротьби мотивів» і прийняттю рішення на користь вольового вчинку [38, 47, 52, 56].

Після прийняття рішення у суб'єкта виникає **намір діяльності**, тобто зафіксована рішенням спрямованість у досягненні мети. Необхідність у намірі виникає тоді, коли суб'єкт вимушений

діяти у напрямку цілі, що не викликає у нього достатньої спонукальної сили, долаючи інші, сильніші безпосередні спонукання, і діяти згідно з метою, значення якої усвідомлюється суб'єктом [28]. Тобто намір спонукає суб'єкта до досягнення мети, що не має для нього безпосередньої спонукальної сили. Таким чином, намір діяти і рішення, виникають ще на етапі «До дії», як перехід до власне спланованих дій, виконання рішення.

### СТАДІЯ ДОВІЛЬНОГО ПОВЕДІНКОВОГО АКТУ «ДІЯ»

На етапі «Дії» відбувається виконання рішення діяти.

Після того, як знайдені умови для реалізації наміру та індивід психологічно готовий до здійснення дій, починається його реалізація, відбувається стадія власне «Дії», під час якої відбувається активізація наміру для досягнення запланованого результату, тобто виконання. Для цього важливе вміння діяти суспільно прийнятими способами, вміння організовувати діяльність [35, 44].

Організуючи свої дії, виконуючи їх згідно плануванню, їх образу, дитина набуває досвіду в подоланні перешкод. Якщо цей досвід став “власним” досвідом людини, то іншим разом, коли виникне потреба у здійсненні довільного поведінкового акту, відбудеться не точна копія попереднього, а частково автоматизована у виконавській частині, “Дії”. Таким чином, “згортання” дій після їх засвоєння – це перетворення їх на післядовільні (автоматизовані).

Етап «Дії» протягом якої постійно йде звіряння кожного з етапів виконання із діями, запланованими на етапі «До дії», тобто здійснюється процесуальний (поточний) або оперативний самоконтроль. На рис. 2.9 зображено послідовність оперативного самоконтролю.

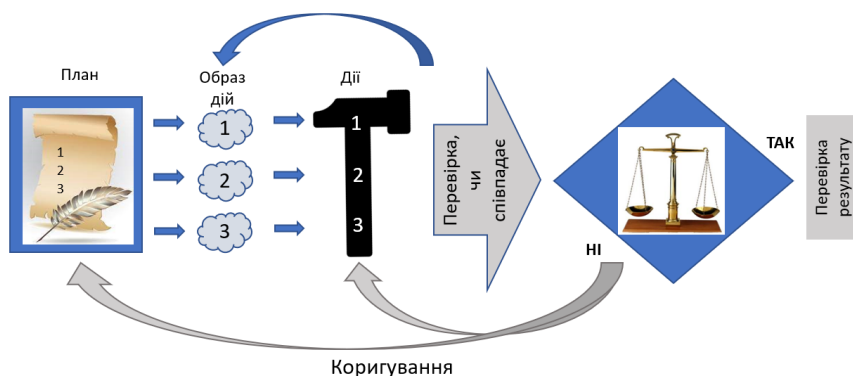


Рис. 2.9 Послідовність оперативного самоконтролю

Отже, виконавець оцінює окремі елементи плану (окремі дії). Якщо результат цієї перевірки його не задовольняє, то відбувається порівняння з образами окремих дій (чи все правильно ЗРОБЛЕНО), якщо так – то відбувається перехід до перевірки кінцевого результату (до етапу «Після дії»). Якщо порівняння дій з їх образом дій не задовольняє виконавця (зроблено НЕ ТАК, як ТРЕБА БУЛО робити), то відбувається повернення на етап «До дії» і коригування плану дій та їх мисленнєвого образу. Відбувається переосмислення задачі і коригування плану, оперативне коригування дій. При зіткненні поведінки з перешкодою, що заважає її подальшому здійсненню, суб'єкт зупиняє дію і намагається виділити цю перешкоду (з практичного плану «Дії» поведінка переходить в мисленнєвий «До дії»). Аналіз ситуації, дослідження характеру перешкоди, виявлення можливостей для подальшого здійснення поведінки забезпечується мисленням суб'єкта. У випадку неадекватності вимогам обставин поведінка змінюється до тих пір, поки не настане задовільна відповідність між ними [25].

### **СТАДІЯ ДОВІЛЬНОГО ПОВЕДІНКОВОГО АКТУ «ПІСЛЯ ДІЙ»**

Для завершення довільної дії важливе вміння контролювати, оцінювати свою діяльність, причому оцінка результатів містить інтерпретацію у внутрішньому плані оберненого зв'язку результату із запланованими діями. Оцінка виступає як мотив для продовження, виправлення чи припинення діяльності.

Стадія «Після дії» містить оцінку результатів дії, зворотний зв'язок від порівняння моделі результату з тим, що реально вийшло (рис. 2.10). У випадку негативного наслідку цієї перевірки індивідуум

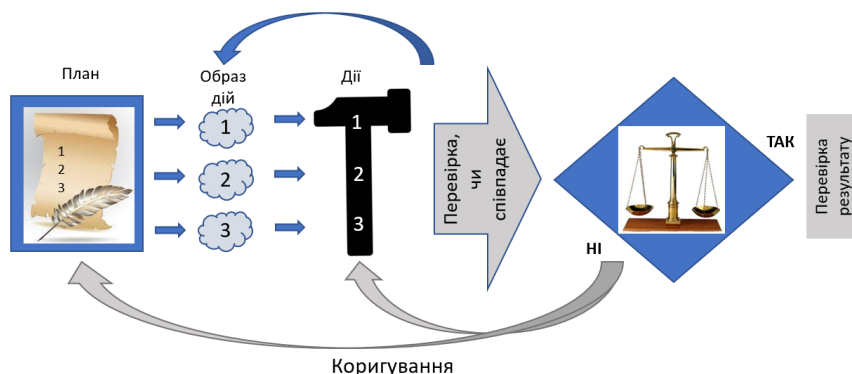


Рис. 2.10 Кінцевий самоконтроль

переглядає модель результатів чи заплановані дії, тобто повертається на першу або другу стадію, але вже зі збагаченим досвідом про недоцільність, або невідповідність певних дій у плані.

На цій стадії також формується досвід дитини: вдало виконані завдання оточуючого середовища, навчаючих дорослих спонукають виконувати такі ж дії у майбутньому, щоб прийти до такого ж результату. Саме на цьому основане соціальне навчіння я поведінкова терапія, у тому числі для дітей з розладами аутистичного спектра, гіперактивністю, obsesивно-компульсивним синдромом. Так, дитина, яка слідувала правилам і отримала схвалення вчительки, наступного разу буде старатися опанувати свою поведінку.

Розвиток довільності можна розглядати, з однієї сторони, як вдосконалення усвідомленості своєї діяльності, своєї поведінки, їх мотивів, з іншої – як оволодіння засобами організації своєї діяльності.

Таким чином, враховуючи особливості емоційного і вольового розвитку дітей, можемо визначити, на якому самому етапі розвитку цих сфер знаходиться дитина з особливими освітніми потребами, щоб в подальшій роботі запропонувати найбільш адекватні методи корекції та подальшого розвитку.

### **3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ І ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ**

#### ***3.1. Емоційна і вольова сфери: чинники впливу, функційність дитини***

Наявність у дитини статусу особливих освітніх потреб зовсім не означає, що діти з одним і тим самим діагнозом мають однакові особливості розвитку емоційної і вольової сфер. Стан сформованості емоційної і вольової сфер залежать від морфологічного, психологічного та соціального рівня розвитку дитини. Проте ми маємо враховувати ці особливості для планування ефективної корекційно-розвиткової роботи:

**МОРФОЛОГІЧНІ** чинники впливу на проблеми розвитку емоційної і вольової сфер:

- особливості будови центральної нервової системи (дитина з ураженням ЦНС матиме глибші порушення емоційної і вольової сфер);
- проблеми будови частин головного мозку (кіста, наслідки



- черепно-мозкової травми, гіпоксії, інтоксикації, тривалої хронічної хвороби у вигляді виснаження всіх процесів організму, труднощі роботи вегетативних функцій, які впливають на працездатність і витривалість дитини;
- проблеми протікання біохімічних процесів у нервовій тканині, незбалансованість вироблення нейромедіаторів (порушення настрою, емоційного контролю, працездатності);
  - ми маємо врахувати перспективи, можливості відновлення уражених частин мозку (можливості розвитку емоційної і вольової сфер дітей з вродженим і/або генетичним ураженням ЦНС відрізнятимуться від таких у дитини, яка отримала травму або хворобу задовго після народження);
  - функціональні порушення ЦНС (при відсутності видимих органічних уражень головного мозку дітей втім можемо мати особливості емоційної і вольової сфер, які виражаються в преполах для навчальної діяльності різної глибини);
  - Відставання у розвитку ЦНС можуть давати різноманітну картину емоційної і вольової сфер, проте перспективи удосконалення є позитивними.

**ПСИХОЛОГІЧНІ** чинники впливу на проблеми розвитку емоційної і вольової сфер:

- Підміна дорослими психологічних потреб дитини (поспіх у визначенні потреб дитини, заміна на потреби дорослих («як вони думають, що хоче дитина»)).
- Сформовані особистісні особливості (тривожність, страхи)

**СОЦІАЛЬНІ** чинники впливу на проблеми розвитку емоційної і вольової сфер:

- Як соціально зумовлені, емоційна і вольова сфери залежать від оточення дитини. Так, діти з соціальною депривацією будуть мати менші можливості для корекційно-розвиткового впливу на формування емоційної сфери [3]
- Діти батьків з певними стилями виховання (потураючий, індіферентний), неадекватні вимоги до дитини в сім'ї, порушення особистісних границь дитини близькими дорослими теж негативно впливають на формування емоційної і вольової сфер, поведінку дитини, що призводить до негативних адаптивних форм поведінки дитини, яка часто не

відповідає соціальним нормам [21].

- Гіперопіка з боку батьків і педагогів (формування «комплексу інваліда») призводить до порушення комунікації і соціальної взаємодії дитини, затримує емоційний розвиток.
- Нездорові стосунки дорослих, які знаходяться навколо дитини (сваряться, використовують дитину як засіб боротьби один з одним, у такому разі дитина розвиває емоційну і волюову сферу не так, як їй говорять робити, а так, як вона бачить);
- Відсутність емоційного ресурсу у матері через хворобу, тяжкі обставини життя (постійний знижений тон настрою матері формує тривожність у дитини).

Сучасний підхід до вивчення емоційного розвитку осіб з інтелектуальною недостатністю [79] визначає важливість фізичних можливостей людини, наголошуючи на переважному впливу саме фізичного чинника, можливостей відчувати емоції, впізнавати їх у іншої людини, а також активності та участі, тобто використання емоцій для спілкування, тобто соціальної сфері. У такої людини може бути референтний фізичний вік 23 роки, ментальний вік 9 років, а емоційний вік – 1,5 роки. І саме рівень емоційного розвитку, за даними дослідження, визначає, які саме корекційно-розвиткові засоби допоможуть людині стати функційнішою загалом.

В Україні впроваджується у практику інструмент виміру функційності для використання у сфері охорони здоров'я, освіти і соціального захисту людини. В МКФ-ДП емоційному і волюовому розвитку приділяється увага і в частині опису структури порушень (розділ «Функції організму»), а також визнаються важливими навичками («Активність»), сферою залучення до суспільного життя («Участь») та умовою розвитку («Особистісні фактори»), що важливі для кожної дитини незалежно від типу та структури порушень. Отже оптимізація емоційного і волюового розвитку дитини дошкільного віку з порушеннями розвитку має виступати важливою складовою як ранньої допомоги, так і підтримки в освітньому процесі.

У частині «Активність та участь» емоції – важливий фактор в соціальному статусі людини.

Таким чином, для оцінки емоційного та волюового розвитку будь-якої дитини потрібно враховувати як можливості організму, так і здатність використовувати ці можливості. Якщо певна частина функцій і активності буде знижена, то загальна функційність дитини,

якість її життя і життя її родини теж буде зниженою.

Ці фактори необхідно враховувати під час діагностики емоційної і вольової сфери дошкільників з особливими освітніми потребами, виділення рівнів емоційного і розвитку і розвитку довільних процесів. Таким чином, підхід до емоційного і вольового розвитку з точки зору біо-психо-соціальної моделі включає афективні, когнітивні, сенсомоторні та соціальні аспекти. В МКФ-ДП домени, які відповідають за емоційний і вольовий розвиток дитини, тісно пов'язані з фізичним здоров'ям, соціальним та когнітивним розвитком, не можуть вивчатися окремо, і мають бути враховані при діагностиці актуального рівня розвитку дитини, а також проектування індивідуального освітнього маршруту з урахуванням найближчої зони розвитку. Це має відбиватися в індивідуальній програмі розвитку у нерозривному зв'язку емоційного і вольового розвитку з фізичним, соціальним та особистісним.

Звернемо увагу на модель психолого-педагогічного супроводу емоційного і вольового розвитку (рис. 3.1) і докладніше розглянемо усі його етапи.

### ***3.2. Превентивний етап супроводу дітей з особливостями емоційної і вольової сфер розвитку***

Підготовка до інклюзії має відбуватися ще до того, як дитина потрапляє в інклюзивну групу або клас. Проблеми емоційного і вольового розвитку – найбільш часті причини низької ефективності корекційно-розвиткової та навчальної роботи з дітьми з ООП. Тому має проводитися робота з батьками і фахівцями усіх ланок щодо підготовки дитини до інклюзії, з урахуванням вимоги постійної зменшення допомоги дорослих на рівнях залучення дитини.

У цьому підрозділі розглянемо вольовий розвиток і регуляцію емоцій у дітей з особливими освітніми потребами відповідно моделей виникнення емоцій і подальшої поведінки (рис. 2.6) і моделі довільного поведінкового акту (рис. 2.8). Порушення емоційної і вольової сфер можливі на кожному етапі, тому будемо розглядати ці порушення не по нозологічному принципу, а саме з точки зору порушень реалізації моделі емоцій і довільного поведінкового акту. Розглянемо фази розвитку емоцій (за [79]). Ці фази збігаються з віковими періодами розвитку дітей, визначаються новоутвореннями під час вікових криз. Визначальним є те, що «застрягання» на цих фазах розвитку і виявляє рівень емоційного розвитку.

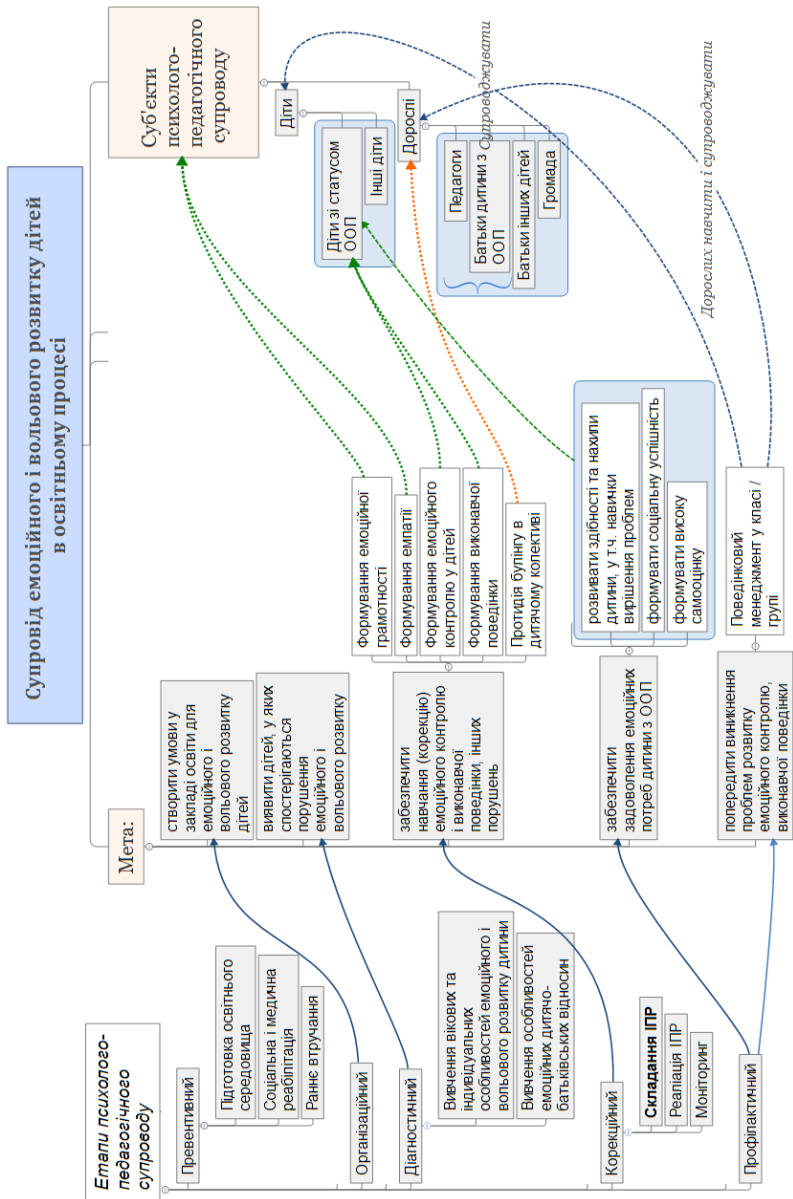


Рис. 3.1. Модель психолого-педагогічного супроводу емоційного і вольового розвитку дитини з ООП в освітньому процесі

Розглянемо фази емоційного розвитку за Т.Саппок, С.Зепперіц, М.Хадсон [79, 80], з огляду на закономірності становлення емоційної і вольової сфер розвитку, з урахуванням труднощів, які можуть виникнути в поведінці дитини як результати формування емоційного реагування та регуляції (табл. 3.2)

### **3.3. Етап діагностики**

#### **ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ СПРИЙМАННЯ СЕНСОРНОЇ ІНФОРМАЦІЇ**

На моделі виникнення емоцій і подальшої поведінки (рис. 2.6) етап аналізу сенсорної інформації є передумовою емоційної реакції. Діагностика порушень обробки сенсорної інформації дає можливість передбачити і попередити проблемну поведінку вже на цьому етапі. Діагностика проводиться з допомогою опитувальника для визначення сенсорного профілю дитини [23].

#### **ДІАГНОСТИКА ЕМОЦІЙНОЇ І ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ**

Діагностика емоційної і вольової сфери може проводитися двома шляхами:

- визначення, на якій віковій фазі розвитку емоційної і вольової сфер знаходиться дитина [79]
- визначення стану розвитку різних параметрів емоційного і вольового розвитку (різні методики дослідження).

При першому варіанті подальша корекційно-розвиткова робота планується згідно наявної фази емоційного розвитку, з огляду на актуальні потреби людини. У другому випадку можливо скласти

Таблиця 3.2. Аналіз емоційного і вольового розвитку

I. Джерело емоцій у просторі, тілі, матеріальному світі, діяльності	– Відношення до власного тіла – Взаємодія з матеріальним світом – Робота зі змінами – постійність матеріального об'єкта
II. Джерело емоцій у спілкуванні з людьми (однолітки та дорослі)	– Стосунки зі значущими іншими – Стосунки з однолітками – Спілкування з чужими дорослими
III. Усвідомлення емоцій (розрізнення у себе та інших, регуляція)	– Розрізнення емоцій (своїх, чужих, причиново-наслідкові зв'язки)
IV. Регуляція емоцій	– Регуляція емоцій, поведінка
V. Регуляція поведінки і діяльності (довільність, воля)	– Засвоєння правил, планування, реалізація, самоконтроль

парціальну програму розвитку різних параметрів, залежно від того, що саме потребує фахового супроводу. І в тому і в іншому випадку діагностика більшою мірою проводиться через спеціально організоване спостереження, або експеримент.

### ***Діагностика емоційної сфери***

- **Усвідомлення емоцій**
  - Здатність дитини диференціювати емоції (дитині надають картинки із зображенням емоцій для сортування: «Сумні – сюди, веселі – сюди») [18, 43].
  - Здатність розрізнити емоції (дитині надають картинки із зображенням емоцій: «Покажи, де сумний»).
  - Здатність назвати зображену емоцію (дитині надають картки із зображенням емоцій: «Який настрій у цього хлопчика?»)
  - Здатність озвучити свій настрій в актуальному моменті (педагог запитує дитину «Який у тебе зараз настрій?»)
- **Здатність наслідувати емоції**
  - Здатність спонтанно наслідувати настрої соціального оточення (усім весело, усім сумно – спостереження)
  - Здатність наслідувати емоцій навмисно (завдання «Покажи веселе обличчя»)
- **Розуміння причиново-наслідкової основи емоцій і поведінки**
  - Здатність знайти причину базових емоцій, з урахуванням попередніх подій (дитині надають тематичні картки із зображенням ситуацій, на яких є діти без обличь: «У якого хлопчика веселе обличчя? У якого сумне?»)
  - Здатність озвучити словами причину того чи іншого свого настрою в актуальному моменті (педагог запитує дитину «Що сталося, що у тебе такий настрій?»)
- **Емоційна ефективність у стосунках**
  - Прогнозування емоцій від комунікації («А який у тебе настрій у Колі, коли ти спокійно привітаєшся з ним?») Інші аспекти вивчення емоційної сфери можна знайти у наступних методиках:
    - ✓ Оцінка базових мов та навичок навчання (ABLLS-R)
    - ✓ Програма оцінки та розміщення вербальної поведінки (VB-MAPP)
    - ✓ Шкала функціональної емоційної оцінки (FEAS)

- ✓ МКФ-ДП
- ✓ Діагностичний маршрут дошкільника [23].

### ***Діагностика вольової сфери***

#### **– До дії**

- Здатність сприймати надані іншою людиною правил (розуміння мовлення)
- Здатність сприймати правила з допомогою візуальних опор
- Здатність до оцінки перспективи діяти за правилом (вторинні емоції)
- Здатність формувати мету діяльності, поведінки
- Здатність до планування власних дій (внутрішній план дій, передбачення результатів дій)
- Знання правил ефективного безпечного спілкування
- Планування адекватної комунікації
- Здатність розпочати діяльність, яка є не дуже привабливою

#### **– Дії**

- Здатність до операційного виконання дій, їх послідовності
- Збереження у пам'яті плану дій протягом виконання завдання (слідкування правилу)
- Здатність відтермінувати виконання бажання (спокійне сприймання конструкцій «не зараз», «потім»)
- Здатність спокійно виконувати завдання при виконанні послідовності «Спочатку... Потім».
- Здатність спокійно припинити діяльність при вимозі переходу до іншої діяльності
- Здатність наслідувати дії іншої людини
- Здатність припинити небажану поведінку
- Здатність діяти за зразком (дії людини, інструкція, алгоритмічна картка)
- Здатність взаємодіяти з іншими людьми за правилами

#### **– Після дії**

- Здатність до кінцевої оцінки, самоконтролю (чи все правильно було зроблено?)

Інші аспекти вивчення емоційної сфери можна знайти у наступних методиках:

- ✓ Підручник з навичок функціональної незалежності (FISH)

✓ Діагностичний маршрут дошкільника [23].

### **ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНИХ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН**

Близький дорослий є визначальною особистістю в житті маленької дитини. Саме він дає дитині ті емоційні еталони, які малюк засвоює і використовує в соціальній взаємодії. Так, С. Грінспен вважає, що мова і мислення, а також емоційні та соціальні навички освоюються в процесі відносин, які включають емоційно значущу взаємодію [14].

Вік новонародженості і ранній вік дитини має велике значення для навчання дитини базовій саморегуляції через пошук затишку і безпеки у близького дорослого, умінню розпізнавати свої емоції як реакції на подразники і стимули навколишнього середовища, узгоджувати свої емоції з емоціями дорослого. Для цих процесів необхідний позитивний емоційний тон обох учасників взаємодії та узгодженість емоцій, а також емоційна залученість дорослого у спілкування.

У старшому віці близький дорослий надає основу емоційного реагування, починаючи з сенсорного сприймання сигналів навколишнього середовища. Те, що батьки сприймають як безпечне, з часом перестає викликати занепокоєння дитини (дзвінок у двері, пилосос). При виникненні незнайомого або занадто сильного подразника дитина звертається до близького дорослого, очікуючи його реакції, щоб знати, яка має бути її власна реакція. В цьому разі дуже важливо, щоб близькі дорослі не були занадто тривожними, і не транслювали дитині сигнали про «небезпечний світ». Саме тому велику роль відіграє стиль виховання батьків, в діагностиці якого враховано наявність/відсутність позитивного ставлення до дитини, наявність / відсутність обмежень.

Емоційне спілкування з близьким дорослим лежить в основі розвитку довільної, вольової регуляції дії. Предмет, людина сприймається дитиною, якщо вони виділені дорослим із оточуючого середовища. В результаті виділення дорослим цей предмет набуває афективного забарвлення, яке спонукає активні рухи дитини і є, за О.М.Леонтьєвим, умовою сприйняття об'єкта [33].

Формування еталонів емоцій, ставлення батьків до емоційних реакцій, вчинків, наявність обмежень щодо небезпечних предметів, подій формує у дитини ту картину світу, яка сприймається нею як безпечна, надійна.



### ***Діагностика стану соціальної та емоційної взаємодії між близьким дорослим і дитиною***

- Діагностика взаємодії у діаді дорослий – дитина раннього віку з ООП (з використанням відео, Склянська О.В. [53])
- Опитувальник дитячо-батьківських емоційних стосунків (ОДБЕС), розроблений О. Захаровою (за [53]).
- Оцінка ранньої дитячо-батьківської взаємодії (за [12])
- Оцінка батьківського ставлення у сім'ї з особливою дитиною (Галасюк І.М., Мітіна О.В., за [12])
- Діагностика стилю виховання (для батьків і педагогів) [за 21]
- Діагностика здатності дорослого до підтримки позитивної поведінки

### ***3.4. Відображення планування супроводу в ІПР***

Індивідуальна програма розвитку – це документ, згідно якого має проходити робота з дитиною з ООП в інклюзивній групі або класі. Серед усіх пунктів, які є в ІПР для дошкільників і учнів школи – є єдиний пункт, який зумовлює вплив на емоційну і вольову сфери.

Перш за все, в ІПР мають враховуватися необхідні **адаптації середовища** і підходів до навчальної і корекційно-розвиткової роботи (рис. 3.2). З рисунка видно, що під час перебування дитини в інклюзивній групі / класі педагогічний персонал має дотримуватися вимог зниження напруження дитини при сприйманні занадто сильних подразників (шум, потреба в усамітненні), потреби дитини в переключенні від занять до фізичної активності, актуальні для дітей з РГДУ. Відмічено, що навчальні посібники мають відповідати вимогам адаптації (візуальність, покрокове формування), наявність заохочень.

На жаль, ІПР для учня ЗЗСО не враховує роботу з емоційною і вольовою сферами дитини, яка має відбуватися наскрізно, задіювати весь час і всіх учасників інклюзивного процесу, включно з батьками.

В ІПР для вихованця ЗДО, а саме в розділі з індивідуальним навчальним планом (для дітей з 4 і 5 рівнями підтримки), є завдання для формування позитивної поведінки (освітня лінія особистість дитини), проте також не вказано, що це має робитися не тільки на загальних заняттях у групі у присутності асистента вихователя, але протягом всього перебування дитини у групі.

Структура ІПР має бути переглянута, і емоційно-поведінкові порушення мають бути окремо включені в перелік необхідної діагностики і корекційно-розвиткової роботи в режимі наскрізної роботи усього персоналу і батьків.

Назва адаптації/модифікації	Так/ні	Примітка
<b>Пристосування середовища:</b>		
доступність		
освітлення		
рівень шуму	Так	
потреба в усамітненні, його періодичність та місце (ресурсна кімната, медіатека тощо)	Так	Ресурсна кімната
<b>Психолого-педагогічна адаптація:</b>		
використання візуального розкладу	Так	
збільшення часу на виконання завдань	Так	За потребою
збільшення обсягу допомоги (навідне питання, демонстрація зразка, нагадування тощо)	Так	За потребою
руховий режим	Так	Чергування видів діяльності, фізкультхвилинки, релаксаційні вправи
використання заохочень	Так	Словесне заохочення, наліпки
використання засобів для концентрації уваги	Так	
інше		
<b>Адаптація навчального матеріалу:</b>		
картки-підказки, картки-інструкції	Так	
<b>Засоби альтернативної комунікації</b>		
інше		
<b>Модифікація:</b>		
скорочення змісту навчального предмета		
зниження вимог для виконання завдань		
інше		

Рис. 3.2. Приклад оформлення розділу ІПР щодо адаптації і модифікації середовища і підходів до навчальних і корекційно-розвиткових заходів

## 4. ПРОФІЛАКТИЧНИЙ ЕТАП ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Чому профілактика має передувати корекції? Якщо подивитися на модель багаторівневої системи підтримки (MTSS)<sup>2</sup>.

Структура MTSS складається з чотирьох основних компонентів: скринінг, моніторинг прогресу, багаторівнева система профілактики та прийняття рішень на основі даних (рис. 4.1).

Коли ця система розроблялася – автори зробили акцент передусім на поведінку. Проте сьогодні – це система впливу середовища для максимізації досягнень учнів і підтримки соціальних,

<sup>2</sup> <https://mtss4success.org/essential-components>

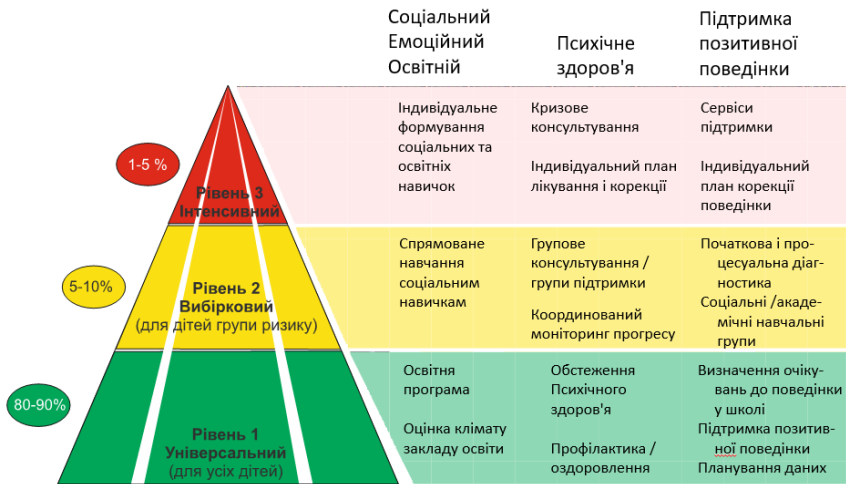


Рис. 4.1 Багаторівнева система підтримки в освітньому процесі

емоційних і поведінкових потреб учнів з точки зору їх сильних сторін.

Основа піраміди, перший рівень підтримки, зосереджує більшість дітей –80-90%. Це універсальний рівень для усіх дітей, які знаходяться на загальноосвітній системі, отримують стандартні послуги сфери охорони здоров'я, зокрема, психічного, освіти, підтримки позитивної поведінки. Високоякісне сприятливе середовище забезпечує максимальну реалізацію можливостей дитини. Підтримуючі та чуйні стосунки між дорослими та дітьми є важливим компонентом для сприяння здоровому соціальному емоційному розвитку усіх дітей. Саме на цьому рівні відбувається основне освітнє, а також соціальне навчіння, а також засвоєння правил, формування відповідних стосунків з соціальним оточенням.

Стосовно поведінки в літературі можна зустріти фразу «перший рівень поведінкового втручання». Саме на цьому рівні має відбуватися діагностика наявності проблем. Мультирівнева підтримка оперує діагностикою і даними, які дозволяють кваліфікувати діагностовані проблеми як такі, які потребують вищого рівня підтримки (і поведінкового втручання).

**Другий рівень** зосереджує 5-10% дітей («група ризику»), відповідає задоволенню потреб дітей, яким потрібна професійна підтримка в освіті, охороні психічного здоров'я, підтримці позитивної поведінки. Це також відповідає вимогам до інклюзивного навчання дитини. Цільова освітня, соціальна, емоційна підтримка дітей має на

меті, підтримуючи сильні сторони дитини, надати корекційну допомогу для зменшення кількості і обсягу проблем, щоб, отримавши її, у майбутньому дитина могла «спуститися» на універсальний рівень.

На цьому рівні також відбувається діагностика для визначення, чи ефективною є допомога дитині, і у випадку низької ефективності дитина «піднімається» на **третій рівень**. Це рівень спеціалізованої допомоги (1-5% дітей). У сфері охорони здоров'я це психіатрична допомога, кризове консультування, складання індивідуального плану лікування і корекції. У сфері освіти – індивідуальне навчання. Для виправлення поведінкових проблем цей рівень передбачає звертання до поведінкового аналітика для проведення експериментальної діагностики функції поведінки, створення індивідуального плану корекції.

На цьому рівні також відбувається процесуальна діагностика для визначення, чи готова дитина повернутися на попередній рівень підтримки.

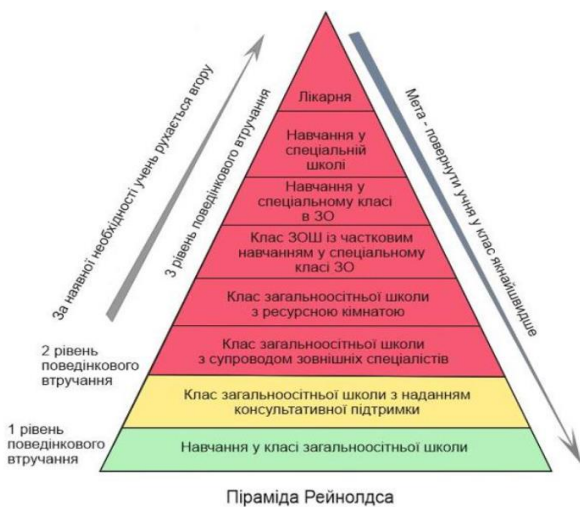


Рис. 4.2 Маршрути руху між рівнями підтримки

Маршрут руху дитини між рівнями підтримки зображено на рис. 4.2. Основа цього руху – діагностика і вплив згідно виявлених даних. Так, отримані дані про погіршення змоги керування поведінкою рухає дитину вгору, а поліпшення змоги – рухає дитину вниз. При цьому рівень глибини допомоги,

який надається дитині, зменшується, і дитини повертається в мейнстрім.

### **ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ ПОВЕДІНКИ У КОЛЕКТИВІ**

На першому рівні системи підтримки, як вже було сказано,

знаходиться 80-90% дітей. В умовах, коли усі діти емоційно грамотні та уміють володіти емоціями – дитина з ООП потрапляє в позитивне оточення, яке найбільшою мірою сприяє формуванню її власної правильної поведінки. Саме для попередження майбутньої проблемної поведінки перед тим, як дитина з ООП увійде в дитячий колектив важливо, щоб:

- усі діти колективу знали і виконували правила поведінки в колективі
- дорослі (педагоги, батьки, інші дорослі навколо дітей) уміли заохочувати позитивну поведінку
- дорослі уміли адекватно реагувати на негативну поведінку
- діти були емоційно грамотні і хоча б мали уявлення про причиново-наслідкові зв'язки своєї поведінки та емоцій – своїх та інших людей.

**Впровадження правил і процедур.** Такий підхід підкреслює важливість структурованості та послідовності в житті дитини. Встановлюючи чіткі правила та розпорядок дня, діти вчаться виконувати інструкції, ефективно керувати своїм часом і розвивати самодисципліну. Цей підхід часто використовується в навчальних закладах, де вчителі створюють структуроване середовище для сприяння позитивній поведінці. Проте критики стверджують, що такий підхід може пригнічувати креативність та індивідуальність дітей.

**Використання позитивного підкріплення.** Цей підхід спрямований на винагороду за бажану поведінку, щоб стимулювати її повторення. Надаючи похвалу, визнання або невеликі нагороди, діти вчаться пов'язувати позитивну поведінку з позитивними результатами. Тут спрацьовує і теорія соціального научіння Бандури. Діти, помічаючи, що інших дітей заохочують за позитивну поведінку, намагаються також відповідати соціальним вимогам. Цей підхід достатньо дієвий у вихованні дітей, проте він має бути грамотно використаний, оскільки надлишок зовнішнього контролю через заохочення або підказки призводить до того, що дитина не формує свій власний самоконтроль, і весь час очікує наслідків поведінки, не плануючи їх заздалегідь.

**Розвиток емоційного інтелекту.** Розуміння емоцій іншої людини, уміння розрізнити їх, прогнозувати емоції іншої людини через свою і чужу поведінку - важливі для керування дітьми своєю поведінкою. При цьому діти вчаться регулювати свою поведінку та

розвивають емпатію до інших. На жаль, в умовах групової роботи часто не вистачає часу саме для цього, тому формування емоційного інтелекту хоча б на перших порах має відбуватися на корекційно-розвиткових заняттях і узагальнюватися на освітньому рівні (на заняттях і уроках).

На розвиток емоційного інтелекту дітей дуже впливає стан оточуючих дорослих. Це також потрібно враховувати в роботі з дітьми на етапі профілактики.

## **5. КОРЕКЦІЙНО-ФОРМУЮЧИЙ ЕТАП ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЕМОЦІЙНОГО І ВОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ**

Цей розділ психолого-педагогічного супроводу передбачає допомогу дітям з ООП з особливостями розвитку емоційно-вольової сфер на другому і третьому рівнях поведінкового втручання. В рамках даного посібника роботу на третьому рівні поведінкового втручання розкривати не будемо, оскільки це окрема тема, яка потребує ретельного навчання за програмою поведінкових консультантів або поведінкових аналітиків.

Але перш за все звернемо увагу на супровід дитячого колективу, оскільки він передбачає роботу на першому рівні поведінкового втручання.

### ***5.1. Супровід дитячого колективу***

Чи можна дитину навчити регулювати емоції? Звичайно, відповідь буде позитивною. Емоційний і вольовий розвиток дитини, з огляду на те, що вона потребує психолого-педагогічного супроводу і деяких корекційних заходів, відбувається у вільній діяльності дітей, на заняттях, у спілкуванні.

Чи можна дитину навчити регулювати свої емоції поза дитячим колективом? Звичайно, проте вона зможе добре поводитися тільки в «стерильних» умовах з дорослим оточенням, яке ніколи не завдасть дитині «шкоди» непредедбачуваних ситуацій, порушення границь іншими дітьми. Група дітей навчає поведінці «в натуральних умовах», адже дитина потім буде занурена в ці ж умови, і має навчитися реагувати відповідно.

В дитячому колективі дитина навчається, наслідуючи інших дітей. Люди схильні повторювати ті дії, що ведуть до приємних суб'єктивно позитивних наслідків, і уникають того, що викликало

негативні результати. Наприклад, якщо маленька дівчинка отримає похвалу і цукерку (стимул) від батьків за співчуття до іншої дитини, то надалі реакція співпереживання стане її звичкою. Відповідно, покарання, отримане хлопчиком від дорослих (стимул) за розбиту вазу, вірогідно, буде стримувати його від маніпуляцій (реакції) з подібними речами.

Альберт Бандура [2] в теорії соціального наuczіння стверджував, що нагорода і покарання недостатні для того, щоб навчити новій поведінці. Формування досвіду дитини через імітацію, наслідування, ідентифікацію – найважливіші форми наuczіння. Вчений помітив, що багато способів поведінки ґрунтується на основі спостереження за поведінкою інших представників суспільства. Навчання дитини відбувається не шляхом спроб і помилок, а в ході спостереження, здебільшого свідомого. Бандура виокремив два види наuczіння:

- 1) чисте наслідування, характерне для раннього розвитку дітей;
- 2) вікарне навчання – суб'єкти усвідомлюють і очікують позитивні наслідки дій, які вони наслідують.

До схеми «стимул – реакція» Альберт Бандура включає чотири проміжні процеси для пояснення того, як наслідування веде до формування нової реакції:

- 1) увага дитини до дії моделі – людини як зразка для наслідування;
- 2) пам'ять, яка зберігає інформацію про дії моделі;
- 3) наявність у дитини необхідних сенсорних можливостей і рухових навичок, які дозволяють відтворити те, що вона сприймає у моделі для наслідування;
- 4) мотивація, яка визначає бажання дитини виконати те, вона бачить у моделі для наслідування.

Соціальна поведінка – можлива тільки в соціальних умовах. Неможливо навчити дитину соціальної поведінки ПОЗА КОЛЕКТИВОМ ДІТЕЙ. Набуття дитиною соціально-комунікативних компетенцій можливе у системі зростаючого навантаження:

- тільки «один-на-один» з мамою, або з педагогом,
- у сім'ї з іншими дітьми,
- у групі знайомих людей
- з адекватним однолітком
- У мікро-групі з однолітками

– У великій групі з однолітками

Проте, з огляду на теорію соціального научіння неправильним висновком є той, який спонукає будь-яку дитину «занурювати» в інклюзію. Практичний досвід роботи з дітьми з проблемною поведінкою протягом дошкільного дитинства, початку навчання у школі приводить до висновку, що дитина може навчитися слідувати правилам спілкування, поведінки тільки тоді, коли вся група вже слідує цим правилам. Тому дуже велике значення має **готовність дитячого колективу до слідуванню правил** групи, закладу освіти, соціальної взаємодії. В такому разі дитина з ООП приходить у колектив, який окрім повідомлення правил, показує приклад, як це має відбуватися. Якщо ж колектив не готовий до цього – інклюзія дитини з проблемною поведінкою не може бути ефективною.

Наступний вектор прикладання зусиль для багаторівневої підтримки дитини з проблемами розвитку емоційної і вольової сфер – це супровід дорослих учасників освітнього процесу. Бо від їх власних особистісних, емоційних, вольових якостей більшою мірою залежить здатність дитини опанування власних емоцій, засвоєння соціальних правил.

## **5.2. Супровід дорослих учасників освітнього процесу**

Значення впливу дорослих на розвиток емоційної і вольової сфер розвитку дітей важко переоцінити.

У моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного і вольового розвитку дитини з ООП в освітньому процесі (рис. 3.1) на превентивному етапі дорослі не впливають на формування емоції. Це залежить виключно від організму дитини, здатності сприймати, модулювати, обробляти сенсорні сигнали. На етапі корекційно-розвиткових занять можливий вплив дорослих – десенсибілізація сигналів, за якими у дитини відчувається гіперчутливість (наприклад, навчання зберігаючої поведінки при гіперакузії, тобто гіперчутливості по слуху – визначення занадто голосних звуків, вчасне одягання навушників, вчасний вихід з шумного приміщення).

У частині конструювання емоцій на фізіологічну відповідь дорослі також не можуть вплинути, адже це залежить від організму. Проте на етапі корекційно-розвиткових занять можна навчати дітей регуляції емоційного стану шляхом впровадження алгоритмів регуляції, формування навички застосування контекстуальної пам'яті.

Тільки на етапі конгнітивної оцінки емоції дорослі мають надважливий вплив.



Що стосується вольового розвитку, більшість його параметрів передбачають когнітивні операції. Тому також роль дорослих в корекційно-розвитковому процесі дуже велика.

Про психолого-педагогічний супровід дорослих учасників освітнього процесу будемо говорити в наступних підрозділах.

### **СУПРОВІД БАТЬКІВ**

Звертаючи багато уваги до класифікації базових і вторинних емоцій, у тому числі називаючи відтінки і нюанси емоцій, зазначимо, що, згідно сучасних наукових досліджень, рівень соціальної взаємодії та емоційної експресії дорослих, які виховують і навчають дітей з особливостями розвитку, знижується через відсутність підкріплення дитиною цих проявів. Рівень емоційної експресії дорослих на сьогодні стає все біднішим. Під час власної консультативної роботи з батьками мною було відмічено, що навіть назви емоцій деяким дорослим не відомі, не те, щоб їх класифікувати, розпізнавати і регулювати власну поведінку. При цьому необхідно ще й допомагати в цьому дитині, адже сім'я є першим джерелом соціалізації, а батьки мають значний вплив на поведінку дитини. Тому емоційна грамотність усіх дорослих позитивно впливає емоційний добробут дитини, на збереження стосунків з дітьми, а також на їх успішність

Емоційна сфера дитини формується через різноманітні взаємодії та переживання, а першоджерелом цих взаємодій є батьки. Саме батьки є зразком для дітей у розвитку емоцій та їх регуляції:

- надавати емоційні зразки
- навчати розпізнавати емоції
- навчати розпізнавати причиново-наслідкові зв'язки між подіями, вчинками і емоціями – своїми та інших людей
- навчати регуляції емоцій,
- навчати адекватно себе вести в різних ситуаціях

#### **Батьки є емоційним зразком для своїх дітей.**

Адекватний емоційний стан батьків дітей раннього віку має значення для їх нормального емоційного розвитку. Батьки є першими та головними рольовими моделями для дітей. Вони є першими людьми, які дають дитині зрозуміти, як емоції можуть бути виражені та регульовані. Саме близький дорослий дає дитині емоційні і регуляційні еталони. Ідентифікація емоції, визначення причиново-наслідкових зв'язків між подіями зовнішнього і внутрішнього середовища – формують близькі дорослі. Марно думати, що дитина, не навчена цього в сензитивні періоди прийде у заклад освіти, і

емоційний, вольовий розвиток може бути сформований соціальним середовищем. Навпаки, діти, які знаходяться у групі або класі вже мають бути емоційно грамотними і вмільми, а також зі сформованими навичками саморегуляції на рівні вікових можливостей.

Дорослі повинні бути в змозі зрозуміти та допомогти дітям керувати їх емоціями, створюючи безпечне та підтримуюче середовище для їх емоційного зростання. Тому емоційна стабільність батьків, наявність внутрішніх ресурсів та вміння контролювати свої власні емоції є ключовими у формуванні емоційної стабільності у дітей, здатності справлятися з емоційними викликами та адаптуватися до соціальних ситуацій.

Адекватна реакція дорослих на емоції дітей допомагає їм розвивати навички саморегуляції, впевненості та соціальної адаптації. Тому турбота батьків про свій емоційний стан здатність надавати емоційну підтримку своїм дітям сприяють повноцінному емоційному розвитку дитини.

**Батьки забезпечують безпечне та сприятливе середовище для своїх дітей з ООП.** Тепла та сприятлива домашня атмосфера дозволяє дітям відчувати себе в безпеці та любові, що є важливим для їхнього емоційного розвитку. Діти спостерігають і наслідують емоційні прояви та реакції батьків. Якщо батьки виявляють позитивні емоції, такі як щастя, любов і співчуття, діти розвиватимуть позитивне емоційне сприйняття. З іншого боку, якщо батьки часто демонструють негативні емоції, такі як гнів, розчарування або смуток, діти можуть, у свою чергу, підтримувати негативний емоційний фон, виражаючи його назовні. Коли батьки постійно реагують на емоційні потреби своєї дитини, це допомагає дитині розвинути почуття довіри та безпеки. Це, у свою чергу, дає змогу дитині досліджувати та вільно виражати свої емоції. Створення сприятливого емоційного середовища в родині заохочує у дитини емоційну відкритість. З іншого боку, якщо батьки нехтують емоціями своєї дитини або зневажливо ставляться до них, це може призвести до емоційної незахищеності та труднощів у вираженні емоцій.

**Вирішальну роль у вихованні у дітей, особливо раннього і дошкільного віку, навичок емоційної регуляції відіграють батьки.** Емоційна регуляція означає здатність ефективно керувати своїми емоціями та контролювати їх. Батьки можуть допомогти своїм дітям розвинути ці навички, надаючи приклад адекватної поведінки, в різних напружених ситуаціях, навчання регуляції поведінки та підтримку.

Наприклад, батьки можуть навчити своїх дітей таким стратегіям, як глибоке дихання або рахунок до десяти, щоб заспокоїтися, коли вони відчують злість або розчарування. Постійно практикуючи ці техніки зі своїми дітьми, батьки можуть допомогти їм розвинути необхідні навички для самостійного регулювання своїх емоцій. Крім того, батьки також можуть навчити своїх дітей емпатії та емоційного розуміння, обговорюючи та підтверджуючи їхні емоції. Це допомагає дітям розвинути більше усвідомлення власних емоцій, а також емоцій інших.

**В умовах війни та післявоєнного періоду** в родинях можуть панувати негативні емоції, у батьків немає емоційного ресурсу – діти не отримують зворотного зв'язку щодо своїх емоцій, а також не формують емоційну регуляцію. У такому разі спостерігається негативна поведінка у дітей. Початок дошкільної або шкільної освіти, тобто збільшення вимог до дитини, до виконання завдань оточуючого середовища, які не збігаються з бажаннями дітей – призводить до того, що погіршується поведінка дітей. У такому разі необхідний психолого-педагогічний супровід родини, підтримка (у разі необхідності – корекція) впливу на емоційний і вольовий розвиток дітей [21].

Якщо в родині не прийнято виражати негативні емоції, дитина може інтерналізувати ці емоції, які «заганяються всередину». Тоді дитина не виражає емоцій, проте її оцінка наявної ситуації не приводить до задоволення емоційних потреб. Емоції не приводять до поведінки, яка виражається «назовні» (не екстерналізується). В такому випадку емоції інтерналізуються. У такому випадку приховані негативні емоції стають причиною тривожності і дитячої депресії. Особливо актуальними ці порушення емоційного розвитку стають сьогодні, оскільки в Україні велика кількість людей вимушені були втікати від воєнних дій, покидаючи свої домівки, і влаштовуючись на новому місці. Діти з таких сімей також мають статус дітей з особливими освітніми потребами. Допомоги при цьому потребують перш за все батьки, оскільки саме вони є основними «терапевтами» своїх дітей.

У дослідженні Ali Çekic [64] показана важливість переорієнтації ірраціональних переконань і емоційного фону батьків з допомогою навчання раціонального емоційного виховання. Згідно цього дослідження, при підтримці батьків дітей з особливими освітніми потребами фахівцями рівень їх стресу зменшився, а також підвищився емоційний фон. Це позитивно вплинуло на дітей.

Саме тому емоційна грамотність близьких дорослих (батьків) важлива ще на етапі превентивному. Потрібно зауважити, що сучасне покоління молодих батьків є вразливими емоційно. Українські втікачі від війни при потраплянні у лікарню в іншій країні з будь-якого приводу отримують супутній діагноз «травма війни».

Тому при психолого-педагогічному супроводі батьків дитини з ООП, яка перебуває в інклюзії, супровід батьків має вестися і в розрізі емоційної грамотності, і в розрізі формування у них самих навичок емоційної регуляції для управління поведінкою дитини вдома.

**Емоційна грамотність батьків.** Чому потрібно говорити з батьками про різні емоції? На консультації приходять батьки дітей, які не можуть дати відповідь на запитання: «Що ви відчували, коли ваша дитина...». Бажаючи поліпшити емоційну обізнаність, розрізнення емоцій у дітей, вміння регулювати свої емоції, близькі дорослі мають бути емоційно грамотними. Навчання емоційної регуляції дитини відбувається через споглядання емоцій близьких дорослих. Якщо дорослі не можуть виражати емоції таким чином, щоб дитина зрозуміла їх зміст, не називають ці емоції – дитині навіть при підключенні дзеркальних нейронів, які дають можливість наслідувати іншу людину, не можуть засвоїти емоційні еталони. Тоді дитина не може адекватно демонструвати емоції і давати собі звіт щодо того, що саме відбувається з нею.

Поряд з власною емоційною грамотністю, батьки також мають знати про можливості дитини, які можуть бути обмеженими, якщо вона відстає у розвитку. При соціальній взаємодії близький дорослий має навчитися зчитувати сигнали дитини щодо готовності до її початку, продовження і припинення. У таблиці 5.1 подано такі соціальні сигнали для дітей першого місяця життя, коли дитина і близький дорослий тільки адаптуються один до одного. Проте у старшому віці є багато дітей, які виражають потребу в контакті і відмову від контакту таким же чином, як вказано в таблиці. Особливо це стосується невербальних дітей, які мають проблеми комунікативного розвитку. Врахування цих сигналів може зменшити прояви небажаної поведінки дитини.

Навчання близьких дорослих відстежувати комунікативні сигнали дітей, визначати їх емоційні стани дозволяють дитині сформувати відносини безпечної прихильності. Визначення фаз емоційного розвитку дозволяє надати батькам рекомендації щодо виховання дитини вдома. Спеціальні програми формування

Таблиця 5.1. Соціальні сигнали дитини (Е. Eriks, за [53])

<b><i>Сигнали готовності дитини до взаємодії</i></b>	
<b>Легке запрошення</b>	<b>Явне запрошення</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- пожвавлення на обличчі (очі розширюються, брови піднімаються, обличчя прояснюється),</li> <li>- розкриття рук зі злегка зігнутими пальцями,</li> <li>- підведення голови і зменшення рухів тіла,</li> <li>- нерухомість.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вокалізації,</li> <li>- посмішка,</li> <li>- поворот голови в бік матері,</li> <li>- погляд в очі,</li> <li>- рівномірні циклічні рухи кінцівок.</li> </ul>
<b><i>Сигнали потреби припинити взаємодію</i></b>	
<b>Легка потреба в припиненні</b>	<b>Явна потреба в припиненні</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- стиснення губ, гримаса на обличчі,</li> <li>- похмурість в погляді,</li> <li>- миготіння або закриття очей, відведення погляду,</li> <li>- посилення смоктальних рухів супроводжуване відчутними звуками,</li> <li>- пхикання, гикавка,</li> <li>- зведення рук або піднесення їх до голови (до шиї),</li> <li>- чіпляння,</li> <li>- посилення рухів ніг,</li> <li>- напружене витягування рук і ніг.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- плаксивий вираз обличчя,</li> <li>- звуки занепокоєння,</li> <li>- плач,</li> <li>- кашель,</li> <li>- блювота,</li> <li>- максимальне відведення погляду вбік,</li> <li>- відштовхування,</li> <li>- пози закритості,</li> <li>- перехід в сонний стан.</li> </ul>

батьківської компетентності доводять, що психолого-педагогічний супровід батьків поліпшує здатність сприймати стан дитини з ООП, прийняття себе як батьків, зберігати позитивний фон взаємодії з дитиною, та формує здатність ефективно впливати на стан дитини [53, 64].

Дослідження емоційного стану батьків дітей з особливими освітніми потребами з різними порушеннями розвитку виявляє низку проблем. Для ефективного емоційного і вольового розвитку дитини батькам необхідно мати певний емоційний ресурс, профілактика емоційного вигорання. У разі недостатнього емоційного ресурсу батьки мають отримати професійну психологічну допомогу, оскільки їх власний емоційний стан впливає на стан дитини, її здатність навчатися.

У дисертації Ali Çekic подано механізм поліпшення батьківської поведінки, яка безпосередньо впливає на формування поведінки їх дітей (рис. 5.1).

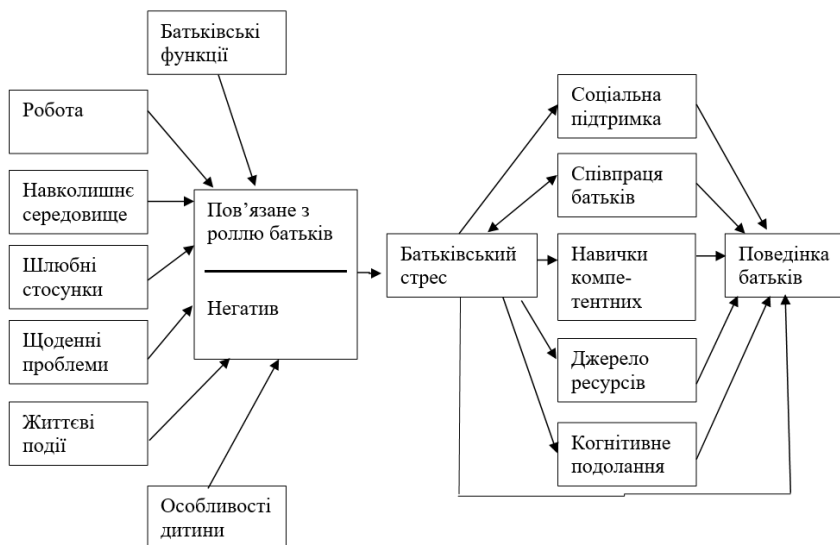


Рис. 5.1. Механізм впливу на поведінку батьків дітей з ООП

Дослідником була запропонована навчально-корекційна програма для батьків, яка передбачала:

- навчання правильного ставлення до виховання дітей;
- формування у батьків навичок, які дозволяють їм ефективно вирішувати проблеми;
- формування навичок контролювати свої емоції (гнів, образи) у стосунках в родині (з дорослими і дітьми);
- поліпшення батьківської емоційної грамотності (вивчення «емоційної абетки» власних дітей)
- навчання батьків формувати у дітей:
  - навички контролювати свої емоції
  - виконавчої поведінки (довільності)

Програма раціонально-емотивної освіти батьків виявила позитивний вплив на зменшення ірраціональні переконання батьків і батьківського емоційного стресу [64]. У програмі активується когнітивна раціональна оцінка батьками ситуацій, пов'язаних з розвитком дітей, навчання способів вирішення проблем з дітьми за допомогою раціональних методів дисципліни та підтримки розвитку дітей. Протягом

навчання відбулося зменшення емоційних проблем батьків, поліпшилися навички подолання труднощів, які вони відчували у ролі батьків, і підвищилася ефективність комунікації з дітьми через поліпшення батьківського ставлення.

У дослідженні української дослідниці Скляньської О.В. [53] було доведено, що спеціальне навчання близького дорослого взаємодії з дитиною раннього віку поліпшує здатність до комунікації і взаємодії дорослого з дитиною. Цей процес є взаємним і обумовленим здатністю до взаємодії обох учасників. Тому у навчанні близьких дорослих навчали розрізняти сигнали дітей, прилаштовуватися до дитини у просторі і часі (врахування просторово-темпоральних потреб дитини), пристосовуватися до особливостей пізнавальної активності і працездатності дитини. Після навчання близький дорослий поліпшував свої емоційні характеристики у взаємодії (розуміння емоційних проявів дитини, здатність впливати на стан дитини, емоційна доступність дорослого).

Наукові дослідження щодо виявлення впливу навчання батьків (батьківських тренінгів) на формування емоційної грамотності, здорової взаємодії між дітьми і батьками, залученості батьків позитивно впливає на поліпшення емоційної регуляції у дітей і їх подальшу позитивну поведінку. Так, тренінг створює унікальні умови для орієнтованості батьків на дитину, появи в родині позитивних спільних ігор. Після такого навчання батьки зменшується кількість випадків проблемної екстернальної поведінки, розвивається емоційний контроль у дитини, зменшення тяжкості проблем, формуванні соціально прийнятих способів поведінки [62, 67, 78].

Проте, лонгітюдні дослідження тих самих сімей, які пройшли батьківські тренінги говорять про те, що короткотривалі втручання для формування дитячо-батьківських стосунків не ефективні, оскільки діти «повертаються» до проблемної поведінки через якийсь час після того, як тренінг закінчився. Таким чином, немає підтвердження ефективності таких тренінгів у довготривалій перспективі. Тому має бути постійний супровід батьків дітей з відставанням у емоційному і вольовому розвитку.

Програми навчання батьків - ефективний інструмент підвищення їх компетентності у питаннях розвитку і виховання дітей. Вони допомагають розвинути потенціал батьків та зрозуміти потреби своїх дітей. Супровід батьків включає проведення семінарів, тренінгів та консультацій з емоційного розвитку, комунікації та педагогіки. Такі програми надають інформацію про новітні методи виховання, які допомагають ефективно вирішувати проблеми поведінки дітей. Важливо покращити

координацію послуг для батьків. Це включає співпрацю різних професіоналів та обмін інформацією для надання підтримки сім'ям з урахуванням, що діти дорослішають, і змінюються пріоритети у питаннях їх виховання і навчання. Програми навчання батьків та координації послуг сприяють розвитку батьківської компетентності, зміцненню сімейних відносин та створенню сприятливого середовища для успішного розвитку дітей. Участь у таких програмах – важливий крок для покращення якості життя сім'ї.

На сьогодні існують кілька моделей навчання і супроводу батьків дітей з розладами регуляції, комунікації, з аутизмом. Ми візьмемо цю категорію дітей з аутизмом саме тому, що це найважча категорія як з точки зору емоційного розвитку, так і з точки зору наявності проблемної поведінки, яка є перешкодою для формування навичок.

### ***DIR Floortime***

Назва методу Floortime не має точного перекладу, який би відповідав його сутності, бо «час на підлозі» є частковим і неправильним стереотипом. Флортайм – це філософія розвитку дитини з особливим розвитком, навчання взаємодії і поступового включення дитини в життя родини і соціуму.

Концепція DIR ("Developmental, Individual-Difference, Relationship-based" у перекладі - розвиваюча, індивідуальна, заснована на відносинах) відкриває нові перспективи у роботі з дітьми, що мають аутизм. Професор Стенлі Грінспен, розробник цього підходу, врахував важливість розвитку, індивідуальних розбіжностей та міжособистісних відносин у процесі терапії. Розвиваючий підхід концепції DIR дозволяє зосередитися на допомозі дитині зрозуміти своїми емоції та керувати ними, розпізнавати емоції інших людей та спілкуватися з ними. Основною ідеєю підходу DIR є врахування особливостей кожної дитини і створення індивідуального плану розвитку. Врахування індивідуальних розбіжностей дозволяє використовувати методи, які найкраще підходять для розвитку конкретної дитини.

Ключовим компонентом концепції DIR є рання інтервенція. Важливо почати роботу з дитиною якомога раніше, щоб допомогти їй розвивати необхідні навички та навчити взаємодіяти з навколишнім середовищем. Застосування розвиваючого підходу у поєднанні з індивідуальним плануванням створює можливість для кожної дитини з проблемами розвитку комунікації та емоцій досягти свого максимального потенціалу.



Не менш важливим аспектом підходу DIR є акцент на розвиток соціальних навичок та взаємодії з оточуючими людьми. Результати досліджень показують, що діти з аутизмом, які отримують терапію з використанням цієї концепції, мають покращення в соціальному спілкуванні та здатність до участі в соціальних ситуаціях. Основою успішного застосування концепції DIR є співпраця між батьками, спеціалістами та вчителями. Разом вони розробляють імплементують індивідуальні плани та сприяють розвитку дитини. Командна робота забезпечує здобуття найкращих результатів у процесі терапії. Концепція DIR є інноваційним підходом у роботі з дітьми з аутизмом. Вона дає можливість враховувати індивідуальні розбіжності та створює розуміння унікальності кожної дитини. Застосування цього підходу в терапевтичній практиці сприяє покращенню якості життя дітей з аутизмом і їхніх родин.

Цей підхід був спочатку створений для терапії аутизму. Він враховує особливості розвитку дитини, її особистість та систему стосунків. У цьому підході робота ведеться не над поведінкою дитини, а над емоціями. Саме тому у ранньому втручанні, на етапі навчання батьків Floortime застосовується зараз не тільки для дітей з аутизмом, але і для усіх дітей з відставанням в емоційному, комунікативному і вольовому розвитку.

Ця концепція розвиває:

- саморегуляцію та увагу
- контакт та спілкування
- двосторонню комунікацію
- соціальну взаємодію
- створення та розвиток ідей
- зв'язок ідей.

Ця концепція враховує індивідуальні особливості дитини:

- сенсорні
- неврологічні
- генетичні
- медичні
- моторні
- мовні

Ця концепція враховує систему відносин, особливості сім'ї та оточення:

- стиль спілкування з дитиною
- стиль спілкування між членами сім'ї
- соціальні, фінансові, культурні чинники розвитку сім'ї

- емоційний зв'язок дитини з близькими людьми, яка розвиває її інтелектуально та емоційно.

Згідно з концепцією Флортайм, емоційне функціонування включає саморегуляцію, різні рівні стосунків або прихильності, емоційну підказку та сигналізацію, виражені афекти, спільне регулювання соціальних проблем, символізацію або представлення бажань та емоцій, вираження бажань та почуттів, розробку емоційних тем в удаваній грі, міркування про почуття, розмірковування над власними почуттями та співпереживання почуттям інших. Емоційне функціонування також включає бажання, захист, відчуття себе, межі себе, інших, відчуття реальності та перевірку реальності, а також ідентичність [69]. Заслугує на увагу діагностика емоційного і комунікативного розвитку у концепції DIR Floortime, на основі якої складається індивідуальна програма, яку впроваджують батьки під керівництвом фахівців.

### ***Денверська модель раннього втручання***

Денверська модель – методика допомоги дітям з аутизмом, має доказову базу щодо ефективності. Деякі країни, наприклад, Ізраїль, дають перевагу цій методиці, яка передбачає як заняття з чужим дорослим, так і навчання близького дорослого правильно взаємодіяти з дитиною. Основу Денверської моделі становлять стратегії, які пропонують використовувати практично будь-які повсякденні справи, процедури та режимні моменти для впровадження ефективної ігрової взаємодії, спілкування та навчання:

- Гра з іграшками чи іншими предметами.
- Спільна гра.
- Приймання їжі.
- Гігієнічні процедури та повсякденні режимні моменти (купання, перевдягання, зміна підгузника, укладання спати).
- Заняття із книгами.

Для навчання батьків використовується той самий принцип, який є ефективним для дітей – «роби як я». Фахівець навчає батьків, граючи з дитиною.

Особливість Денверської моделі – вона використовує поруч з теорією прикладного аналізу поведінки (АВА терапії) складової ігрової терапії. При навчанні близьких дорослих фахівці використовують три компоненти АВА терапії:

- Стимул (антецедент), на який реагує дитина (або

попередні події)

- Поведінку – що дитина робить як реакцію стимул
- Наслідки – що відбувається після поведінки

Змінюючи зв'язок поведінки дитини з попередніми подіями і наслідком, дорослий змінює поведінку. Проте, на відміну від АВА-терапії, Денверська модель використовує природні заохочення для дитини, які впливають на формування позитивних емоцій і стосунків між дорослим і дитиною. На відміну від АВА-терапії, де в основі усього втручання є навчання новим навичкам, корекція поведінки, в основі раннього втручання за Денверською моделлю – позитивні емоції. При цьому:

- Використовуються заохочення, які безпосередньо належать до цілей та відповідей дитини
- При формуванні навичок відбувається чергування нових і вже засвоєних навичок, що знижує напруження дитини і підтримує вже сформовані навички.
- Використовуються заняття, які самі по собі є цікавими та мотивуючими для дитини
- Використовується принцип роботи «по черзі», у тому числі встановлення контролю над матеріалами, взаємодією, вправ з навчання імітації

Стратегії навчання, які фокусуються на розвитку взаємодії «ти/я, ти/я...», що рухається та підтримується позитивними емоціями та отриманням задоволення, використовуються реальні предмети на заняттях для навчання, батьки та вихователі навчаються як бути чуйними та чутливими до сигналів дитини, і увага приділяється як вербальній, і невербальній комунікації.

Використовується програма, що відповідає розвитку дитини, яка фокусується на мові, соціальних навичках, пізнавальній здатності, грі, дрібній та великій моториці та розвитку особистої незалежності за 4 рівнями, за якими відбувається і діагностика.

Згідно наукових даних, після двох років занять за методикою Денверської моделі у дітей, які беруть участь у рандомізованому контрольованому дослідженні, суттєво зросла, покращилась адаптивна поведінка та зменшилась симптоматика аутизму. Найбільш значні успіхи були отримані у сфері розуміння мовлення і говоріння (експресивного мовлення) [за 51]. Дослідження, які проводилися у Франції щодо ефективності занять за Денверською моделлю враховувало спектрометричне дослідження мозку дітей до і після двох років занять. Виявилось, що мозок розвивається інтенсивніше за мозок

дітей контрольної групи, і його параметри максимально наближаються до параметрів нормотипових однолітків<sup>3</sup>.

Денверська модель на практиці передає естафету більш структурованим методам (АВА-терапії). Постійна підтримка близьких дорослих є запорукою підтримки емоційного розвитку дитини на запобігання проблемної поведінки у неї.

### ***Theraplay***

Тераплей – методика поліпшення дитячо-батьківських стосунків через гру, засновану на прихильності. Обережна терапія вибудовування стосунків між дитиною і близьким дорослим, їх взаємодії, будується на спонтанному, співзвучному спілкуванні зі спільною регуляцією, що формує надійну прихильність і в довгостроковій перспективі веде до соціально-емоційного здоров'я. Основна увага приділяється одночасній терапії дорослого і дитини. Адже недостатній емоційний ресурс батьків не може не позначитися на емоційному здоров'ї дитини. Тож Тераплей поєднує силу всіх видів психотерапії батьки-дитина, викликає зміни як через батьківський досвід, так і через дитячий. Це робить його набагато ефективнішим, ніж терапія з одним фокусом впливу. Автори описують це так:

«Тераплей спрямований на те, щоб викликати одночасні зміни у сприйнятті дитиною самого себе, дорослих, особливо батьків, та зовнішнього світу. Одночасно він пропонує батькам новий погляд на дитину. Спостереження за благополуччям власної дитини посилює почуття власної значущості в батька та таким чином, сприяє його психічному здоров'ю. Це дає можливість звернутися до емоційних ран батьків не лише за допомогою взаємної менталізації та емоційної настройки, але також через пряму фізичну спільне регулювання, спрямоване на скорочення тривожності та посилення позитивних відчуттів» [7].

Орієнтація на емоційний розвиток і нетравматичну комунікацію, розвиток саморегуляції, відчуття безпеки, здатності до співпраці та ставлення до навчання створює можливості для роботи з дітьми з порушеннями регуляції, розладами аутистичного спектра, комплексною травмою, у прийомній або буферній сім'ї, а також для підлітків, в

---

<sup>3</sup> «Загадки аутизма Planete Autisme 2012»  
<https://www.youtube.com/watch?v=kb4FKXR4igM>

умовах індивідуальної та групової роботи.

Ігрова терапія Тераплей включає в себе використання різних видів іграшок, рольових ігор, ігор на майданчиках та музикотерапії. Використовуються як ігри для певного віку, так і універсальні ігри для різного віку. На заняттях діти експресивно виражають свої емоції та формують емоційний і комунікативний досвід, навчаються розв'язувати конфлікти, встановлювати міжособистісні зв'язки.

Для дітей з комплексною травмою Тераплей може бути способом побудови нових позитивних досвідів та покращення координації внутрішніх процесів, повернення до безпечного вираження емоцій, зменшення тривоги.

У приймальних сім'ях ігрова терапія може створити сприятливу і безпечну атмосферу для розвитку довіри та зв'язків між дітьми та їх прийомними батьками. Це допомагає збудувати позитивні стосунки й підтримати процес адаптації дитини до нового середовища.

Тераплей також може бути корисним для підлітків. Цей підхід допомагає їм зберегти позитивну самооцінку, розвивати навички саморегуляції та вирішувати складні ситуації. Ігрова терапія з підлітками може використовувати техніки, що сприяють створенню реального середовища, де вони мають можливість уявити, відтворити та розглянути різні ситуації.

Можливість проведення індивідуальних занять дозволяє більш глибоко дослідити особливості дитини, її потреби та затримки у розвитку. Групова робота підтримує соціальну взаємодію та навички емоційного контролю, напрацювання практичних навичок в умовах тренінгу, а також автоматизація знань і навичок.

Тераплей є безпечним та ефективним методом для підтримки дітей з різними особливими освітніми потребами. Він створює можливість для розвитку їхніх позитивних потенціалів та досягнення повноцінного розвитку.

### ***The Incredible Years***

Ще одна система навчання батьків на основі емоційного і поведінкового благополуччя дитини – «The Incredible Years» («Чудові роки»). Система навчання перебаचाє підготовку регіональних і локальних тренерів для повноцінної підтримки батьків у супроводі розвитку дітей. Система навчання супроводжується якісними матеріалами для використання в родині, а також у навчальному процесі у закладі освіти. На рис. 5.2 зображено піраміду батьківства,

один з візуальних посібників у підході «The Incredible Years».

На піраміді видно нерозривний зв'язок між зростанням комунікативних умінь дитини і батьківськими навичками і стратегіями.

Так, формування навичок вирішення проблем, взаємодія, співпраця і впевнена прихильність у дітей відбувається за умови реалізації батьками емпатії, уваги і залучення дитини, організації гри, комунікації, відповідної віку, допомоги у вирішенні проблем, та демонстрації таких навичок у повсякденному житті.

Соціальні навички, когнітивний аспект (врахування контекстів), а також мотивація у дітей формуються за умови батьками системи заохочення відповідної поведінки.

Відповідальність, передбачуваність і слухняність дітей формуються батьками за умови організації чітких правил, розумних обмежень, які враховують інтереси усіх членів родини і обов'язково послідовністю підтримки цих вимог в родині, особливо стосовно дитини.

Проте, ігнорування, відволікання від потреб дитини заважає емоційному здоров'ю дитини, і батьки отримують небажану поведінку дитини, у тому числі агресію.

### ***РОБОТА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ, ОРГАНІЗОВАНИХ В ОДИН КОЛЕКТИВ ПРИ НАЯВНОСТІ БУЛІНГУ АБО ДЛЯ ЙОГО ПОПЕРЕДЖЕННЯ***

Крім роботи з батьками дітей з ООП у психолого-педагогічному супроводі має бути врахована робота з батьками «нормотипових» дітей, особливо якщо в дитячому колективі прослідковується тенденція до булінгу щодо дітей з ООП. Превентивна або корекційна робота в колективі щодо булінгу щільно пов'язана з психолого-педагогічним супроводом батьків усіх дітей в колективі.

### ***СУПРОВІД ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ І СОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ (РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА, ГРОМАДИ)***

Коли дитина з ООП потрапляє в інклюзивну групу або клас, педагогічний персонал передусім вивчає її особливості, Команда супроводу створює ІПР для дитини.

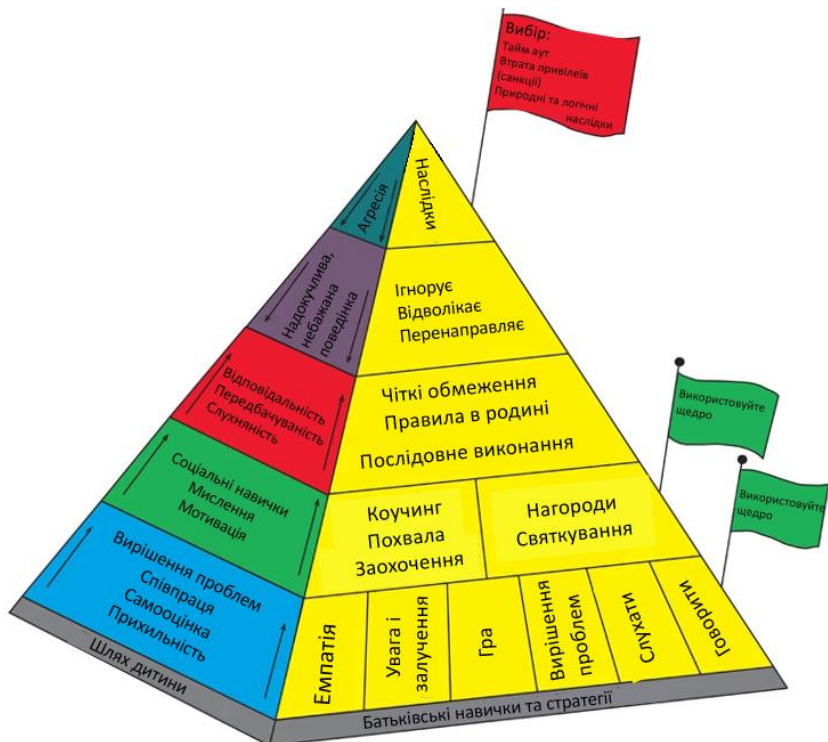


Рис. 5.2. Піраміда батьківства (<https://incredibleyears.com> )

Супровід самого педагогічного колективу рідко потрапляє в поле зору науковців, проте вся методична і психологічна робота з дитиною має узгоджуватися усім колективом, особливо якщо дитина вже в середній школі, і у неї стає набагато більше пелагогів.

Проте, у більшості випадків будь-яке навчання, методичний супровід педагогічного персоналу зводиться до навчання «як навчати», залишаючи без уваги емоційну і вольову сфери розвитку. Проте емоційно-поведінкові проблеми, зниження рівня самоконтролю у дітей є найбільш поширеними препонами для ефективної інклюзії.

У світовій практиці з урахуванням багаторівневої підтримки (рис. 4.1) найбільш ефективною вважається формат «Підтримки позитивної поведінки (Positive behavior support (PBS)).

Цей формат вводиться на рівні закладу освіти, оскільки формування позитивної поведінки дітей це - командна робота на рівні усього колективу закладу освіти. Він передбачає:

- На рівні закладу освіти кожній дитині дати зрозуміти, яка

- саме поведінка від неї очікується (чітко сформульовані правила)
- Зрозуміти небажану поведінку дитини (функційний аналіз небажаної поведінки дитини, визначення потреб)
  - Навчити дитину альтернативної поведінки (задовольняючи потребу, дитина має бути навчена адекватній поведінці замість проблемної)
  - Організувати зміни умов оточуючого середовища, яке сприяє проблемній поведінці (прибрати тригери, або організувати десенсибілізацію тригерів у дитини)
  - Дати можливість дитині, взаємодіючи з оточуючими, вибрати очікувану поведінку замість проблемної;
  - Використання наслідків для зміни дитиною проблемної поведінки на адекватну.

На жаль, в Україні у закладах вищої освіти і на курсах підвищення кваліфікації не викладається в достатньому обсязі курс щодо емоційного розвитку дітей з ООП, формування позитивної поведінки. Тому задача найближчого майбутнього – створити такий курс і навчати педагогічний персонал.

### ***5.3. Супровід дитини з ООП***

#### ***РЕГУЛЯЦІЯ ПОРУШЕНЬ ОБРОБКИ СЕНСОРНОЇ ІНФОРМАЦІЇ***

Найбільш на емоційні реакції і поведінку впливає гіперчутливість (гіперреактивність) дітей. Ми маємо з практики багато прикладів, коли гіперчутливість за слухом заважає дітям знаходитися в шумному приміщенні, коли проблеми оцінки сигналів зорового сприймання не дає можливість зосередитися на важливій інформації на уроці. Діти з гіпочутливості щодо пропріоцепції (відчуття положення тіла у просторі) можуть експериментувати з рухами тіла і «врізатися» в предмети, людей, таким чином стимулюючи відчуття, яких не вистачає.

В деяких випадках гіперчутливості, здавалося б, найбільш правильним було б обмежити занадто важкі для сприймання сигнали, наприклад, надягти навушники, якщо дитині болісні голосні звуки. Проте у людей може бути вибіркове несприймання звуків (наприклад, не витримують дитячий плач). У такому випадку потрібно проводити заходи з десенсибілізації, тобто щодо поступового звикання, зниження рівня гіпер-реакції.

Для дітей, які шукають відчуттів через гіпочутливість необхід-



но вводити сенсорну дієту, обов'язково використовувати насичення відчуттів, які дитина занадто часто «експлуатує». Більшість таких корекційних заходів можна проводити на заняттях сенсорної інтеграції, нейрокорекції, ЛФК.

### ***ВРАХУВАННЯ І ЗМІНА КОНТЕКСТУ***

**Завдання "Відчувати певну емоцію"** – нереальне, бо це приватний процес. Різні люди в одній і тій самій ситуації відчують різні емоції, і неможливо примусити людину відчувати якусь конкретну емоцію. Те ж відноситься до вимоги "не відчувати емоцію", оскільки людина має певний контекст відчуття саме її емоції. Людина відчуває певну емоцію через те, що має унікальні умови сприймання стимулів навколишнього і внутрішнього середовища, реакцію на ці стимули, і контекстуальна пам'ять про подібні ситуації, в яких відбувається подія, на яку реагує людина. Тому реакція, зовнішній прояв емоцій, поведінка – теж індивідуальні кожної людини. Буде марним сподіванням сказати хлопчику, який боїться собак "Не бійся собаку", і очікувати, що він витре сльози і спокійно дивитиметься на неї. Не можна забороняти почуття, бо їх знецінення викликає у дитини розчарування, зменшує ефективність комунікації.

Поведінка хлопчика «Я боюся собаку» керується контекстуальною пам'яттю і досвідом, що собака небезпечна. Емоція викликана саме яскравою пам'яттю про небезпечну собаку, і аналіз не доходить до кори головного мозку, щоб оцінити реальну ситуацію.

### ***ФОРМУВАННЯ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ – НАВЧАННЯ ТЕРПІННЯ***

У новонародженого терпіння немає зовсім. Усі сигнали з навколишнього і внутрішнього середовища дитина сприймає полярно за критерієм "приємно-неприємно". І реакція немовляти глобальна - або все глобально добре, або все глобально погано.

Це - етап розвитку дитини до початку соціалізації у діаді з мамою, потім у тріаді з батьком. І з початком навіть такої первинної соціалізації виникає потреба відтермінувати свої бажання. Власне, це і є приклад терпіння - почекати, поки мама прийде. І маленьке дитя якийсь час дійсно може кликати маму з певною інтонацією, і мама знає, коли "закінчиться" це первинне терпіння і розраховує, як скоріше прибігти і виконати бажання малюка. Ну, в цьому разі у мами теж буває "первинне" терпіння, бо якщо мама занепокоєно біжить "рятувати" дитину кожного разу, коли вона кричить. Особливо, коли

мама годує, і гормони налаштовують її нервову систему саме так - не терпіти крик, і рятувати дитину.

Але дитина дорослішає. Має зростати емоційно і вчитися спокою, терпінню саме у мами. У такому разі мама має добігти до дитини і не хапати відразу на ручки а СПОКІЙНО оцінити обстановку (не вдарилася? не вдавилася чимось?). І СПОКІЙНО почати говорити. Рухи мають теж бути спокійними і навіть трохи сповільненими. Це - теж терпіння мами, і це розвивається тренуваннями.

Мама навчас своєю поведінкою дитину - ЯК потрібно почекати. А якщо мами не видно, а вона потім з'являється - вона зовсім не перелякана, а спокійна. І дзеркальні нейрони дитини переймають спокій мами. І в дитини не виникає вторинної емоції - "страх через те, що мамі страшно, як я кричав".

Якщо ж дитина відстає у розвитку - емоційний розвиток теж "відстає". Тому дитині може бути 3 роки, але вік розвитку емоцій - 6 місяців. І мама так само "рятує" дитину від негативних емоцій.

Буває, що причина крику не зрозуміла, тоді потрібно просто посидіти поруч, щоб допомогти дитині заспокоїтися, але не шукати, як заспокоїти, пропонуючи усе, що є під рукою. У цьому випадку дитина ніколи не навчиться НЕ кричати, якщо щось бажає. Але і так буває: пропонуючи будь що, мама може не вгадати, а дитина задовольниться тим, що має. Вона тоді не знатиме, ЯК просити інакше, ніж криком. І не навчиться повідомляти про конкретні бажання.

Якщо дитина не отримує досвіду адекватної поведінки в ситуаціях, в яких дитина не погоджується з вимогами (це стратегія виховання «Абощо, аби дитина не плакала»), дитина не навчиться спокійно повідомляти мамі, що вона не згодна.

Для формування терпіння дитини, перш за все, потрібна "діагностика". Чи витримує дитина 5 секунд, коли вмикається реклама під час перегляду мультиків? Тобто чи є терпіння почекати 5 секунд під час дуже захоплюючого заняття? Після встановлення часу, який дитина витримує без небажаної поведінки, формується мета для тренування терпіння. Для формування бажаної поведінки і терпіння батьками у дітей – потрібен супровід психолога.

### ***КОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ***

Проблеми розвитку комунікації накладають свій відбиток на емоційний і вольовий розвиток. Так, відмова від комунікації позбавляє дитину здатності вчитися розуміти правила, надані соціумом,

приймати їх і слідувати ним. У цьому випадку, коли відсутнє мовлення як засіб спілкування, дуже важливо навчити дитину просити спокійно, застосовуючи навчання дитини альтернативним способом комунікації. Так, дитина, використовуючи доступний їй спосіб донести інформацію про свої потреби, знижує кількість випадків проблемної поведінки, оскільки розуміє, що може впливати на ситуацію і добиватися задоволення своїх потреб без крику та іншої небажаної поведінки. Перед навчанням альтернативної поведінки потрібно в'яснити у близьких дорослих, що може бажати дитина (які вона має мотиваційні стимули), яким чином може просити (сказати з підказкою, показати пальцем, картки PECS). Для цього використовують методи альтернативної комунікації.

Розглянемо з цього приводу діаграму залежності адекватності поведінки та напрямку до виконання правил (рис. 5.3). Ця діаграма зображує ситуацію навчання дитини альтернативної поведінки «*Просити печиво з допомогою картки*» – для позбавлення проблемної поведінки «*Просити печиво криком*». Тобто правильна поведінка – «Якщо хочеш печиво – треба **спокійно** попросити, тобто дати картку мамі». правильна поведінка привела до правильного результату.

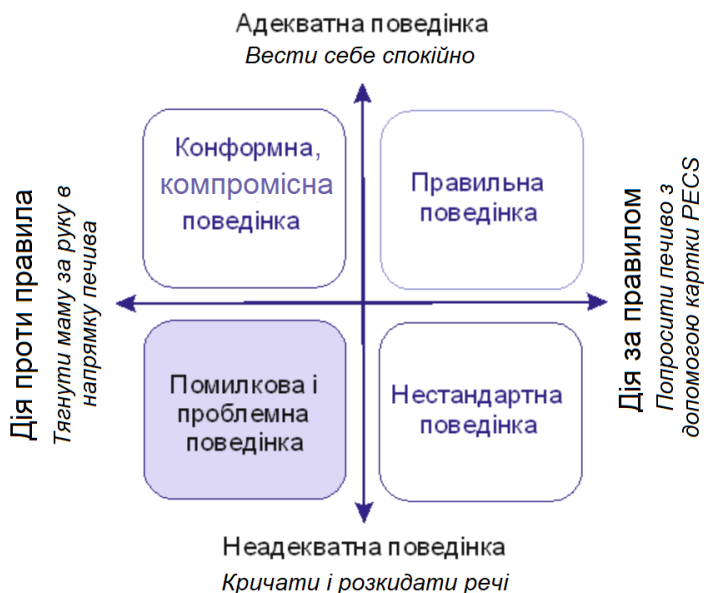


Рис. 5.3. Відповідність цілей і адекватності поведінки дитини

Напрямок до виконання правила, наданого соціумом – це напрямок до бажаної поведінки («Хочеш печиво? – Треба дати картку мамі»). У разі, коли дитина нетерпляча, і дуже хоче печива, від безвиході підкорюється правилам, і дає картку мамі. Мама дає печиво, але здивована і розчулена, бо поведінка дитини *нестандартна* (навіщо кричати і плакати, якщо отримувеш своє печиво?).

Якщо дитина, незважаючи на надане правило, вперто тягне маму за руку, але не кричить, і мама «здається», бо поведінка «дитина веде себе спокійно» є цільовою в даному випадку, мама ігнорує виконання правила «Дати картку». У цьому випадку поведінка дитини привела до компромісу з боку мами (проте, потрібно сказати, не формує правильну, альтернативну до проблемної, поведінку).

Якщо ж дитина ігнорує вимоги бути спокійною і просити карткою печиво, то поведінка не відповідає вимогам соціуму, дитина відмовляється навчатися альтернативної поведінки, ми бачимо проблемну поведінку.

### ***КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ***

Під час навчальних на корекційно-розвиткових занять основні задачі для розвитку емоційної сфери – це усвідомлення емоцій, їх аналіз з використанням контекстуальної пам'яті (гіпокампальна регуляція) і когнітивного аналізу (амігдаларна регуляція), встановлення усвідомлених причиново-наслідкових зв'язків між емоціями і подіями.

### ***Розрізнення емоцій***

Для навчання розрізнення емоцій, а також диференціації різних емоцій необхідно підготувати картки із зображенням емоцій людей, тварин, схематичних зображень.

Завдання на розрізнення емоцій даються в наступній послідовності:

- *Сортування однакових зображень емоцій* (смайлів, емоцій однієї людини)
- *Сортування подібних зображень емоцій з різними людьми або тваринами, або символічні емоції, смайлики* (дитині дають два контейнери, в які кладуть по одній картці з зображенням емоцій: «Такі – сюди, такі – сюди»)
- Лото з різними емоціями.

- Встановлення відповідності частин обличчя (очі, рот) певним емоціям (веселі очі, сумні очі, злий рот)
- Звірення (аплікація або накладання деталей обличчя на двомірну модель емоції) за зразком
- Виконання моделювання емоції з деталей обличчя – без зразка
- Асоціація. Підбір емоцій до зображення (підібрати картинки із зображенням погоди і природи, людей, подій з різними емоційними акцентами. *«Який настрій у цієї картинки?»*)
- Асоціація. Підбір емоцій до музики (підібрати музичні фрагменти, дати дитині послухати *«Який настрій у цієї музики?»*)
- Асоціація – колір емоції, малювання емоцій.

### ***Емоційний словник***

- *Знаходження названої емоції* (перед дитиною розкладено кілька карток з емоціями, вона має показати (дати) картку із зображенням названої емоції: *«Дай, веселого»*)
- *Називання емоції, зображеної на картці* (перед дитиною розкладено кілька карток з емоціями, вона має показати (дати) картку із зображенням названої емоції: *«Дай, де веселий»*)
- *Називання емоції, якщо дорослий описує ситуацію, або показує на сюжетній картинці (серії картинок)*

### ***Демонстрація емоцій***

- *Демонстрація емоції, зображеної на картці* (дитині показують картку із зображенням емоції: *«Покажи такий самий настрій»*)
- *Демонстрація названої емоції* (*«Покажи, ніби ти сумний»*)
- *Покажи, який ти, коли загубив іграшку (зошит)*

### ***Визначення причиново-наслідкових зв'язків між подіями та емоціями***

- Відновлення ряду *«Спочатку – потім»* з використанням тематичних карток і зображення емоцій
- Вибір картки із зображенням ситуації, коли педагог називає емоцію (на картках ситуації *«День народження»* і *«Мама насварила»*).

## Навчання вирішувати проблеми

У практиці зарубіжних освітніх систем як США, окремих країн Європи, Австралії існують курси навчання подолання проблем для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. На цих заняттях проводиться навчання дітей:

- як опанувати свою поведінку і заспокоїтися
- визначенню «величини» проблеми (від «немає проблем» до «дуже велика проблема»)
- визначенню сили власної емоційної реакції (емоційний термометр)
- як поводитися на кожному етапі ескалації проблемної поведінки (від спокою до піку проблемної поведінки, потім повернення до оволодіння поведінкою (рис. 5.4).

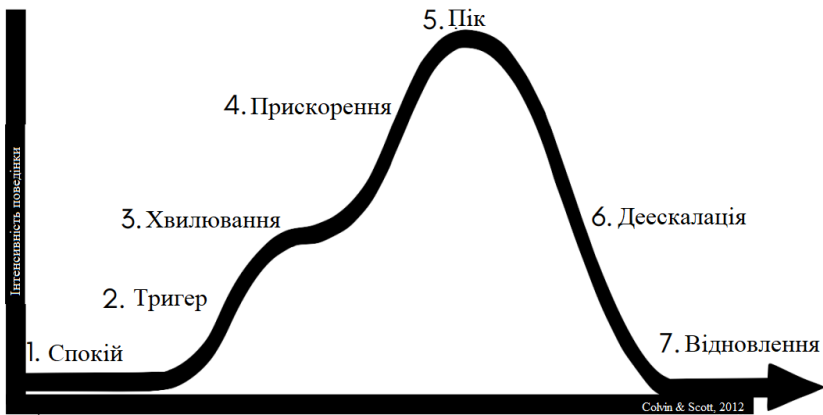


Рис. 5.4 Ескалація поведінки (Colvin & Scott, 2015 [65])

## Зони регуляції емоцій

Американська команда психологів і педагогів «Зони регуляції» [72] ще в 2011 році розподілила емоції за чотирма кольорами, пропонуючи вчити дітей розподіляти емоційні стани людей на чотири умовні зони регуляції, позначені синім, зеленим, жовтим та червоним кольорами. Попереднє уміння дітей для занять за цією програмою – уміння розпізнавати емоції. Зони регуляції передбачають класифікувати емоції відповідно їх інтенсивності та полярності (рис. 5.5).

Розподіляючи емоції за кольорами, Леа Кайперс пропонує систематизовані засоби для взаємного і саморегулювання емоцій. Перш

за все, дитину навчають самостійно визначати своє почуття і відносити його до певної кольорової зони. Це дає їй можливість обрати відповідні заходи, інструменти для повернення в зелену зону. Наприклад, якщо людина знаходиться в синій зоні, то може вирушити на пробіжку, попросити воду чи снєк. Якщо у жовтій — зробити щось спокійне, наприклад, пофарбувати.

Також дитина може передбачити свої майбутні емоції після застосування методів саморегуляції, які підходять для цієї зони. Таким чином, дітей навчають визначати тригери власних негативних емоцій, застосовувати ефективні інструменти/стратегії регулювання та благополуччя, розвивати навички прийняття позитивних рішень і вирішення проблем.

Кожна дитина повинна відзначити для себе, в якій зоні вона знаходиться, і самостійно вибирати, щоб повернутися до зеленої зони. Наприклад, якщо ти в синій, можна швидко ходити, попросити воду чи печиво. Якщо у жовтій зоні – зробити щось спокійне, наприклад,



Рис. 5.5 Зони регуляції емоцій: розрізнення

помалювати.

Застосовуючи розподіл власних емоцій за кольорами, в режимі реального часу, дитина вивчає емоції «у житті», засвоює, що це нормально – відчувати різні емоційні стани, але у закладі освіти для продуктивності варто прагнути бути в зеленій зоні. Дитина засвоює,

що емоційний стан – це не риса характеру чи «погана поведінка» – це саме стан, який можна і треба самостійно регулювати.

### **ФОРМУВАННЯ ДОВІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ**

Експериментальне дослідження формування довірливої поведінки у дітей із затримкою психічного розвитку показало, що цілеспрямований вплив на структурні компоненти довірливого поведінкового акту при виконанні завдань, пов'язаних з навчальним матеріалом, поліпшують виконання дій за правилами, а також впливають на поліпшення успішності дітей [25].

Серед завдань - розмальовки з математичним і мовним матеріалом), розвитком уваги, оперативної пам'яті, оперативного і кінцевого самоконтролю (фізичні вправи, ігри, навчальні завдання) (див. додаток Д.5).

Серед умов, які поліпшують розвиток довірливої поведінки:

- Інструктивні картки для актуалізації правил
- Дозована допомога у засвоєнні способу дії;
- Підсилення позитивної мотивації дії за правилами
- розвиток поопераційного самоконтролю (на основі вербалізації алгоритму, з подальшим згортанням словесної інструкції);
- розвиток уміння знаходити помилки у виконаному навчальному завданні.

Узагальнення підбору завдань для корекційно-розвиткової роботи для розвитку довірливої поведінки подано у табл.5.2.

### **КОРЕКЦІЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ**

Проблемна поведінка дітей і підлітків передбачає поведінкове втручання третього рівня багаторівневої системи підтримки позитивної поведінки в освітньому процесі (рис. 4.1).

Небажана екстремальна поведінка у дітей і підлітків є серйозною проблемою, яка може мати негативні наслідки як для дитини, так і для її оточення. Від відмови від комунікації і взаємодії, яка перешкоджає навчанню, формуванню стійких умінь і навичок – до агресії стосовно предметів і людей, самоушкодження.

Корекція проблемної поведінки вимагає комплексного підходу у психолого-педагогічному супроводі. Перш за все, необхідно встановити причини такої поведінки. Важливо провести психологічну діагностику, враховуючи особливості розвитку дитини, її соціальне середовище та наявність можливих факторів стресу чи психічних розладів.



Таблиця 5.2. Психолого-педагогічна підтримка формування довільної поведінки у дітей з ООП

	Завдання корекційно-розвиткової роботи	Технології та методи
<b>Етап «До дії»</b>		
Інтеріоризація вимог	Соціальна сфера: засвоєння правил поведінки. Когнітивна сфера: формування вміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між подіями	Соціальні історії. Візуальний розклад. Стратегія «Спочатку і Потім»
Самоспонування і мотивація	Фізична сфера: переключення від розумової роботи до фізичного навантаження. Емоційно-вольова сфера: зменшення напруження боротьби мотивів, допомога у прийнятті рішення	Заохочення успішної діяльності (жетони, поведінковий контракт). Рухові перерви на переходах між заняттями
Планування дії	Емоційно-вольова сфера, Когнітивна сфера: планування і послідовності	Навчання діяти за алгоритмами та інструктивними картками
<b>Етап «Дії»</b>		
Виконавська дисципліна	Емоційно-вольова сфера: підтримка мотивації впродовж виконання завдання (виконавська дисципліна)	Використання жетонів, екранів фіксації успіхів
Оперативний самоконтроль	Емоційно-вольова сфера: формування оперативного самоконтролю. Когнітивна сфера: формування і тренування уваги	Зіставлення своїх дій з алгоритмами та інструктивними картками
<b>Етап «Після дії»</b>		
Кінцевий самоконтроль	Емоційно-вольова сфера: формування кінцевого самоконтролю	Зіставлення своїх дій з алгоритмами та інструктивними картками. Формування уміння перевіряти свою виконану роботу (гра «контролер»)

Встановлення причин проблемної поведінки (або її функції) здійснюється фахівцями **прикладного аналізу поведінки (АВА-терапія)**. Прикладний аналіз поведінки (АВА-терапія) – це метод формування навчальних навичок і роботи з проблемною поведінкою, який базується на визначенні функцій поведінки та ефективному формуванні бажаної поведінки крок за кроком. Цей підхід використовується в роботі з дітьми з різними психічними розладами, зокрема з аутизмом. Основною метою Прикладного аналізу поведінки є розуміння, вивчення та зміна поведінкових проявів, які заважають нормальному соціальному та адаптивному функціонуванню особи. Цей метод акцентується на виявленні ефектів екологічного середовища на поведінку та розробленні індивідуалізованої програми інтервенції для кожного конкретного випадку. Перший етап АВА-терапії – це обстеження і встановлення початкових умінь і навичок, а також визначення функції проблемної поведінки. При цьому проводиться детальний аналіз та спостереження за проблемною поведінкою, що допомагає з'ясувати функцію цієї поведінки. Залежно від того, які потреби задовольняє така поведінка (наприклад, отримання уваги, уникнення нецікавої діяльності, вимога бажаної діяльності або предмету тощо), розробляється індивідуальна програма втручання. Другий етап – це формування бажаної поведінки.

За допомогою систематичного і поетапного навчання дитини навичкам та стратегіям, відсутність або низький рівень розвитку яких призводить до проблемної поведінки, пропонується новий шаблон поведінки. Наприклад, якщо дитина має проблему зі спілкуванням, вона навчається вживати слова або жести для вираження своїх потреб.

Третій етап - підтвердження нової поведінки. Під час цього етапу надається загальнодоступний і чіткий позитивний стимул за бажану поведінку та виключення позитивного стимулу або врахування негативного стимулу за проблемну поведінку. Це допомагає утверджувати нові навички та зупиняти небажані прояви поведінки.

АВА-терапія є ефективним методом, оскільки вона базується на наукових принципах, систематичному аналізі поведінки, індивідуальному підході та ефективній мотивації для змін. Вона враховує поступовий розвиток навичок, акцентує увагу на позитивних стимулах та зчитуванні потреб кожної окремої дитини, поліпшує їх соціальну та адаптивну функціональність [61].

Прикладний аналіз поведінки – це тільки одна з психотерапій, яка може використовуватися для формування позитивної поведінки, в

залежності від того, яка саме поведінка потребує корекції.

У процесі корекції екстремальної поведінки важливо забезпечити підтримку і співпрацю з батьками та іншими особами, що оточують дитину, включаючи фахівців різних напрямів, лікарів, вчителів, психологів, які можуть надавати додаткову підтримку та допомагати вирішувати проблеми, пов'язані з проблемною поведінкою.

Корекція екстремальної поведінки у дітей і підлітків вимагає терпіння, часу та професійної підготовки. Саме тому функційний аналіз поведінки має проводитися фахівцями, які мають теоретичну і практичну підготовку, а також досвід роботи.

Кожна поведінка дитини задовольняє певну потребу. Якщо у дитини немає засобів задовольнити свою потребу, крім небажаних для соціуму, ми будемо бачити саме таку поведінку. Тому при роботі з небажаною поведінкою дитини або підлітка важливо одночасно зі зменшенням небажаної поведінки формувати у дитини адекватний спосіб задоволення своєї потреби.

*Наприклад, для зменшення поведінки «кричати для того, щоб отримати цукерку» у дитини формується навичка СПОКІЙНО давати мамі або педагогу картинку із зображенням цукерки.*

## ВИСНОВКИ

При розгляді **моделі психолого-педагогічного супроводу** дітей з ООП в освітньому процесі можливий аналіз, процес і прогноз в умовах швидко змінюваних параметрів:

- усі діти різні, модель має враховувати супровід для дітей різного віку, з різним рівнем емоційного і вольового розвитку;
- стан розвитку дитини з ООП не є стабільним, дитина розвивається, удосконалюються її можливості, росте ресурсний потенціал;
- структура стосунків учасників процесу є особливою, оскільки відношення дитина-педагог та між педагогами-партнерами, між батьками дитини і педагогами не є стабільними, залежать від багатьох параметрів, найперше – від стану розвитку дитини;
- структуру психолого-педагогічного супроводу можливо описати, зокрема, її базові елементи (етапи супроводу), взаємозалежність між ними (цілі, які вони переслідують), і їх взаємний вплив на кінцевий результат процесу;
- під час моделювання можливо перевірити вплив змін у

базових компонентах на кінцевий результат без шкоди для усіх учасників освітнього процесу.

На основі моделі психолого-педагогічного супроводу розроблено парціальну модель психолого-педагогічного супроводу емоційного і вольового розвитку дитини з ООП в освітньому процесі.

Розроблена **модель виникнення емоцій і подальшої поведінки** дає уявлення щодо формування емоцій на усіх етапах, а також інструментарій для корекції емоційного розвитку дітей з ООП.

Вдосконалена **модель довільного поведінкового акту** дає можливість проаналізувати усі його компоненти в поведінці дитини з ООП, слідкувати за формуванням довільності і волі у дітей з ООП.

Створені програми навчання дорослих учасників освітнього інклюзивного процесу (педагогів, психологів та батьків) дозволяють створити умови для повноцінного супроводу дітей з проблемами розвитку емоційної та вольової сфер.

## **ДОДАТКИ**

### ***Д.1. Шифри МКХ-11 для визначення проблем, пов'язаних з обробкою сенсорної інформації***

6В60 Дисоціативний розлад з неврологічними симптомами

6В60.0 Дисоціативний розлад з неврологічними симптомами, з порушенням зору

6В60.1 Дисоціативний розлад із неврологічними симптомами, з порушенням слуху

6В60.2 Дисоціативний неврологічний розлад з запамороченням

6В60.3 Дисоціативний розлад з неврологічними симптомами, іншими порушеннями органів почуттів

6В60.5 Дисоціативний розлад з неврологічними симптомами, з порушенням мови

6В60.6 Дисоціативний розлад з неврологічними симптомами, парезом або м'язовою слабкістю

6В60.8 Дисоціативний розлад із неврологічними симптомами, з порушенням рухів

## ***Д.2.Домену МКФ-ДП, які пов'язані з емоційним і вольовим розвитком.***

Частина МКФ-ДП «Функції організму» описує оцінку емоційного і вольового розвитку щодо можливостей сприймання навколишнього середовища, в тому числі інших людей, а також можливостей вираження емоцій (здатність до вираження мімікою, голосом, рухами тілом) та керування емоційними станами.

Так, розділ 1 «**Розумові функції**» передбачає врахування функціонування у доменах:

Підрозділ «Глобальні розумові функції (b 110-b 139)»

b 114 Функції орієнтованості

b 1142 Орієнтованість по відношенню до особистості. Розумові функції, які забезпечують усвідомлення своєї власної особистості та особистостей в безпосередньому оточенні.

b 11420 Орієнтованість у власній особистості. Розумові функції, які забезпечують усвідомлення своєї власної особистості.

b 11421 Орієнтованість по відношенню до інших. Розумові функції, які забезпечують усвідомлення ідентичності інших особистостей в своєму безпосередньому оточенні.

**b 122 Глобальні психосоціальні функції.** Будь-яка складність у взаємовідносинах з іншими, включаючи прихильність.

b 125 Диспозиції та внутрішньо-особистісні функції

b 1250 Здатність пристосовуватися. Схильність до прийняття нових об'єктів або ситуацій, на протигагу заперечення нового.

b 1251 Здатність реагувати. Схильність до позитивної реакції на віддану зрозумілу вимогу, на протигагу негативній реакції.

b 1252 Рівень активності. Схильність до енергійних реакцій і дій на протигагу млявості, апатії.

b 1253 Передбачуваність. Схильність до дії або реакції передбачуваним і стійким способом на протигагу нестійким або непередбачуваним способам реагування.

b 1254 Наполегливість. Схильність до тривалого наполягання на своїх бажаннях на протигагу обмеженому зусиллю.

b 1255 Доступність. Схильність до ініціативи у взаєминах, швидше йдучи назустріч людям, ніж віддаляючись або відсторонюючись.

b 126 Темперамент і особистісні функції

b 1260 Екстраверсія. Розумові функції особистісної схильності до відкритості, товариськості та демонстративності на протигагу

боязкості, стриманості, замкнутості.

б 1261 Компроміс. Розумові функції особистісної схильності до співпраці, дружелюбності та гнучкості на протипагу недружелюбній опозиції та відкритої непокори.

б 1262 Сумлінність. Розумові функції особистісної схильності до працьовитості, методичності та скрупульозності на протипагу розумовим функціям схильності до ліні, ненадійності та безвідповідальності.

б 1263 Психічна стійкість. Розумові функції особистісної схильності до врівноваженості, стабільності та стриманості на протипагу драгівливості, неспокою, неврівноваженості та примхливості.

б 1264 Відкритість досвіду. Розумові функції особистісної схильності до цікавості, уяви, допитливості та прагнення до отримання досвіду на протипагу перебуванню в стагнації, інертності та відсутності цікавості.

б 1265 Оптимізм. Розумові функції особистісної схильності до бадьорості, життєрадісності, надії на краще на протипагу смутку, похмурому настрою і розпачу.

б 1266 Впевненість. Розумові функції особистісної схильності до самовпевненості, сміливості та твердості на протипагу боязкості, невпевненості та прагненню триматися в тіні.

б 1267 Надійність. Розумові функції особистісної схильності до заслуги довіри та принциповості на протипагу брехливості та антисоціальної поведінці.

Розвиток вольових процесів описуються оцінкою можливості керувати процесами пізнання, діяльністю.

б 130 Вольові та спонукальні функції

б 1300 Вольовий рівень. Розумові функції, що відповідають за силу волі та витривалість.

б 1301 Мотивація. Розумові функції, що відповідають за спонукання до дії; усвідомлене або неусвідомлене прагнення до дії.

б 1302 Апетит. Розумові функції, що відповідають за природне і повторюване бажання їсти і пити.

б 1303 Сила бажання. Розумові функції, що відповідають за спонукання споживати якісь речовини, включаючи ті, якими можна зловживати.

б 1304 Контроль імпульсивних спонукань. Розумові функції, що відповідають за регулювання раптових, інтенсивних спонукань до дії.

## Підрозділ «Специфічні розумові функції (b 140-b 189)»

### b 152 Функції емоцій

b 1520 Доречність емоцій. Розумові функції, що забезпечують відповідність почуттів або афекту ситуації, як наприклад, щастя при отриманні хороших новин.

b 1521 Регуляція емоцій. Розумові функції, які контролюють переживання і прояв емоцій.

b 1522 Діапазон емоцій. Розумові функції, що забезпечують весь спектр пережитих емоцій і почуттів таких, як любов, ненависть, занепокоєння, скорбота, радість, страх і гнів.

### b 156 Функції сприйняття

b 1560 Слухове сприйняття. Розумові функції, залучені в розрізнення звуків, тонів, їх висоти та інших акустичних стимулів.

b 1561 Зорове сприйняття. Розумові функції, залучені в розпізнавання форми, розміру, кольору та інших зорових стимулів.

b 1565 Візуально-просторове сприйняття. Розумові функції, що забезпечують розпізнавання зором відносного розташування предметів у навколишньому середовищі або по відношенню до себе.

### b 164 Пізнавальні функції високого рівня

b 1640 Абстрагування. Розумові функції створення загальних ідей, якостей або характеристик, що впливають із них, та їх відмінностей від конкретної реальності, специфічних цілей або обставин.

b 1641 Організація і планування. Розумові функції координування частин в ціле, систематизації; розумові функції, залучені в розробку методу поведінки або дії.

b 1642 Управління часом. Розумові функції розташування подій в хронологічній послідовності, закріплення відрізка часу за будь-якими подіями та видами діяльності.

b 1643 Гнучкість пізнання. Розумові функції зміни стратегій або переключання розумових установок, особливо тих, які залучені до вирішення проблем.

b 1644 Проникливість. Розумові функції усвідомлення і розуміння інших та їхньої поведінки.

b 1645 Судження. Розумові функції, залучені в здатність розрізнення та оцінки різних думок, а також розумові функції, які залучені в формування думки.

b 1646 Вирішення проблем. Розумові функції ідентифікації, аналізу та інтегрування інформації, що не збігається або конфліктує у прийняте рішення.

б 167 Розумові функції мови

б 1670 СПРИЙНЯТТЯ МОВИ. Специфічні розумові функції декодування (розшифрування) повідомлень в усній, письмовій чи інших формах, таких, як мова знаків для отримання їхнього значення.

б 16700 Сприйняття усного мовлення. Розумові функції декодування (розшифрування) усних повідомлень для розуміння їхнього значення.

б 16702 Сприйняття мови знаків. Розумові функції декодування (розшифрування) повідомлень, які використовують знаки, зроблені руками або іншими способами для розуміння їхнього значення.

б 16703 Сприйняття мови жестів. Розумові функції декодування (розшифрування) послань з неформалізованих жестів, зроблених руками або іншими рухами, для розуміння їхнього значення.

б 1671 ВИСЛОВЛЮВАННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ МОВИ. Специфічні розумові функції, необхідні для передачі суттєвих повідомлень на розмовному, письмовому, умовному рівнях та іншою мовою.

б 16710 Висловлювання за допомогою усного мовлення. Розумові функції, необхідні для створення осмислених усних повідомлень.

б 16712 Висловлювання за допомогою мови знаків. Розумові функції, необхідні для створення осмислених повідомлень, що використовують знаки, зроблені руками або іншими рухами.

б 16713 Висловлювання за допомогою мови жестів. Розумові функції, необхідні для створення осмислених повідомлень у вигляді неформалізованих жестів зроблених руками або інших рухів.

Підрозділ «Функції руху (b750-b789)»

b760 Керування функціями довільного руху

б 7600 Керування простими довільними рухами. Функції, пов'язані із контролем та координацією простих або ізольованих довільних рухів.

б 7601 Керувати складними довільними рухами. Функції, пов'язані із контролем та координацією складних довільних рухів.

б 7602 Координація довільних рухів. Функції, пов'язані із координацією простих і складних довільних рухів, виконанням послідовних рухів. Включено: координація право-ліво, координація візуально спрямованих рухів таких, як зорово-моторна координація (наприклад, координація око-рука, око- нога)



Частина «Активність і участь» містить функції, які який організм дає можливість **використовувати в діяльності та соціальних стосунках**

Розділ 1. Навчання та застосування знань.

Підрозділ «Цілеспрямоване використання органів чуттів (d110-d129)»

**d110 Використання зору.** Використання зору з метою сприйняття значень візуальних стимулів, таких як візуальне відстеження об'єкта, спостереження за особами, дивлячись на спортивну подію, особу або дітей, що грають

**d115 Використання слуху.** Використання слуху з метою сприйняття значення звукових стимулів, наприклад, прослуховування радіо, людського голосу, музики, лекції або розповіді

Підрозділ «Базові навички при навчанні (d130 - d159)»

**d130 Копіювання.** Наслідкування або імітація як основний компонент навчання, такі як копіювання, повторення виразу обличчя, жесту, звуку або букв алфавіту. Включення: негайна імітація дії або поведінки

**d133 Оволодіння мовою.** Розвиток здатності описувати людей, предмети, події і почуття за допомогою слів, символів, фраз і речень.

d 1330 Навчання окремим словам або значущим символам. Оволодіння словами або значеннями символів такими, як образотворчі або письмові знаки, або символи.

d 1331 Поєднання слів у фрази Уміння будувати фрази зі слів.

d 1332 Оволодіння синтаксисом. Уміння правильно будувати окремі речення або текст.

Вольові процеси описуються в **Розділі 2. «Загальні завдання та вимоги»**, зокрема, у доменах:

d240 Подолання стресу та інших психологічних навантажень.

d 2400 Відповідальність. Виконання простих або складних цілеспрямованих дій для того, щоб впоратися з обов'язками щодо виконання завдань, та усвідомити їхню важливість.

d 2401 Подолання стресу. Виконання простих або складних координуваних дій для того, щоб справлятися з напругою, надзвичайними або критичними ситуаціями, пов'язаними з виконанням завдань, такими як очікування своєї черги, декламацією у класі, систематичним пошуком втрачених предметів та відстеження часу.

d 2402 Подолання критичних ситуацій. Виконання простих

або складних координованих дій для того, щоб впоратися з вирішальними поворотними моментами в ситуації або під час раптової небезпеки або труднощів, наприклад, вибір правильного рішення, з яким можна звернутися за допомогою та попросити потрібну людину про допомогу.

d250 Управління власною поведінкою

d 2500 Сприйняття нововведень. Управління поведінкою і вираженням емоцій у відповідній прийнятній манері у відповідь на нові предмети або ситуації.

d 2501 Відповідь на вимоги. Управління поведінкою та вираженням емоцій належним чином у відповідь на фактичні або усвідомлювані очікування або вимоги.

d 2502 Підходи до людей або ситуацій. Управління поведінкою та вираженням емоцій у відповідній манері при взаємодії з людьми або ситуаціями.

d 2503 Передбачувані дії. Управління поведінкою та вираженням емоцій відповідно до послідовних зусиль у відповідь на вимоги або очікування.

d 2504 Адаптація до рівня активності. Управління поведінкою та вираженням емоцій відповідно до рівня енергійності, що відповідають вимогам або очікуванням.

Розділ 3. Комунікація.

d310 Сприйняття усних повідомлень під час спілкування

d 3100 Реакція на людський голос. Реакція на людський голос, яка проявляється в дуже простий спосіб зміною частоти дихання, грубими або дрібними рухами тіла.

d 3101 Розуміння простих усних повідомлень. Відповідь належним чином діями або словами на прості усні повідомлення (2-3 слова), наприклад, на прохання «дай мені» або команду «підійди сюди».

d 3102 Розуміння складних усних повідомлень. Відповідь певними діями або словами на складні усні повідомлення (повні речення), наприклад, питання або інструкції.

d 3108 Спілкування за допомогою усних повідомлень – розуміння усних повідомлень, інше уточнене.

d 3109 Спілкування за допомогою усних повідомлень – розуміння усних повідомлень, не уточнене

d315 Сприйняття повідомлень під час невербального спілкування

d 3150 Спілкування і сприйняття за допомогою жестів:

Розуміння значень виразу обличчя, рухів рук або знаків, поз тіла та інших форм мови тіла.)

d335 Продукування невербальних повідомлень

d 3350 Відтворення мови тіла. Передача повідомлень шляхом навмисних рухів тіла таких як, мімічні жести (наприклад, посміхання, хмурення брів, кривляння), рухом рук і долонь, а також позами (наприклад, обійми як знак симпатії або вказування, щоб отримати увагу або предмет).

Підрозділ «Спілкування – продукування повідомлень (d330 - d349)»

**d330 Говоріння. Продукування слів, фраз і довгих виразів усного мовлення** із буквального або імплікованим значенням, наприклад, усне повідомлення про факт або розповідь.

**d331 Попереднє спілкування.** Проголошення звуків в присутності іншої людини в найближчому оточенні, наприклад, проголошення звуків, коли близько мама; лепет, лепет при турботі. Проголошення звуків у відповідь на промову за допомогою імітації звуків мови

d335 Продукування невербальних повідомлень.

d 3350 Відтворення мови тіла. Передача повідомлень шляхом навмисних рухів тіла таких як, мімічні жести (наприклад, посміхання, хмурення брів, кривляння), рухом рук і долонь, а також позами (наприклад, обійми як знак симпатії або вказування, щоб отримати увагу або предмет).

d 3351 Продукування знаків і символів. Передача повідомлення за допомогою знаків і символів (наприклад, зображень, сурдоперекладу, наукових символів) та систем символів, таких як використання музичних позначень для передачі мелодії.

Розділ 7. Міжособистісні взаємодії та відносини

d710 Елементарні міжособистісні взаємодії:

d 7100 Повага і теплота у відносинах. Прояв почуттів турботи, симпатії, уваги і поваги контекстуально і соціально прийнятним чином.

d 7101 Почуття вдячності у відносинах. Прояв задоволення та подяки контекстуально і соціально прийнятним чином.

d 7102 Толерантність у відносинах. Прояв та реагування на розуміння та сприйняття чужої поведінки контекстуально і соціально прийнятним чином.

d 7103 Критика у відносинах. Забезпечення та відповідь на явні або приховані відмінності в думці чи незгоді контекстуально і

соціально прийнятним чином

d 7105 Фізичний контакт у відносинах. Дотик і відповідь на тілесний контакт у відносинах з іншими відповідно до ситуації і в соціально прийнятній формі.

d 7106 Диференціація близьких осіб. Прояв диференційованого ставлення до окремих осіб, наприклад, прояв прихильності до близької людини і виділення її з-поміж незнайомих людей.

d720 Складні міжособистісні взаємодії

d 7200 Налагодження взаємовідносин. Початок і підтримання взаємодії з іншими протягом короткого або тривалого часу, контекстуально та соціально відповідним чином, наприклад, знайомство, пошук і встановлення дружніх або професійних відносин; початок відносин, які можуть стати постійними, романтичними або інтимними.

d 7201 Припинення відносин. Підведення взаємодій до завершення, контекстуально та соціально відповідним чином, наприклад, припинення тимчасових відносин в кінці візиту, припинення тривалих відносин з друзями при переїзді в нове місто або припинення відносин з колегами по роботі, колегами по професії та роботодавцями; припинення романтичних або інтимних відносин.

7202 Регулювання поведінки в процесі взаємодії. Регулювання емоцій та імпульсів, словесної агресії та фізичної агресії у взаємодії з іншими контекстуально та соціально відповідним чином.

d 7203 Взаємодія відповідно до соціальних правил. Самостійна поведінка у соціальних взаємодіях з людьми, що відповідає соціальним нормам і відповідно до своєї ролі, положення або іншим соціального статусу.

d 7204 Дотримання соціального простору. Усвідомлення і дотримання дистанції між собою та іншими, допустимої відповідно до обставин, контекстуально, соціально та культурно відповідним чином.

Підрозділ «Особливі міжособистісні відносини (d730-d779)»

**d760 Сімейні відносини.** Створення та підтримання родинних зв'язків, наприклад, з найближчими родичами, сімейним оточенням, прийомними, усиновленими, зведеними родичами, більш далекими, наприклад троюрідними братами і сестрами, законними опікунами.

### **Д.3. Програма курсу навчання поведінкових консультантів (підтримки позитивної поведінки у дітей з порушенням розвитку емоційної і вольової сфер)**

*Пояснювальна записка.* Емоційна і вольова сфери розвитку дитини визначають її поведінкову лінію як ставлення до навколишнього середовища, до себе і до оточуючих людей.

Тема лекції, семінару	Лекція або семінар	Практи- кум	
Вступ <b>1. ЕМОЦІЇ І ВОЛЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ</b>	4		Модуль 1
<i>1.1. Емоційна і вольова сфери: чинники впливу, функційність дитини</i> Означення, не тотожність, МКФ-ДП	4		
<i>1.2. Морфологічні чинники впливу. Нейропсихологічні основи вивчення емоційного та вольового розвитку</i> Нейробіологія емоцій. Нейробіологія саморегуляції і волі	4		
<i>1.3. Психологічні чинники впливу. Моделювання розвитку емоційної сфери</i> Класифікація емоцій. Моделювання емоцій Емоційне реагування: первинна оцінка ситуації сенсорними системами Емоційне реагування: фізіологічна реакція Когнітивна оцінка в моделі емоцій Поведінкова емоційна реакція	4	4	
<i>1.4. Психологічні чинники впливу. Вольова сфера: моделювання довільного поведінкового акту</i> Стадія довільного поведінкового акту «До дії» Стадія довільного поведінкового акту «Дія» Стадія довільного поведінкового акту «Після дії»	4	4	

<p><b>1.5. Психологічні чинники впливу. Вікові особливості емоційного і вольового розвитку</b>  Вікові періоди і виникнення емоцій у дітей  Фази емоційного розвитку</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проблеми адаптації до навколишнього середовища</li> <li>2. Проблеми ранньої соціалізації (в діаді)</li> <li>3. Проблеми диференціації «я – інший»</li> <li>4. Ідентифікація (я Є!)</li> <li>5. Усвідомлення реальності «Я» поруч з іншими людьми</li> <li>6. Соціальна самоактуалізація (пошук ідентичності)</li> </ol>	7	5	
<p><b>1.6 Соціальні чинники впливу. Роль батьків у формуванні емоційної і вольової сфер</b>  Стиль батьківського виховання.  Діагностика</p> <p>Вплив стилю виховання на функційність дитини</p> <p>Адаптація дітей до батьківського стилю виховання</p> <p>«Токсичне» батьківське виховання</p>	5	4	
<b>Всього</b>	28	17	45
<p><b>2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ І ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ</b></p> <p><b>2.1. Психолого-педагогічний супровід в інклюзивній практиці</b></p> <p><b>2.2. Діяльність Команди психолого-педагогічного супроводу (КпнС)</b></p> <p><b>2.3. Етапи психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання</b></p> <p>Превентивний та організаційний етап  Етапі діагностики  Корекційно-формуючий етап  Профілактичний етап</p>	4	1	Модуль 2
<p><b>2.4. Превентивний етап супроводу дітей з особливостями емоційної і вольової сфер розвитку</b>  Що таке поведінка</p>	4		

Проблемна поведінка дитини. Культурні особливості визначення			
<b>2.5. Етап діагностики</b> Діагностика особливостей сприймання сенсорної інформації Діагностика емоційної і вольової сфери у дітей Функційний аналіз поведінки, помилкові цілі та функції <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Привернення уваги</li> <li>✓ Боротьба за владу. <i>Вимога доступу до бажаного предмета чи дії</i></li> <li>✓ Помста</li> <li>✓ Ухилення, уникнення дій. <i>Припинення / уникнення неприємних стимулів чи дії</i></li> <li>✓ Отримання сенсорної стимуляції</li> <li>✓ <i>Больова поведінка</i></li> </ul>	8	4	
Практикум з визначення функції поведінки (бланк, ДМД)		4	
Вивчення особливостей емоційних дитячо-батьківських відносин	4	6	
<b>2.6. Відображення планування супроводу в ІПР</b> <b>2.7. Корекційно-формуючий етап психолого-педагогічного супроводу</b> <b>2.8. Профілактичний етап психолого-педагогічного супроводу</b>	4	6	
<b>Всього</b>	24	21	45
<b>3. СУПРОВІД ДИТИНИ З ООП</b> <b>3.1. Регуляція порушень сенсорного сприймання сигналів навколишнього середовища</b> Важливість занять корекції фізичної сфери Десенсибілізація гіперчутливості Больова поведінка: шляхи допомоги	5	10	Модуль 3
<b>3.2. Корекція комунікативного розвитку</b> Альтернативні засоби комунікації для корекції поведінки Соціальні історії	5	10	
<b>3.3. Корекція емоційної сфери</b> Розрізнення	5	10	

Демонстрація Причиново-наслідкові зв'язки			
<b>Всього</b>	15	30	45
<b>4. КОРЕКЦІЯ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ</b>			Модуль 4
<i>4.1. Місце поведінкового менеджменту у структурі системи освіти</i>			
<i>4.2. Форми роботи з дітьми з проблемами емоційного і вольового розвитку</i> Індивідуальна (заняття з психологом) Робота в колективі (мікрогрупи і мейнстрім)	4	8	
<i>4.3. Рівні поведінкового втручання (потреби, умови переходу від одного рівня підтримки до іншого)</i> Піраміда Рейнолдса (рух по рівнях поведінкового втручання: зменшення допомоги і повернення дитини в мейнстрім) I. Профілактика порушень поведінки у колективі II. Навчання способу дії, альтернативної поведінки та регуляції емоцій III. Індивідуальна робота з проблемною поведінкою. Обмеження можливостей корекції екстремальної поведінки	4	4	
4.4. Цілі корекції поведінки	4	8	
4.5. План подолання проблемної поведінки відповідно діагностики функції (бланк, ДМД), ПРАКТИКУМ	2	10	
<i>4.5. Асоціативні карти «Секрети поведінки дітей» для діагностики та корекції поведінки.</i> – Індикатори цілей та функцій поведінки дітей – почуття батька – Візуальні помічники визначення подій / небажаної поведінки дітей – Візуальні помічники у визначенні індикаторів цілей поведінки дітей – Візуальні помічники для визначення дій	4		



– Переорієнтовні дії Переказ сценарію (імпритинг)			
<b>4.6. Методи і прийоми допомоги дітям з проблемною поведінкою з різними функціями</b> ✓ Привернення уваги ✓ Боротьба за владу. Вимога доступу до бажаного предмета чи дії ✓ Помста ✓ Ухилення, уникнення дій. Припинення / уникнення неприємних стимулів чи дій ✓ Отримання сенсорної стимуляції ✓ Больова поведінка	12	15	
<b>Всього</b>	30	45	75
<b>5. СУПРОВІД ЕМОЦІЙНОГО І ВОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ (ІНШІ УЧАСНИКИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ)</b>			Модуль 5
<b>5.1. Супровід дитячого колективу</b> Меморандум між батьками і закладом освіти Багаторівнева система підтримки позитивної поведінки	7	3	
<b>5.2. Супровід батьків</b> Профілактика і подолання емоційного вигорання Тренінг формування позитивної поведінки дитини Піраміда виховання	7	3	
<b>5.3. Супровід педагогічного колективу</b> Попередження булінгу Тренінг підтримки позитивної поведінки дитини Тренінг участі у подоланні проблемної поведінки	7	2	
<b>ВИСНОВКИ</b>	1		
<b>Всього</b>	22	8	30
<i>Всього</i>	120	120	240

## ***Д.4 Програма тренінгу для батьків «Як навчити дитину емоційної регуляції і підтримувати позитивну поведінку вдома»***

### **Тиждень 1: Проблемна поведінка дітей у родині: наскільки велика проблема?**

- Визначення правил групи. Самопрезентація
- Усвідомлення батьками труднощів, які вони відчують як батьки.
- Батьківські установки і очікування
- Визначення величини проблеми (алгоритм, якого треба вчити і дітей)
- Переосмислення величини проблеми («навіть якщо»... «в будь-якому випадку»).

### **Тиждень 2: Емоційний стрес, пов'язаний з вихованням дитини.**

- Теорія емоцій. Емоційна абетка дорослих
- Усвідомлення батьками своїх почуттів, їх вплив на виховання дитини, її поведінку
- Реакція дорослого на подію (поведінку дитини) – залежність від контексту, самопочуття та емоцій.

### **Тиждень 3: Діагностика стилю батьківського виховання. Активна і пасивна адаптація дітей.**

- Діагностика стилю виховання батьків, батьківські очікування для кожного стилю виховання.
- Функційна адаптація дітей до стилю виховання батьків

### **Тиждень 3: Прийняття почуттів і потреб дитини**

- Уміння батьків розрізняти раціональні та ірраціональні очікування.
- Здатність батьків розрізняти перфекціоністські та неперфекціоністські думки.
- Вправи на заміну перфекціонізму і ірраціональності стосовно дітей та їх поведінки

### **Тиждень 4: Проблемна поведінка дітей. Шукаємо причини**

- що таке проблемна поведінка, і яка вона буває
- Заохочення і покарання
- функції проблемної поведінки (для чого вони так себе ведуть)
- Діагностика проблемної поведінки дітей за запитами батьків (практична робота)

### **Тиждень 6: Позитивна дисципліна. Правила і виконавча**

### **поведінка дитини.**

- Засвоєння батьками концепції позитивної дисципліни.
- Важливість встановлення правил поведінки вдома.
- Послідовність дій батьків при різних проблемах поведінки (різних функціях)

### **Тиждень 7: Усунення проблем поведінки у дітей вдома**

- Усвідомлення батьками бар'єрів ефективного спілкування. Використання батьками повідомлень на зразок «Я-висловлення» в ефективній комунікації.
- Набуття батьками навичок ефективного спілкування.
- Огляд методів подолання проблемної поведінки при різних її функціях (1)

### **Тиждень 8: Навчання дітей позитивної поведінки: роль батьків**

- Виконавча поведінка у дітей
- Огляд методів подолання проблемної поведінки при різних її функціях (2)
- Візуальні опори в допомозі подолання проблемної поведінки (як заспокоїтися, визначення величини проблеми, поведінковий світлофор, фішки для позначення виконання (не виконання) правил)

### **Тиждень 9: Навчання дітей позитивної поведінки: роль батьків (2).**

- Огляд методів подолання проблемної поведінки при різних її функціях (3)
- Поведінковий контракт

## ***Д.5 Книги для емоційного і вольового розвитку дітей***

Ісерн С., Карреторо М. Емоціємір інспектора Дила. Розпізнавай, вимірюй та керуй своїми емоціями. – Львів: Видавництво Старого Лева, 2020. – 100 с.

Єфременкова С. Емоції без фейків. Путівник для підлітка STEP BY STEP: Основа, 2022. – 142 с.

Компанець Н.М. Зачаровані картинки. Рідна мова. Читаємо складами. – К: Змога, 2003; – 32 с.

Компанець Н.М. Зачаровані картинки. Математика. Дії в межах десяти. – К.: Змога, 2003; – 32 с.

Компанець Н.М. Корисні канікули. Прощай, перший клас! . – Харків: ВГ "Основа". – 2008. – 96 с.

- Компанець Н.М. Корисні канікули. Прощавай, другий клас! . – Харків: ВГ "Основа". – 2008. – 96 с.
- Компанець Н.М. Корисні канікули. Прощавай, третій клас! . – Харків: ВГ "Основа". – 2008. – 96 с.
- Компанець Н.М. Корисні канікули. Прощавай, четвертий клас! . – Харків: ВГ "Основа". – 2008. – 96 с.
- Компанець Н.М. Читанка Забавлянка. Читаю правильно і швидко. – Харків: ВГ "Основа". – 2008. – 128 с.
- Компанець Н.М. Читанка Забавлянка. Читаю і розумію прочитане. – Харків: ВГ "Основа". – 2008. – 32 с.
- Кржжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1996. 208 с., ил.
- Павлов І., Горіна М. Книга Робота з емоціями. Я відчуваю... Що? 100+ технік: Моноліт-Bizz, 2022. – 150 с.
- Тумко І. Казки про почуття та емоції. (Як перестати боятися? Як перестати соромитися? Як перестати заздрити? Як перестати злитися? Як подолати страхи? Як перестати сумувати?): Crystal Book
- Шиманская В., Шиманский Г. Монсики. Что такое эмоции и как с ними дружить. Важная книга для занятий с детьми, 2017. – 128 с.
- Ш'єн Шо Шин О. Книга Емоції Гастона (Я боюся, Я сумую, Я шаленію. Я радію): Видавництво Старого Лева, 2022
- Я відчуваю... Що? Книжка-гід з емоційного інтелекту в інфографіці: Моноліт-Bizz, 2022 рік. – 104 с.
- Ігри з роздатковим матеріалом (картки із зображенням емоцій, вибір позитивних-негативних емоцій, вибір бажаної – не бажаної поведінки, лото, ігри із завданнями)

## ЛІТЕРАТУРА

1. Банди, Анита. Сенсорная интеграция: теория и практика / Анита Банди, Шелли Лейн, Элизабет Мюррей. - М.: Теревинф, 2017. – 768 с.
2. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
3. Баташева Н.І. Формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку: Дисертація ... к. психол. наук (19.00.08) – спеціальна психологія. – Київ, 2019. – 323 с.
4. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М.: Психология, 2003. – 315 с.
5. Бахрах Э. Лимбический мозг. Как познать свои эмоции и обратить их себе на пользу / Эстанислао Бахрах. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 400 с.
6. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
7. Бус Ф., Дженберг Э. Theraplay: руководство по улучшению детско-родительских отношении через игру, основанную на привязанности. – М.: Институт игровой психотерапии, 2017. – 618 с.
8. Вікова психологія / за ред. Г.С.Костюка. – К.: Радянська школа, 1976. – 272 с.
9. Вступ до психології (Cummings і Sanders). – Режим доступу <https://cutt.ly/2wjFqQK7>
10. Выготский Л.С. Т 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Ельконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с., ил. – (Акад пед. наук СССР).
11. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 182 с.
12. Галасюк І.Н., Шинина Т.В. Методика «Оценка детско-родительского взаимодействия» Evaluation of child-parent interaction (ЕСPI). - М.: ИТД Перспектива, 2017. – 304 с.
13. Горноста́й Павло. Колективна травма як проблема соціальної та політичної психології // Проблеми політичної психології. – Грудень 2018. – DOI: [10.33120/popp-Vol21-Year2018-5](https://doi.org/10.33120/popp-Vol21-Year2018-5)
14. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. – М.: Изд-во «Теревинф», 2017. – 512 с.
15. Запорожец О.В. Развитие произвольных движений // А.В.Запорожец. Избранные психологические труды / Под ред. В.В.Давыдова и В.В.Зинченко. – М., 1986. – Т. 2. – С. 6–234.
16. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Питер, 2006. – 203 с.
17. Изотова Е.И. Закономерности и инварианты эмоционального развития детей и подростков: Монография / Е. И. Изотова. - Москва: МПГУ 2014. - 236 с.
18. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Изотова, Е.В.

- Никифорова. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.
19. Ильин Е. П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
  20. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
  21. Коваль-Бардаш Л.В., Компанець Н.М. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище: особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів: Навчально-методичний посібник. – К., 2020. – 137 с.
  22. 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.
  23. Компанець Н.М. Діагностичний маршрут дошкільника 2.0: моделювання індивідуальної програми розвитку / Н.М.Компанець. – К.: Актуальна освіта, 2022. – 56 с.: Іл., Електронний додаток
  24. Компанець Н.М. Діяльність членів команди супроводу для моделювання індивідуального розвитку дитини // Моделювання індивідуального розвитку дитини з особливими потребами в умовах інклюзивного ДНЗ: Навчально-методичний посібник, 2016
  25. Компанець Н.М. Формування довільної поведінки у молодших школярів із затримкою психічного розвитку: дисертація ... канд.психол.н. – Київ, 2005
  26. Компанець Н.М. Формування та розвиток емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку: Науково-методичний посібник. – Київ, 2023.
  27. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
  28. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Радянська школа, 1971. – 195 с.
  29. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – СПб.: Питер, 2006. – 906 с.
  30. Крановиц К. Разабалансированный ребенок: Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации. – Киев: Мультиметод, 2019. – 384 с.
  31. Кушнер И.Т. Диагностика волевой сферы детей дошкольного возраста методом экспертных оценок // Веснік МДУ імя А.А.Куляшова № 2-3 (24) – 2006. – С. 232-237
  32. Лебединская К. С. Особенности эмоционально-волевой регуляции при умственной отсталости. – М.: 2002. – 225 с.
  33. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 45 с.
  34. Лисенкова І.П. Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями: Дис... д.психол.н. (19.00.08). – К., 2019. – 379 с.
  35. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.
  36. Лурия А. Р. Функциональная организация мозга // Естественно-научные основы психологии / Под. ред. А. А. Смирнова, А. Р. Лурия, В. Д.

- Небылицына. — М.: Педагогика, 1978. — С. 109-139.
37. Лурья А.Р. Роль речи в протекании психических процессов. Регулятивная функция речи и ее развитие // Язык и сознание. — М., 1979. — С. 115–134.
  38. Макарчук Н. О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку: Монографія / Н. О. Макарчук. — Київ : Фенікс, 2014. — 448 с.
  39. Міненко А.В. Формування здатності до саморегуляції у дошкільників з синдромом Дауна. — Дис... к. психол. н. (19.00.08). — К., 2016. — 236 с.
  40. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. — Харків : Вид-во «Ранок», 2019. — 304 с.
  41. Никоненко Ю.П. Клінічна психологія. — Київ: Центр учбової літератури, 2020. — 369 с.
  42. Ньюкиктъен, Чарльз Детская поведенческая неврология. В двух томах. Том 2 / Чарльз Ньюкиктъен; пер. с англ. — 3-е изд. (эл.). — М.: Теревинф, 2015. — 337 с.
  43. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. — М.: ТЦ “Сфера”, 1999. — 240 с.
  44. Осадько О.Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: Дис. ... канд. психол.н. (19.00.07 — пед. и возр. психол.) — К., 1988, 132 с. (с прилож.)
  45. Павелкив Р.В. Психологические особенности осознания младшими школьниками своего поведения. — Автореф. ... канд.психол. наук (спец. 19.00.07 — педагогическая и возрастная психология). — К., 1990. — 17 с.
  46. Переверзева В.М. Психологический анализ прямых и косвенных форм регуляции поведения детей дошкольного возраста. — Автореф. ... канд.психол. наук (спец. 19.00.07 — педагогическая, детская и возрастная психология). — К., 1981. — 24 с.
  47. Петренко І. В. Особливості регулятивної сфери у школярів з різними навчальними досягненнями : посібник / І. В. Петренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. — К. : Міленіум, 2016. — 160 с.
  48. Поуль В.С. Психологічні умови розвитку вольової поведінки старших дошкільників та молодших школярів: монографія / В.С. Поуль, Л.І. Волошенко. — Краматорськ, 2018. — 271 с.
  49. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами... : Наказ МОН України, документ № v0609729-18. Електронний ресурс. Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>
  50. Психологія: посібник для студентів педагогічних вищих шк. / за ред. Г.С. Костюка. — Київ: Рад. школа, 1968. — 575 с.
  51. Роджерс С.Дж., Доусон Дж., Вісмара Л.А. Денверська модель раннього втручання для дітей з аутизмом. — К.: ВД «Сварог», 2023. — 554 с.

52. Селиванов В.И. Психология волевой активности. – Рязань, 1974. – 150 с.
53. Склянська О.В. Формування соціальної взаємодії дітей раннього віку з порушеннями розвитку із близьким дорослим. – Дис. канд. психол. наук (19.00.08). – К., 2019. – 195 с.
54. Теплюк А.А. Емоційні переживання як чинник розвитку довірливої поведінки дітей дошкільного віку в умовах сім'ї: Автореф. канд. психол. н. – К., 2015
55. Ткач Б.М. Нейропсихологічні основи діагностики та корекції особистості з девіантною поведінкою. – Дис... д. психол. н. (19.00.04). – К., 2019. – 494 с.
56. Тохтамиш О. М. Психологічний супровід дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з гіперактивністю та дефіцитом уваги: Автореф. ... канд.психол.н. (19.00.04)/ Тохтамиш О. М. - Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2010. - 17 с.
57. Фаласеніді Т. М. Педагогічна підтримка учнів з гіперактивним розладом у загальноосвітній школі США: дис. канд.пед.н. (13.00.01): Національний університет «Львівська політехніка», Львів. -216 с.
58. Хомская Е. Д. Нейропсихология. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.
59. Чабан О.С., Гуменюк М.М., Вербенко В.А. Нейропсихология. – Тернопіль: Укрмедкнига, ТДМУ, 2008. — 92 с.
60. Шилова Г.П. Емоції в контексті культурно-історичної теорії Л.С.Виготського // Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука: зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. – Вип. 1. – 127 с.
61. Шрамм Р. Дитячий аутизм і АВА: терапія, що ґрунтується на методах прикладного аналізу поведінки. – К.: ЦУЛ, 2020. – 140 с.
62. Abrams M. S. Intergenerational transmission of trauma: Recent contributions from the literature of family systems approaches to treatment / M. S. Abrams / American Journal of Psychotherapy, 1999, Vol. 53(2), pp. 225- 231.
63. Bearss K., Johnson C., Smith T., Effect of Parent Training vs Parent Education on Behavioral Problems in Children With Autism Spectrum Disorder: A Randomized Clinical Trial // JAMA Network, 2015
64. Çekiç Ali Akilci dugusal aile eğitim programinin anne babaların akilci olmayan inançları ve anne babalık stresleri üzerine etkisi: Doktora tezi. – Adana, 2015. – 180 p.
65. Colvin & Scott. Managing he cycle of acting-out behavior in the classroom: corwin press, 2015. – 264 p.
66. Chai M. Tyng, Hafeez U. Amin, Mohamad N. M. Saad, Aamir S. Malik The Influences of Emotion on Learning and Memory // Front. Psychol., Sec. Emotion Science. – Volume 8 – 2017 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
67. Dadds Mark R., English Therese, Wimalaweera Subodha, Schollar-Root Olivia, Hawes David J. Can reciprocated parent-child eye gaze and emotional engagement enhance treatment for children with conduct problems



- and callous-unemotional traits: a proof-of-concept trial // *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2019. – Volume 60, Issue 6. – Pages 676-685 <https://doi.org/10.1111/jcpp.13023>
68. Geddes Linda, Fear of a smell can be passed down several generations / *NewScientist*/ – Volume 220, Issue 2946, 7 December 2013, Page 10 [https://doi.org/10.1016/S0262-4079\(13\)62827-4](https://doi.org/10.1016/S0262-4079(13)62827-4)
  69. Greenspan S., DeGangi G., Wieder S. *The functional emotional assessment scale (FEAS) for infancy and early childhood: clinical and research applications: Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders*, 2001
  70. *How the brain works: the facts visually explained.* – DK Publishing: New York, 2020. – 224 p.
  71. Jiang S, Postovit L, Cattaneo A, Binder EB, Aitchison KJ. Epigenetic Modifications in Stress Response Genes Associated With Childhood Trauma. *Front Psychiatry*. 2019 Nov 8;10:808. doi: 10.3389/fpsy.2019.00808. PMID: 31780969; PMCID: PMC6857662.
  72. Kuypers L. *Zones of regulation: a curriculum designed to foster self-regulation and emotional control: The Zones of Regulation, Inc.* Minneapolis, MN, 2011. – 238 p.
  73. Lövheim H. *A new three-dimensional model for emotions and monoamine neurotransmitters.* (2012).
  74. Nyklíček, I., Vingerhoets, A., Zeelenberg, M. (eds) *Emotion Regulation and Well-Being.* Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6953-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6953-8_4)
  75. Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. doi:10.1080/17405620344000022
  76. Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension: TEC.* University of Oxford
  77. Raslau, F.D. Mark, A.P. Klein, J.L. Ulmer, V. Mathews Memory Part 2: The Role of the Medial Temporal Lobe // November 2014 *American Journal of Neuroradiology* 36(5) DOI:10.3174/ajnr.A4169
  78. Rothenberg W. A., Weinstein A., Erin A. Dandes, Jason F. Jent Improving child emotion regulation: effects of parent–child interaction-therapy and emotion socialization strategies // *Journal of Child and Family Studies.* – volume 28, pages720–731 (2019)
  79. Sappok T., Zepperitz S., Hudson M. *Meeting emotional needs in intellectual disability: the developmental approach* (2022): Hogrefe Publishing. – 192 p.
  80. *Scale of Emotional Development – Short: An Instrument for the Assessment of Emotional Development in Individuals with an Intellectual Disability / Sappok T., Zepperitz S., Morisse F., Barrett B. F., Dosen A.: Hogrefe Publishing, 2022*