

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

**Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»**

з теми: **«РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ
ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ»**

Виконала: здобувачка вищої освіти
освітньої програми
«Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)»
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.02
Корекційна психопедагогіка
заочної форми здобуття вищої освіти
Полякова Олександра Анатоліївна

Керівник: Дмитрієва О. І.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

Рецензент:

Кам'янець-Подільський – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ	6
1.1. Характеристика емоційно-вольової сфери особистості	6
1.2. Дослідження проблеми розвитку емоційно-вольової сфери школярів з інтелектуальними порушеннями у спеціальній психолого-педагогічній літературі.....	18
РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	27
2.1. Методика констатувального дослідження	27
2.2. Аналіз результатів констатувального дослідження	29
2.3. Методичне забезпечення процесу розвитку емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання	34
ВИСНОВКИ.....	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	55
ДОДАТКИ.....	61
Додаток А. Конспект корекційно-розвиткового заняття «Розвиток емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами сенсорної діяльності».....	61

ВСТУП

Актуальність теми. Розвиток дитячої особистості тісно пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери, важливою складовою якої є розвиток емоцій та волі як свідомого керування власною поведінкою. У процесі навчання та виховання у дитини під впливом вимог дорослих формується здатність керувати своїми діями, досягаючи певної мети. Навчання у закладі загальної середньої освіти має викликати позитивні емоції у дітей з особливими освітніми потребами, підтримувати їх впевненість у собі.

Проблеми емоційно-вольової сфери особистості здавна цікавили філософів (Арістотель, Р. Декарт, Спіноза, Г. Лейбніц, І. Кант, Й.-Г. Фіхте, Г. Гегель, Л. Фейєрбах), педагогів та психологів (С. Максименко, К. Ушинський). Особливості емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували С.Рубінштейн, Ж. Намазбаєва, В. Петрова, І. Бгажнокова, які наголошували на незрілості емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями. На особливостях процесу вольової регуляції поведінки у дітей з інтелектуальними порушеннями акцентували увагу С. Рубінштейн, В. Петрова, Д. Ісаєв та ін. Науковці наголошували на тому, що вольові процеси і поведінка дітей з інтелектуальними порушеннями значною мірою залежать від ситуації та власної афективності.

Актуальність проблеми пов'язана з тим, що у перші роки шкільного навчання у учнів з інтелектуальними порушеннями спостерігається тенденція до емоційно-вольової дезадаптації, що є наслідком недостатньої емоційної готовності цієї категорії дітей з особливими освітніми потребами до навчання. Крім того, навчальна діяльність передбачає виконання певних правил та вимог, що постають перед школярами, реалізація яких передбачає переживання ними певних емоцій, почуттів та вольових зусиль.

Проблема розвитку емоційно-вольової сфери школярів з інтелектуальними порушеннями у процесі інклюзивного навчання вимагає особливої уваги, адже існує низка обставин, на які варто зважати задля ефективності цього процесу, зокрема: готовність педагогів, дітей з типовим

розвитком, їхніх батьків та батьків дітей з особливими освітніми потребами тощо.

Тому необхідною умовою є цілеспрямована робота, метою якої є розвиток емоційно-вольової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання. Все це обумовило вибір теми дослідження: **«Розвиток емоційно-вольової сфери школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання».**

Мета дослідження – розробити методичне забезпечення процесу розвитку емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку емоційно-вольової сфери особистості.

2. Визначити особливості емоційно-вольової сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями.

3. З'ясувати труднощі, що виникають у педагогів у процесі розвитку емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

4. Розробити методичне забезпечення процесу розвитку емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання.

Об'єкт дослідження: розвиток особистості молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження: особливості розвитку емоційно-вольової сфери учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями.

Методи дослідження:

теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення;

емпіричні: спостереження, бесіда, анкетування педагогів;

статистичні: кількісний та якісний аналіз отриманих даних.

Елементи наукової новизни: узагальнено теоретичні відомості стосовно особливостей розвитку емоційно-вольової сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями; з'ясовано труднощі, які виникають у процесі роботи педагогів закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням з молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями; розроблено методичне забезпечення процесу розвитку емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання педагогами закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням та спеціальних закладів загальної середньої освіти розробленого методичного забезпечення у практиці роботи з учнями початкової школи з інтелектуальними порушеннями та іншими порушеннями психофізичного розвитку.

Апробація роботи. Апробація результатів дослідження відбулася на V Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти» (7 листопада 2025 р., м. Кам'янець-Подільський). Результати дослідження представлено у 1 публікації.

База дослідження. Дослідження проводилося в ліцеї імені Івана Пулюя Львівської міської ради. У дослідженні брали участь 10 дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку та 12 педагогів.

Структура роботи: кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Робота містить 5 рисунків. Основний текст роботи представлено на 54 сторінках.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ

1.1. Характеристика емоційно-вольової сфери особистості

Кожна людина, живучи у певних реаліях, вибудовує стосунки з окремими людьми, з групами людей, із суспільством загалом під час спілкування з іншими людьми, у процесі навчання, праці. Усе це знаходить своє відображення у свідомості конкретної людини, яка не просто відображає навколишню дійсність, а, пізнаючи світ і активно впливаючи на зовнішнє середовище, суб'єктивно переживає своє відношення до явищ навколишнього світу. Сфера психіки, що пов'язана з переживанням людиною свого відношення до людей, з якими вона взаємодіє, до дійсності, називається емоційною сферою [37, с. 329-330].

Проблеми емоційної сфери здавна цікавили філософів, які у своїх працях передбачили різні положення пізніших учень про людські емоції. Це праці «про душу» Арістотеля, «пристрасті душі» Р. Декарта, «Етика» Спінози, «Нові дослідження про людське розуміння» Г. Лейбніца, «Антропологія з прагматичного погляду» І. Канта, філософські твори Й.-Г. Фіхте, Г.Гегеля, Л. Фейєрбаха. Зокрема, Р.Декарт у «Пристрастях душі» вперше запровадив у обіг філософської думки термін «емоції», вважав, що «емоції – це своєрідна надбудова, душевне дублювання пристрастей, чисті, внутрішні переживання душі: внутрішні хвилювання зачіпають нас сильніше, ніж пристрасті, і мають значно більше влади над нами, ніж останні, які трапляються одночасно з нами, але відрізняються від них» [18 с. 24-25].

Спіноза вважав, що пізнання емоцій є необхідним, наголошував на їхньому зв'язку з інтелектуальними процесами, взаємопроникненні розуму і емоцій.

Г. Лейбніц у концепції пристрастей розглядав людську душу, як таку, що наповнена потоком несвідомих («малих» уявлень), які за певних обставин досягають значної міри інтенсивності, помічаються нами, усвідомлюються, а

потім їх інтенсивність зменшується, втрачається їх чіткість, і вони зникають з пізнання. Вчення про «малі уявлення» Лейбніц застосував до аналізу станів страждань, вважаючи що вони даються людям, щоб ті навчилися долати їх і відчувати задоволення від перемоги над ними.

I. Кант у праці «Антропологія з прагматичного погляду» трактував емоції як сурогат розуму і вважав, що вони передують йому; зазначав, що розум визначає вагомість пристрастей і відкриває небезпеку, а без розуму пристрасті – є річчю в собі.

Г. Гегель ввів у психологію поняття психічної фізіології. Він зазначав, що «найцікавіший аспект психічної фізіології був би в тім, щоб піддати розглядові не просто симпатію, але точніше кажучи те втілення, яке дістає духовне у вигляді афектів. Було б важливо зрозуміти той зв'язок, за допомогою якого відчувається гнів і мужність у грудях, у крові, у системі збудливості, зрозуміти, як відчувається міркування, розумова робота в голові, якими є центри системи чуттєвих збуджень. Варто було б ґрунтовніше, ніж це робилося дотепер, осягнути ті найвідоміші зв'язки, завдяки яким, за спонуканнями, що виходять з душі, виникають сльози, утворюється голос взагалі, а потім. Зокрема, мова, сміх і ще багать інших, більш часткових явищ, що мають пантомімічний і фізіологічний характер» (Г. Гегель. Феноменологія духу, 1807).

Значення емоційної сфери людського життя виразно представлено М. Ланге: «порухи душі є не лише найважливішими діячами життя кожної людини, а взагалі виступають наймогутнішими силами природи серед тих, що ми знаємо. Кожна сторінка в історії народів, так само як і в історії окремої людини, свідчить про непереборну їх силу, бурю пристрастей й коштувала більшої кількості людських жертв і знищила більше країн, аніж ураган, і потоки пристрастей змели більше міст, ніж потоки води» (М. Ланге. Психологічні дослідження, 1890).

В. Вундт наприкінці XIX ст. писав, що емоції – це передусім внутрішні зміни, які характеризуються безпосереднім впливом почуттів на протікання уявлень і певною мірою впливом останніх на почуття.

У сучасній зарубіжній психології усталився погляд на емоції як результат еволюційно-біологічних процесів (Р.Плачик, К. Ізард). Плачик визначає емоцію як генетично зумовлену реакцію організму, пов'язану з пристосувальним, біологічним процесом. Згідно з К. Ізардом, емоція є складним феноменом, що охоплює нейрофізіологічний, рухово-експресивний та чуттєвий компоненти [18, с. 16].

За енциклопедичним визначенням, емоції – це процес ситуативного переживання, ставлення до навколишніх об'єктів, реакції на зовнішні і внутрішні подразники, що мають для організму сигнальне і регулююче значення. Термін «емоції» вживається для позначення будь-яких душевних переживань. Емоції людини відображають ставлення особистості до навколишньої дійсності і до самої себе [18, С. 16].

С. Рубінштейн визначав суть емоцій у своєму підручнику «Основи загальної психології»: «... Людина переживає те, що з нею відбувається і нею здійснюється; вона певним чином виявляє своє ставлення до того, що її оточує. Переживання цього ставлення людини до оточуючого утворює багату і яскраву сферу людських почуттів» (С. Рубінштейн, 1940).

С. Максименко зазначав, що емоціями, почуттями називаються переживання (задоволення, незадоволення, радість, сум, гнів, сором), які відображаються у мозку людини внаслідок ставлення до дійсності [30, с.211].

Емоції та почуття здійснюють сигнальну та регулювальну функції, спонукають людину до знань, праці, вчинків або стримують її [30, с.211].

К. Ушинський у книзі «Людина як предмет виховання» писав: «Ніщо – ні слова, на думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно нас самих і наше ставлення до світу як наші почуття; у них відчувається не характер кожної думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої та її ладу. У думках наших ми можемо самі себе обманювати, але почуття наші скажуть нам, що ми таке: не те, чим ми хотіли бути, але те, що ми таке насправді» [37, с. 333].

У науці на сьогодні існують різні визначення понять «емоції» та «почуття». Зокрема, емоції розуміють як відносно короткочасні переживання,

які носять чітко виражений ситуативний характер, тобто зв'язані зі ставленням людини до ситуацій, що виникають, або можливих ситуацій, до своєї діяльності, до конкретних вчинків. Емоції – це конкретна форма переживання почуттів. Вважається, що емоції людини є продуктом суспільно-історичного розвитку і впливу соціального середовища, у якому вона розвивається, і що вони пов'язані з різноманітними явищами і сторонами дійсності, а не лише з інстинктивними потребами та їх задоволенням» [37, с. 331].

Почуття трактуються як стійкі переживання, у яких виражається емоційне ставлення людини до певного об'єкта (суб'єкта): людини, сім'ї, класу, школи, художнього твору, мистецтва, Батьківщини» [37, с. 331].

Емоції та почуття взаємопов'язані, проте за змістом і формою переживання вони не тотожні.

Емоція – це загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності. Простими емоціями є задоволення від їжі, бадьорість, втома, біль. Такі емоції притаманні і тваринам, і людям. Складні емоції (переживання задоволення при сприйманні музики, краси природи) виникають у результаті усвідомлення об'єкта, що викликав їх, розуміння їхнього життєвого значення.

Почуття – це специфічні людські, узагальнені переживання ставлення до людських потреб, задоволення або незадоволення яких викликає позитивні або негативні емоції: радість, любов, гордість або сум, гнів сором тощо.

С. Максименко зазначав, що емоціям і почуттям властива полярність, яка виявляється у тому, що за різних обставин кожна емоція, кожне почуття можуть виявлятися протилежно: «радість – горе», «любов – ненависть», «симпатія – антипатія», «задоволення – незадоволення». Полярні переживання мають яскраво виражений позитивний або негативний відтінок. Стосовно рівня активності розрізняють стеничні емоції та почуття, які посилюють активність та спонукають до діяльності і астеничні, які пригнічують людину та зменшують її активність. Залежно від індивідуальних особливостей особистості, її стану та ставлення до ситуації та об'єктів, що викликають переживання, емоції та

почуття виявляються більш-менш інтенсивно, бувають довготривалими або короткочасними [30, с. 212].

До емоційної сфери належать різноманітні стани: горе, радість, повага, хвилювання, захоплення. Охоплюючи різні види переживань особистості, – від глибоко травмуючи страждань до високих форм радості, емоції можуть відігравати як позитивну роль у житті людини, активізуючи організм, так і негативним, пригнічуючи діяльність усіх його функцій. П. Анохін вважає, що довготривалі негативні емоції (страх біль тощо), відіграють вирішальну роль у розвитку нейрогенних захворювань [30, с. 212].

Головною емоційною одиницею, яка специфічно забарвлена відношенням, є переживання. Положення про переживання як центральну одиницю психічного розвитку було сформульовано Л.Виготським і розвинене Л.Божович. У процесі психічного розвитку місце і функції переживання у структурі особистості змінюються, стаючи центром душевного життя, його головним змістом.

Саме переживання свідчить про відношення людини до явищ і подій навколишнього світу та до самого себе. До емоційних особливостей людини, які характеризують переживання, є головними. До них належать:

- Якісні особливості емоційності (задоволення, незадоволення, радість, захоплення, гнів, тривога, сором, розчарування);
- Змістовні характеристики емоційності (свідчення не лише якості емоції, а й їх причин);
- Динамічні особливості емоційності (перебіг емоційного переживання: глибину, тривалість, частоту виникнення; емоційну експресію: міміку, жести, інтонацію). Саме динамічні ознаки є «обличчям емоцій», саме вони полегшують налагодженню контактів між людьми [37, с. 334-335].

Люди самовизначаються через свої емоції. Характер емоцій дитини говорить оточуючим про особистість, що формується. Емоції дітей та підлітків

є для батьків та педагогів певними індикаторами, вони вказують, наскільки успішно формується спрямованість особистості [37, с. 333].

Основними функціями емоцій та почуттів є оцінна та спонукальна. Оцінна функція полягає в тому, що в емоціях завжди є оцінка. Згідно з інформаційною теорією емоцій П. Симонова, емоція – це відображення відношення між величиною потреби та вірогідністю її задоволення саме в цей момент. Жива істота повинна вміти розрізняти впливи, оцінювати їх і вибудовувати на цьому власну поведінку. Емоція виникає через недостатність знань, необхідних для досягнення цілей і компенсує цю недостатність, а також забезпечує продовження пошуку нової інформації. Емоції виникають кожного разу, коли дія не досягає мети, коли відсутній результат [37, с. 334-335].

Теорія гедонізму стверджує, що ми прагнемо до задоволення і уникаємо неприємностей, причому перше є головним мотивом людського життя. Англійський філософ Д. Міль визначив «хитру стратегію щастя». Він вважав, що «треба прагнути не до переживання задоволення, а до досягнення таких цілей, які породжують ці переживання». Постійна чуттєва фіксація людини на досягненні приємного емоційного стану призводить до виникнення патологічних явищ (алкоголізм, наркоманія). Отже, на основі оцінки формується спонукання [37, с. 336].

Спонукальна функція емоцій полягає у тому, що вони визначають спрямованість діяльності, забезпечуючи її пристрасністю. Як регулятор діяльності емоції можуть її стимулювати та перешкоджати. Виконуючи функцію регулятора поведінки дитини, емоції стають тією основою, за допомогою якої дитина ставить перед собою цілі і приймає рішення виконати певну справу. Роль емоцій у регуляції поведінки дітей кожного разу виявляється у тих випадках, коли дорослі не можуть змусити дитину робити щось шляхом лише логічних доводів, тобто звертаючись тільки до її свідомості. Будь-які вимоги стануть спонуканням вчинків та поведінки дітей у тому випадку, коли вони будуть ними емоційно прийнятими, увійдуть до кола власних потреб, стануть їх власними рішеннями. Важливо, поставивши перед

дитиною мету, подбати про те, щоб вона була емоційно прийнята і набула для дитини особистісного смислу. О. Ольшаннікова зазначала, що «головна трудність не в тому, що діти не розуміють, що таке добре і що таке погано, а в тому, що не завжди вдається досягти, щоб ці «добре», «потрібно», «погано», «не потрібно» набули для них відповідного особистісного смислу» [37, с. 336-337].

Емоції відіграють роль регуляторів людського спілкування. Від народження людина може спілкуватися з іншими людьми за допомогою емоцій: посмішка новонародженого з'являється у перші години життя і є сигналом для мами, що дитина сита і здорова; плач сигналізує про певне неблагополуччя і змушує усувати його причини: нагодувати дитину, переодягнути. Емоції відіграють важливу регуляторну роль у контактах людини з навколишнім світом та допомагають розкрити її внутрішній світ.

Процес розвитку емоцій та почуттів проходить шлях від зовнішніх соціально детермінованих форм до внутрішніх психічних процесів. У процесі формування особистості варто звернути увагу на три компоненти:

- вплив соціального середовища;
- виховний вплив на особистість через соціальні інститути;
- самовиховання або свідомий цілеспрямований вплив людини на саму себе.

З органічними потребами дитини пов'язані найбільш ранні емоційні вияви дітей (вияви задоволення чи незадоволення при задоволенні чи незадоволенні потреби в їжі, сні тощо). Поряд з цим починають виявлятися такі елементарні почуття, як гнів та страх, які спершу мають неусвідомлений характер.

Приблизно у 2 роки з'являються вияви емпатії, співчуття і співпереживання, у процесі гри та дослідження оточення з'являються позитивні емоції: спочатку дитина радіє від досягнення бажаного результату, пізніше – від самого процесу гри, у старшому віці – від власне початку гри. Особливістю вияву почуттів у ранньому віці є їх афективний характер, емоційні стани

виникають раптово, виявляються бурхливо і раптово зникають. У старшому дошкільному віці діти починають контролювати власні емоції.

З початком молодшого шкільного віку збагачується життєвий досвід дитини, розширюється коло її знань, що впливає на емоції та почуття. Діти вчаться керувати своєю поведінкою, стримувати себе, їхні почуття не мають того афективного характеру, який був притаманний дітям раннього віку.

Процес виховання почуттів починається з раннього дитинства. Важливою умовою формування позитивних емоцій та почуттів є турбота, любов, ласка з боку дорослих, без яких дитина виростає емоційно холодною.

Окремі емоційні якості особистості продемонстровано на Рис. 1.1.1:

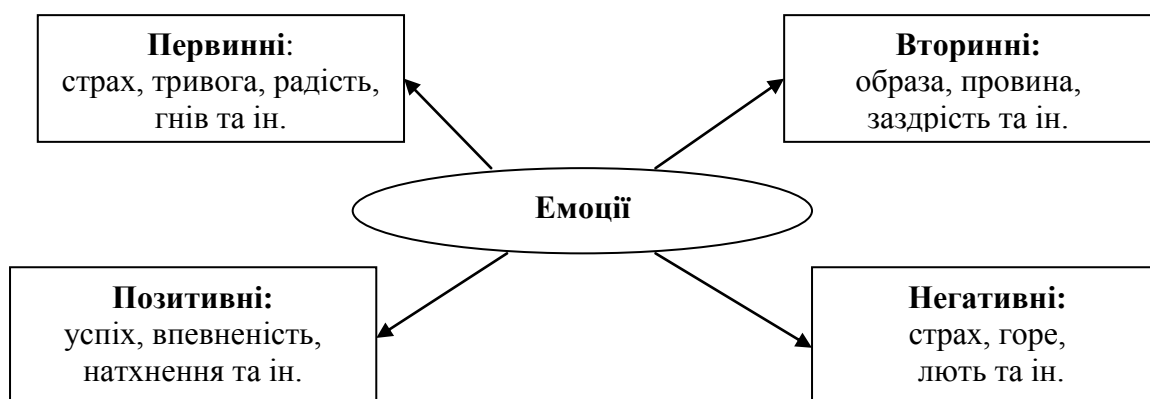


Рисунок 1.1.1. Емоційні якості особистості

Емоції та почуття дитини не мають обмежуватися лише власними переживаннями, а й виявлятися у конкретних діях, вчинках та діяльності. У процесі досягнення поставлених цілей, долаючи труднощі, людина здійснює конкретні дії, які можуть бути мимовільними або довільними. Довільні дії здійснюються під контролем свідомості і вимагають з боку людини певних зусиль, завдяки яким і відбувається досягнення поставленої мети. Це і є виявом волі.

Воля – це свідоме регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, що виявляється у вмінні долати внутрішні та зовнішні труднощі під час здійснення цілеспрямованих дій та вчинків [37, с. 357].

Людина здійснює власну свідому мету у вольових діях. Свідома діяльність – це довільна діяльність. Свідоме спрямування фізичних і розумових сил на досягнення свідомо поставленої мети, свідоме регулювання є довільним напруженням фізичних сил, довільним сприйманням, запам'ятовуванням, та довільною увагою. Воля є однією з найважливіших умов людської діяльності.

Воля людини виробилася у процесі трудової діяльності, її суспільно-історичного розвитку. У процесі життя і праці люди з часом навчилися ставити перед собою певні цілі і прагнули добитися їх реалізації. Наскільки важливими були ці цілі, наскільки більшим було усвідомлення людьми їх важливості, настільки активно люди добивалися втілення їх у життя. Воля – це не лише активність організму, це внутрішнє напруження, своєрідне зусилля, яке переживає людина, долаючи труднощі, прагнучи здійснити певні дії або стримати себе від їх виконання.

Воля пов'язана з багатьма сторонами психіки людини: з потребами, інтересами, світоглядом, ідеалами, переконаннями; з почуттями (в окремих випадках людині необхідно утриматись від певних дій та вчинків, особливо у стані афекту); з мисленням (воля передбачає наявність цілеспрямованості людини, що передбачає свідомий вибір мети і підбір засобів для її досягнення, що вимагає подолання певних труднощів) [37, с. 359].

Людина, яка переконана у своїй правоті, виявлятиме більшу вольову активність для досягнення поставленої мети. Вольових зусиль від людини вимагають цілеспрямоване сприймання, довільне запам'ятовування, довільна увага, творче мислення і уява. Почуття мають вплив на вольові зусилля: позитивні емоції стимулюють їх, а негативні – послаблюють. Проте людина із сильною волею здатна придушити емоції, які стають на перешкоді досягнення мети, може взяти себе в руки.

І. Сеченов, розкриваючи сутність волі та її значення у психіці людини, писав: «Воля не є якийсь безособовий агент, який розпоряджається рухом, – це діяльнісний бік розуму і морального почуття» [37, с. 360].

Філософи і психологи по-різному трактували проблему природи волі.

Волюнтаристи (В. Джемс та ін.) вважали, що воля – це особлива духовна сила, яка не залежить ні від мозку, ні від навколишньої дійсності.

Представники механістичної теорії повністю заперечували свободу волі людини, стверджували, що воля залежить від обставин.

Сучасна психологія, визначаючи природу волі, базується на двох головних положеннях:

1. Як і всі інші сторони психіки, воля має функціональне підґрунтя у вигляді нервових процесів у мозку. Згідно з ученням І. Павлова воля має умовно-рефлекторну природу і не мислиться поза діяльністю нашого мозку. Вчений зазначав, що «весь механізм вольового руху є умовний, асоціативний процес, який підпорядковується всім законам вищої нервової діяльності». Головну роль у механізмі вольових рухів І. Павлов відводив тим умовним рефлексам, які викликаються кінестезичними подразниками, тобто рухами скелетної мускулатури. Кінестезичні клітини кори пов'язані з усіма іншими її клітинами, у яких проектується як усі зовнішні впливи, так і внутрішні процеси організму. Вчений вважав, що «... це і є фізіологічним підґрунтям так званої довільності рухів». Вони зумовлені сумарною діяльністю кори.

Вольовий процес здійснюється до того часу, поки в корі головного мозку існує відповідний осередок оптимальної збудливості. Рухову реакцію можуть викликати й слова, які чує чи бачить людина, а також слова, що вимовляються нею у внутрішній мові. Останні є основними сигналами, які викликають і спрямовують потрібні рухи. За словами І. Павлова, друга сигнальна система є вищим регулятором поведінки. Вольова дія людини є відповіддю всієї цілісної свідомої особистості, а не лише простою реакцією у відповідь на подразники, що діють у даний момент.

2. Воля формується умовами життя і діяльності людини, зовнішніми обставинами, у процесі виховання і самовиховання. Пізнаючи закони природи і суспільства, людина вибирає можливі і необхідні для неї дії, приймає рішення і діє зі знанням справи. Воля невідривна від свідомості, від свідомих дій. Вона передбачає регуляцію поведінки особистості, панівну роль людини в регуляції

дій у зв'язку з пізнаною необхідністю на основі знань. Тому це панування – і компонент свободи волі, і вияв цієї свободи [37, с. 360-362].

Вольові дії людини визначаються свідомо поставленою метою, адже перш, ніж діяти, людина визначає для себе завдання, планує їх виконання, обирає засоби, за допомогою яких вони можуть бути здійсненими. Для того, щоб навчатися успішно, учень має усвідомлювати мету навчання, завдання, які постають перед ним у школі, мати вміння виконувати їх, бути цілеспрямованим, старанним і наполегливим. Структура вольового акту представлена на Рисунку 1.1.2:

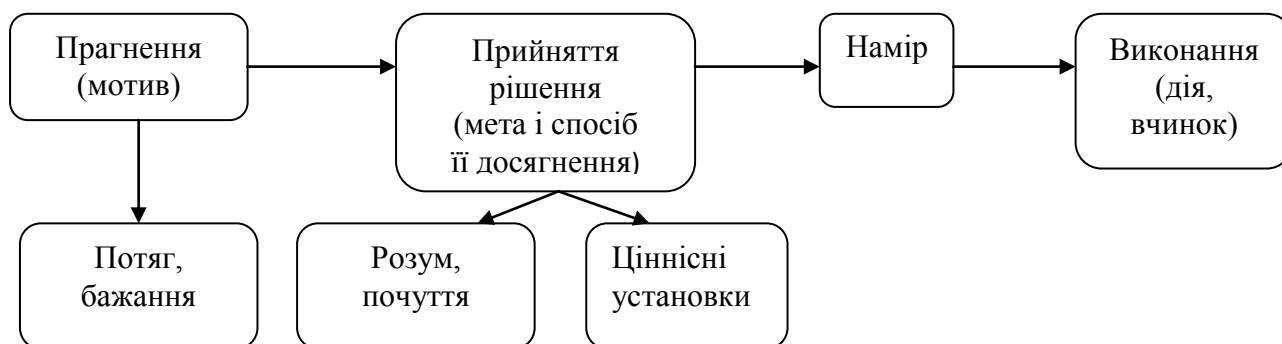


Рис. 1.1.2. Структура вольового акту

Воля є одним із найважливіших компонентів структури особистості, вона має інтегративний характер, як і особистість загалом, і тісно пов'язана з усіма психічними сферами, впливає на функціонування інтелекту людини, її сприймання, емоції, установки, самооцінку та багато іншого.

У процесі виховання вольові якості формуються поступово, стають рисами характеру і невід'ємною ознакою особистості, виявом її індивідуальності.

Вольові якості – це відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки, її влади над собою. До них відносяться: мужність, цілеспрямованість, рішучість, самостійність, наполегливість, ініціативність, витримка тощо [37, с. 365].

Розглянемо їх детальніше (Рис. 1.1.3.):

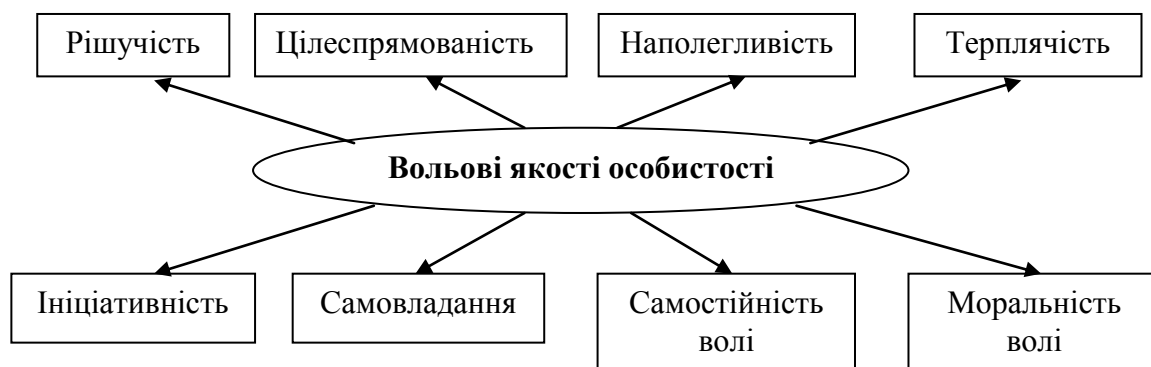


Рис. 1.1.3. Вольові якості особистості

Рішучість – це індивідуальна властивість волі, пов’язана із здатністю і вмінням своєчасно і самостійно приймати відповідальні рішення і реалізовувати їх у діяльності.

Цілеспрямованість можна визначити як здатність свідомої концентрації на певній меті. Це не лише усвідомлення мети, а й вибір найефективніших шляхів її досягнення, здатність планувати дії щодо досягнення мети.

Наполегливість – це здатність до стійких, активних, енергійних дій, результативність у подоланні перешкод.

Терплячість – це здатність до тривалої протидії несприятливим чинникам.

Ініціативність – це вольова якість, яка виявляється у здатності до активних дій, що викликані власними установками, уявленнями, переконаннями людини та виявляється у творчості, самостійності. Новаторстві, стійкості до зовнішніх впливів.

Самовладання передбачає збереження ясності думки, володіння емоціями у складній ситуації, здатність керувати своїми діями у стані стресу. Самовладання – одна з невід’ємних якостей дисциплінованої людини. Відсутність самовладання робить людину нестриманою, імпульсивною.

Самостійність волі передбачає, що при врахуванні думок інших людей, їхніх порад, особа матиме певну критичність щодо цих думок і порад.

Моральність волі виявляється у тому, які цілі людина перед собою ставить, які засоби для їх досягнення вона вибирає, які при цьому реалізує спонукання, якими принципами вона керується [37, с. 366-367, 30, с. 230].

Сукупність позитивних якостей волі, властивих людині, зумовлює її силу волі. Усі ці вольові якості не є природженими, вони розвиваються у процесі життя, виховання та діяльності людини. Виховання волі – це процес виховання особистості загалом, а не певної якості. Основними положеннями виховання волі підростаючого покоління є :

- 1) правильне поєднання свідомого переконування з вимогливістю до поведінки людини;
- 2) забезпечення реального впливу вимог на життєві взаємини особистості з оточуючими, а також на її ставлення до самої себе;
- 3) поєднання свідомого переконування з організацією практичного досвіду здійснення особистістю вольових дій і вчинків [37, с. 368].

Розвиток емоційно-вольових якостей дітей відбувається впродовж усього життя. Цей процес потребує значних зусиль, що спричинено, зокрема, особливостями розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, що представлено у наступному розділі.

1.2. Дослідження проблеми розвитку емоційно-вольової сфери школярів з інтелектуальними порушеннями у спеціальній психолого-педагогічній літературі

Емоційну сферу дітей з інтелектуальними порушеннями вивчали С.Рубінштейн, Ж. Намазбаєва, В. Петрова, І. Бгажнокова. У психології емоції розглядаються як процес відображення ставлення індивіда до різноманітних подразників, як сигнал про задоволення або незадоволення його потреб. Виділяють притаманні тільки людині вищі емоції або почуття, які переживаються у ситуації задоволення-незадоволення соціальних потреб, зокрема таких, як інтелектуальні, естетичні тощо. Розвиток емоційної сфери в

онтогенезі здійснюється в напрямі посилення диференційованості переживань, підпорядкування їх інтелекту, а також формування та поглиблення почуттів.

До основних причин порушень розвитку емоційної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями можна віднести: недостатність інтелекту, ускладнений процес формування соціальних потреб та несприятливі умови виховання. Недостатність інтелекту призводить, по-перше, до неадекватності емоційного реагування на ситуації, недоступні розумінню дитини, а по-друге, до неспроможності усвідомлювати власні емоційні прояви та стани і керувати ними. Несформованість або поверхневність соціальних потреб, характерні при порушенні інтелектуального розвитку, ускладнюють процес розвитку почуттів.

Якщо у процесі виховання дитини з інтелектуальними порушеннями не враховуються її психологічні особливості, це зумовлює незадоволення потреби у самоствердженні та відчуття захищеності, що, у свою чергу, призводить до формування комплексу неповноцінності та інших негативних особистісних утворень, які супроводжуються різноманітними відхиленнями у емоційно-вольовій сфері.

Крім емоційної незрілості (невідповідності афективних реакцій віку) у учнів з інтелектуальними порушеннями спостерігається також патологія емоцій, яка зумовлена глибинними локальними пошкодженнями відповідних ділянок головного мозку. Від глибини пошкодження мозку залежить і ступінь порушення емоційної сфери.

Дослідники зазначають, що емоційна сфера молодших школярів з інтелектуальними порушеннями характеризується незрілістю. Саме тому учні схильні до недостатньо диференційованих, позбавлених відтінків емоцій. Їхні переживання примітивні, полярні (задоволення-незадоволення), емоції поверхневі, нестійкі. У окремих учнів з інтелектуальними порушеннями спостерігаються інертність, реактивність емоційних станів; іноді емоції неадекватні, характеризуються непропорційністю зовнішнім впливам за своєю динамікою. У одних дітей спостерігається надмірна сила та інертність переживань, що виникають через неістотні причини, а у інших – легкість і

поверховість серйозних переживань, швидкі переходи від одного настрою до іншого [46, с. 297].

У переживаннях дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються чітко виражені позитивні або негативні емоції, хоча вони є спрощеними, примітивними; діти можуть без причини радіти, сміятися. У них також раптово можуть виникнути негативні емоції, які мають стійкий характер.

Високої емоційної оцінки у дітей з інтелектуальними порушеннями заслуговують ті люди і події, які їй подобаються, приємні.

Як зазначають науковці, учні з інтелектуальними порушеннями погано контролюють свої емоційні прояви, часто навіть не намагаються це робити; не коригують своїх переживань відповідно до ситуації, довго не можуть знайти втіху після образи, не можуть отримувати радість від якоїсь речі, яку їм подарували замість зламаної або загубленої. Учень з інтелектуальним порушенням розуміє, що педагог не хотів його образити, проте це не зменшує почуття образи іншого [46, с. 298].

Учні молодших класів з інтелектуальними порушеннями активні під час прослуховування текстів з емоційно-забарвленими компонентами, переказуючи їх, вони з підсиленою виразністю відтворюють їх.

Школярам з інтелектуальними порушеннями властива більш стійка тенденція до співпереживання, ніж до співчуття, яке є більш тонким і глибинним проявом емпатії. Співчуття у підлітків з інтелектуальними порушеннями найбільш виразне щодо однолітків і тварин і майже відсутнє щодо дорослих [46, с. 298].

У молодших школярів з інтелектуальними порушеннями виникають труднощі у розумінні емоційних станів персонажів, зображених а картинках, діти недостатньо співвідносять рухи персонажів картини з внутрішнім станом, що передається цими рухами; неправильно тлумачать міміку персонажів; не розуміють складні емоції соціально-морального характеру. Проте стани, які часто учні переживають самотійно (радість, образа. біль) вони розуміють і називають правильно [46, с. 299].

Ж. Назамбаєва, вивчаючи динаміку розвитку здатності розуміти емоційні стани (радість, смуток, страх, гнів, інтелектуальні та соціально-моральні відчуття) інших учнями допоміжної школи, прийшла до висновку, що учні 3-го класу допоміжної школи самостійно змогли впізнати лише смуток; інтелектуальні почуття вони не зрозуміли; учні спотворювали та замінювали одні емоції іншими: злість, здивування у їхньому розумінні були озвучені словами «грубий», «переляканий»; замість «сміється» – «смішно дивиться». Причини емоційних проявів, зображених на картинах, учні не змогли [46, с. 299]. Проте більшість учнів 8-го класу назвали всі емоційні прояви і пояснили їх причини, крім інтелектуальних почуттів, які не змогли розпізнати 50% підлітків-олігофренів [46, с. 299].

Тому дослідниця зробила висновок, що вікові зміни в емоційному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями здійснюються в напрямі збільшення кількості слів, за допомогою яких позначаються різні відтінки емоційних переживань, поглиблення розуміння причин виникнення різних емоцій [46, с. 300].

Досліджуючи динаміку змін емоційних переживань школярів з інтелектуальними порушеннями, В. Петрова визначила, що першокласники з інтелектуальними порушеннями найбільше потребують почуття спокою, безпеки, емоційно позитивних стосунків з людьми, що їх оточують, разом з тим мають дефіцит емоційних контактів. У випадках, коли емоційні прояви школярів зазнають зовнішнього тиску, у них може виникнути почуття неповноцінності, необхідності особистої уваги з боку однолітків і дорослих.

Пізніше у дітей спостерігається активність, що сприяє емоційній розрядці, трапляються агресивні прояви, негативне сприймання заборон та обмежень з боку вчителя, виникає прагнення до емоційно забарвлених стосунків з дорослими. Період навчання у початковій школі часто характеризується емоційною дезадаптованістю школярів з інтелектуальними порушеннями, що спричинено їх недостатньою особистісною та емоційною готовністю до шкільного навчання [46, с. 300]. Пізніше у школярів з

інтелектуальними порушеннями під впливом шкільного навчання, виховання, корекційно-розвиткової роботи відбуваються позитивні зміни: вони відповідно поводять себе, адекватно розуміють власні почуття і почуття інших людей, налагоджують взаємодію, контакти.

Вагоме місце у розвитку особистості школярів з інтелектуальними порушеннями посідає довільна регуляція поведінки, що передбачає свідоме управління суб'єктом власною активністю для досягнення певної мети, що тісно пов'язане з поняттям волі.

Частина науковців ототожнюють поняття «довільна регуляція» і «воля» (Л.Виготський, В.Селіванов, Б. Смирнов, В. Калін та ін.), інші розуміють волю як вищий рівень довільності поведінки, на якому індивід опановує власні мотиви (В.Іванников, І. Бех, Є. Ільїн та ін.).

У психології воля розглядається, як спроможність суб'єкта до довільної регуляції власної поведінки, уміння організувати свою діяльність та керувати нею, долати труднощі та перешкоди, що виникають на шляху досягнення мети, а також, як якість особистості, яка забезпечує здатність індивіда, докладаючи зусилля, протистояти своїм бажанням, стримувати їх, підкоряти їх важливішим мотивам.

Ще Е. Сеген і К. Левін спостерігали негативний вплив недостатності волі на психічний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями. Е. Сеген розробив свою систему виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відповідно до зведення ним сутності розумової відсталості як незрілості вольових процесів і метою якої було поступове формування самостійності і довільності поведінки дітей.

Л. Виготський, поділяючи ідею Е.Сегена про значення слабкості спонукань, писав, що «саме у дефекті опанування власної поведінки лежить головне джерело всього недорозвитку розумово відсталого дитини» [54, с. 59].

Б. Пінський, досліджуючи особливості діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, дійшов висновку, що не з операційним, а саме з організаційним рівнем розв'язання інтелектуальних та практичних завдань

пов'язані труднощі дітей з інтелектуальними порушеннями. Як приклад, вчений наводить ситуацію, коли учні розпочинають виконання завдання без попереднього аналізу умов, визначення цілей, плану, контролю послідовності дій та правильності виконання. Як наслідок, поява перешкод та труднощів під час виконання завдання призводить до швидкої виснаженості, спрощення завдання, відволікання від мети або й відмова від неї. Процес визначення мети також спотворений, адже мета, яку озвучує вчитель, сприймається неправильно, а тому не може бути досягнута.

Процес вольової регуляції поведінки у дітей з інтелектуальними порушеннями також має свої особливості. Науковці (С. Рубінштейн, В. Петрова, Д. Ісаєв та ін.) акцентують увагу на залежності цієї категорії дітей з особливими освітніми потребами від ситуації та власної афективності. Також вони вказують, що діти з інтелектуальними порушеннями не задумуються над наслідками поведінки для інших, безпосередньо реагуючи на зовнішні подразники; часто некритично наслідують інших; не контролюють доцільність власної поведінки, яка не має мети та сенсу. Неусвідомлені потяги штовхають дітей-олігофренів на необдумані дії, які можуть бути шкідливими для самої дитини: вона може вдарити, вкрати, втекти, зіпсувати якусь річ [54, с. 59].

Недостатність волі у підлітків може стати причиною девіантної поведінки. Досліджуючи цю проблему, Л. Шипіцина з'ясувала, що серед учнів з інтелектуальними порушеннями спостерігаються 72% бродяжництва, 50 % – агресивності, 43 % – крадіжок, 38 – % наркотичної та алкогольної залежності, 40% – сексуальних девіацій, 55 % – участі в антисоціальних компаніях, 43 % – випадків неслухняності та грубості. Переважна більшість цих прикрих випадків зумовлена не моральною дефективністю, а нездатністю протистояти зовнішнім впливам, невмінням достатньою мірою усвідомлювати ситуацію, несамотійністю [46, с. 306].

Проте поряд з безініціативністю, несамотійністю, невмінням керувати своїми діями, долати перешкоди, протистояти впливам у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються й протилежні риси характеру,

як-то: наполегливість і цілеспрямованість, вміння долати труднощі і поміркованість поведінки, коли дитині з інтелектуальним порушенням чогось дуже захотілося і що давно помічено олігофренопедагогами (І. Бгажноковою, В. Петровою, С. Рубінштейн) та описано ними у наукових працях.

Зокрема, науковці зазначають, що виявляється, «якщо розумово відсталій дитині дуже захотілось одержати всупереч порядку якусь додаткову порцію особливо смачної страви, вона проявляє достатню наполегливість та цілеспрямованість, виявляє вміння подолати певні труднощі і навіть деяку опосередкованість, поміркованість поведінки» [54, с. 59].

Таким чином, можна зробити висновок, що слабкість волі спостерігається у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не завжди і не в усьому. Вона чітко простежується у тих випадках, коли діти з інтелектуальними порушеннями знають, як потрібно діяти, але не відчують у тому потреби. Подібне можна спостерігати й тоді, коли мова йде про інші показники волі, зокрема за звичайної млявості та безініціативності поведінки спостерігаються нестриманість, непереборність певних бажань.

Дитина з інтелектуальними порушеннями віддасть перевагу незначним безпосередньо близьким задоволенням перед більш важливими, але віддаленими. У ставленні до впливів оточуючих перше місце займає навіюваність, некритичне сприймання вказівок і порад, відсутність спроби перевірити, зіставити ці вказівки із власними інтересами та бажаннями. Водночас діти з інтелектуальними порушеннями можуть виявляти неабияку впертість та небажання виконати прохання, а то й прагнуть зробити щось всупереч висловленому проханням або інструкції [54, с. 59].

Такі псевдоконтрасти проявів волі (безініціативність, нестриманість, навіюваність, впертість тощо) є вираженням незрілості особистості, сутністю якої є недорозвиток духовних потреб. Вимоги, які ставляться перед дитиною суспільством, відомі учню з інтелектуальними порушеннями від педагогів, проте вони не стали його власними потребами, інтересами та прагненнями. Тому вони й виконуються без напруження та вольових зусиль. Свідомо

самостійно приймати рішення, формулювати своє ставлення до всього, що відбувається, школярі з інтелектуальними порушеннями можуть не завжди. Несформованість ієрархії мотивів, переважання органічних потреб, бідність, ситуативність та пасивність інтересів визначають поведінку школяра з інтелектуальним порушенням.

У молодших школярів з інтелектуальними порушеннями спостерігають такі примітивні форми поведінки, як польова та імпульсивна. Польова поведінка є залежною від зовнішніх подразників, а імпульсивна – від безпосередніх потреб. Обидві вони позбавлені цілеспрямованості й усвідомленості. У процесі виховної роботи польові реакції поступово зникають, зменшується частота проявів імпульсивності, а на зміну їм приходить цілеспрямована поведінка, яка визначається вимогами педагогів і засвоєними правилами. Проте навіть старшокласники керуються соціально схваленими мотивами поведінки лише доти, доки вони не суперечать їхнім безпосереднім потребам [46, с. 308-309].

Аналіз психофізіологічних причин недостатності вольової регуляції поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями (С. Рубінштейн та ін.) дозволив визначити, що на вольових якостях особистості відображаються загальмованість кори головного мозку, її підвищена виснажливість, занадто слабка (абулія) або занадто сильна імпульсивність (зниження функції контролю кори великих півкуль головного мозку і відповідно свідомої регуляції). Внаслідок дифузного пошкодження кори головного мозку у дітей з інтелектуальними порушеннями діяльність вищої нервової системи характеризується високою виснажливістю та інертністю [46, с. 309].

Дослідники визначили, що вагому роль у вольовій регуляції поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями відіграють:

- порушення здатності оперувати поняттями при недостатності вольового акту (неможливість визначити мету, спланувати та уявити свою дію, попередньо обміркувати наміри, самостійно визначити спосіб досягнення мети,

не здатність до довільності, залежність від конкретної ситуації, конкретність і ситуативність мислення);

- знижена критичність та висока сугестивність;

- негативізм та впертість;

- не сформованість ієрархії мотивів (В. Іванніков);

- слабкість регулювальної функції внутрішнього мовлення (Л.Виготський, О.Лурія, В. Лубовський);

- низький рівень особистісної рефлексії.

Розвиток вольової саморегуляції дітей з інтелектуальними порушеннями є необхідною умовою формування особистості школярів та процесу їх навчання, виховання та подальшої успішної соціалізації.

РОЗДІЛ 2
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ
ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Методика констатувального дослідження

Метою констатувального експерименту було вивчення проявів особливостей емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання.

Для цього нами були використані такі методи:

- спостереження за учнями з інтелектуальними порушеннями;
- бесіди з школярами з інтелектуальними порушеннями;
- анкетування педагогів;

Спостереження за учнями проводилося нами під час навчальних занять, перерв між ними та виховних занять, що проводилися у закладі освіти. Особлива увага зверталася на емоції, які виникали у дітей у різні моменти спостережень, на активність їх участі у заняттях, на взаємодію з однолітками з типовим розвитком, на співпрацю з педагогами.

З метою виявлення особливостей емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, нами була проведена бесіда з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, яка містила перелік певних питань, зокрема:

- Який у тебе настрій сьогодні?
- Чи подобається тобі ходити в школу?
- Чи є у тебе друзі в класі?
- Чи є у тебе друзі поза класом?
- Якщо вранці мама скаже тобі, що можна не йти в школу, що ти відчуєш?
- Тобі цікаво в школі?
- Чи легко тобі виконувати завдання на уроках?

- Які уроки тобі подобаються більше?
- Уяви собі: тобі доручили виконати завдання (прибрати на парті, витерти дошку, покликати друга). Чи складно буде тобі це зробити?
- Якщо у тебе виникнуть питання, ти звернешся по допомогу:
- до вчителя;
- до однокласників.

Бесіда проводилась у спокійній обстановці, в індивідуальній формі з кожною дитиною з порушеннями інтелектуального розвитку.

Нами була розроблена анкета для педагогів, що працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання, яка містила такі питання:

- Скільки часу Ви працюєте з дітьми в умовах інклюзивного навчання?
- Чи маєте Ви спеціальну освіту?
- Чи цікавитесь Ви сучасними підходами до організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами?
- Які емоції у Вас викликало повідомлення про те, що у вашому класі навчатиметься дитина з особливими освітніми потребами?
- Яку роботу Ви проводили з дітьми класу, щоб підготувати їх до навчання разом з дитиною з особливими освітніми потребами?
- Чи проводили Ви роботу з батьками дітей з типовим розвитком щодо інклюзивного навчання у Вашому класі?
- Як часто Ви співпрацюєте з батьками дітей учнів, що перебувають на інклюзивному навчанні?
- Які емоції Ви найчастіше спостерігаєте у учнів, що навчаються за інклюзивною формою?
- Які вольові якості Ви бачите у учнів, що навчаються за інклюзивною формою?
- Чи впливає на Ваш емоційний стан те, що у Вашому класі навчається дитина з інтелектуальним порушенням? Як саме?

- Чи виникають у Вас труднощі, пов'язані із тим, що у вашому класі навчається дитина з особливими освітніми потребами?

- Чи потребуєте Ви допомоги, пов'язаної з тим, що у вашому класі навчається дитина з особливими освітніми потребами?

У експериментальному дослідженні взяли участь 10 учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями Ліцею імені Івана Пулюя Львівської міської ради та 12 педагогів, які працюють у цьому закладі.

2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження

З метою визначення особливостей емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, нами було проведено спостереження за учнями у процесі навчальних занять та під час виховних заходів. У процесі спостереження за учнями нами з'ясовано, що значна частина учнів (30%) потребують постійної підтримки асистента вчителя, адаптованих матеріалів, контролю за виконанням завдань та заохочення, виявляють емоції радості, коли їх похваляють; 20 % учнів виявляють ініціативу у процесі уроку, проте у 90% випадків це не стосується матеріалу уроку, діти часто відволікають на сторонні шуми (звук машини, що їде за вікном, шум дощу), потребують значної уваги педагогів, прояв емоцій не відповідає змісту ситуацій, у яких вони виявляються; 50 % учнів не виявляють ініціативи на уроці, щоб їх заохотити до виконання завдання, педагогам потрібно докласти чималих зусиль, діти не виявляють прагнення до спілкування з однолітками, тримаються відособлено, вияв емоцій у них незначний.

Спостереження за молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями у процесі виховних занять дало змогу дійти таких висновків: переважна більшість дітей (80 %) не виявляли ініціативу до участі у заняттях, виконання певних ролей та здійснення визначених дій. Разом з тим, 60% дітей демонстрували позитивні емоції (посмішка, плескання у долоні, прагнення обійняти педагога), коли вони чули, що будуть розваги, змагання тощо. 40% дітей прагнули взяти участь у спортивних естафетах, перегонах, тощо і

старалися виконати усі умови змагань. Разом з тим, 60 % учнів не виявляли значного інтересу до виховних заходів, прагнули сидіти ближче до педагога, а на його заохочення до активних дій і участі у заходах демонстрували відмову або негативні емоції (похмурий вираз обличчя, насуплені брови, відмахування руками, сльози на очах, плач). До взаємодії з однолітками прагнули 10 % учнів, 90 % надавали перевагу співпраці з педагогами.

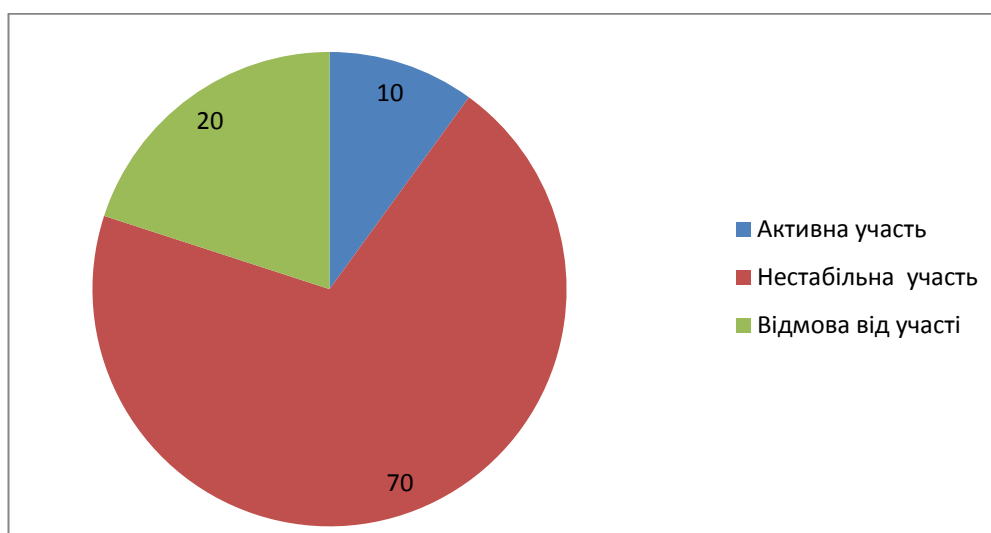


Рисунок 2.2.1. Участь молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у прояві емоційно-вольових якостей під час спостереження

Таким чином, спостереження за учнями початкових класів з інтелектуальними порушеннями продемонструвало недостатній рівень розвитку емоційно-вольової сфери, а також її особливості, зокрема спрощеність емоцій, їх недостатню диференціацію, нестабільність вияву емоцій відсутність контролю за власною поведінкою та наслідування дій інших, безініціативність та нездатність керувати своєю діяльністю, не завжди можуть зосередитися на подоланні навіть незначних перешкод, їм важко контролювати свої бажання та вчинки, підкоряти свою поведінку висунутим вимогам.

Також нами була проведена бесіда з учнями початкових класів з інтелектуальними порушеннями, як проходила у індивідуальній формі у спокійній атмосфері, особливої уваги ми надавали проявам емоцій, які

демонстрували учні. З метою отримання вірогідних результатів було враховано особисте бажання дитини спілкуватися з нами.

Результати проведеної бесіди продемонстрували, що 60 % дітей не змогли описати свій настрій, 20 % дали відповідь «нормально», 20 % відмовилися відповідати; 20% дітей подобається ходити в школу, 30 % відповіли «хочу бути вдома», 30% – «можна ходити, але багато всього треба робити», 20% опитаних промовчали; у 100% дітей немає друзів у класі, а поза класом вони є у 50%, у 30% дітей це – рідні, 20% не дали відповідь на питання; позитивно відреагували на можливість залишитися вдома і не йти до школи 70% учнів, 10% відповіли «все одно», 20% не відповіли; 70% респондентів не цікаво у школі, 10% відповіли «буває весело», 20 % не змогли визначитися з відповіддю; у 90% учнів виникають труднощі під час навчання та виконання завдань на уроці, 10% дали відповідь «разом з вчителем можна»; очевидної переваги окремим урокам не давав жоден учень. Стосовно відповідей, що стосувалися виконання доручень, вони розподілилися таким чином: «прибрати на парті» можуть 80%, важко це зробити 20%, «витерти дошку» можуть 60 %, не виявили позитивного ставлення до цієї дії 40%, 20% з яких пояснили це «я зроблю, коли в класі нікого не буде»; «покликати друга» не виявили бажання 100%, з яких 80 % пояснили, що «його тут немає», а 20% не виявили бажання відповідати. Стосовно відповіді на можливість звернення по допомогу, 80% учнів відповіли, що вони звернуться до вчителя, 20% не відповіли взагалі, до однокласників за допомогою не виявив бажання звернутися жоден учень.

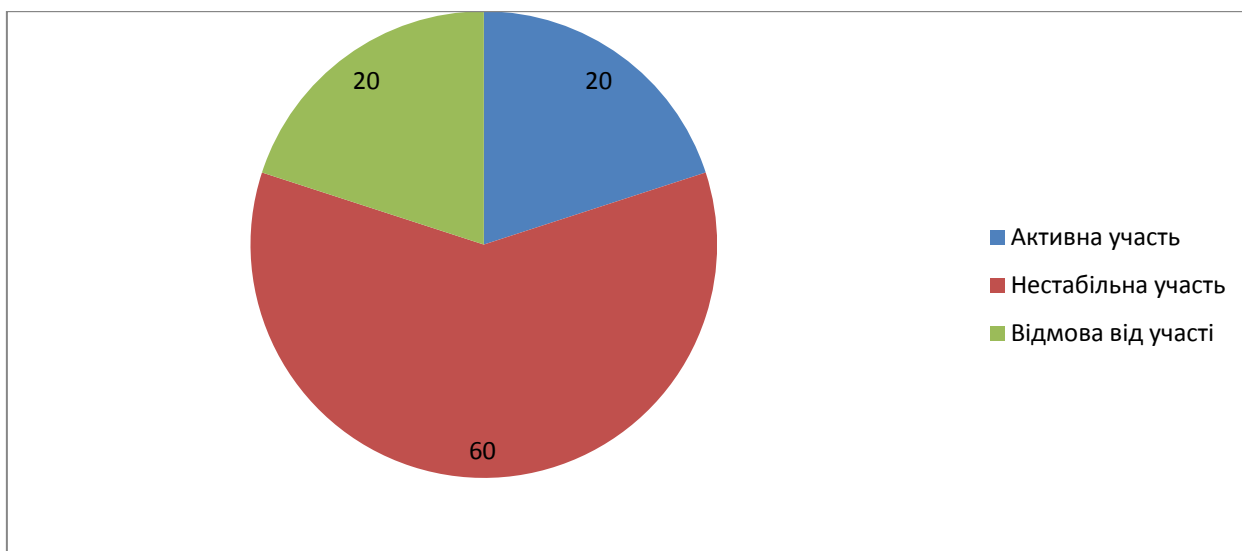


Рисунок 2.2.2. Участь молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у прояві емоційно-вольових якостей під час бесіди

Під час бесіди переважна більшість учнів продемонстрували нестійкість емоцій та їх примітивність, оцінювання ставлення до навчання та відвідування школи у значної частини учнів не викликало позитивних емоцій; учням складно було встановити причинно-наслідкові зв'язки дій, вони не прагнуть до подолання перешкод і самостійного виконання певних дій, їм легше наслідувати дії інших учнів або шукати підтримки у педагогів. Частина респондентів (20%) уникала взаємодії з нами і не виявляла бажання співпрацювати.

Нами було здійснено анкетування педагогів, що працюють з молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання, результати якого представлені нижче.

25% респондентів працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання до 3-х років, 41, 7% - від 3-х до 5-ти років, більше 5-ти років працюють 33, 3 % опитаних. Спеціальної освіти не має жоден педагог. Переважна більшість педагогів (83,3 %) цікавляться сучасними підходами до організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, з них 50 % постійно підвищують свій рівень фахової підготовки (відвідують семінари, курси тощо), 33, 3% здобувають спеціальну освіту, у

16,7% педагогів не вистачає часу. Дізнавшись, що у класі навчатиметься дитина з інтелектуальним порушенням на інклюзивній формі навчання, 33,3% сприйняли це як виклик чогось нового, 33,3% відчували тривогу, страх, 16,7% зрозуміли, що доведеться додатково працювати, а 16,7% відчували вкрай негативні емоції. 75% педагогів провели підготовчу роботу з дітьми з нормотиповим розвитком щодо навчання разом з дитиною з особливими освітніми потребами у вигляді бесіди, перегляду відеоматеріалів; 25 % педагогів не здійснювали попередньої роботи з класом. Усі педагоги провели батьківські збори на початку навчального року, проте лише 50 % наголосили на тому, що у класі навчатиметься дитина з особливими освітніми потребами. 75% педагогів часто співпрацюють з батьками, частіше з мамою, дитини з особливими освітніми потребами, що навчається у класі, 25% дали відповідь «не часто». Характеризуючи емоції, які спостерігаються у учнів з інтелектуальними порушеннями, педагоги найчастіше вживали такі: «не надто виражені», «більше байдужі», «важко визначити». Описуючи вольові якості учнів з інтелектуальними порушеннями, педагоги наголошували на таких моментах: «потрібно кілька разів повторити, щоб він (вона) почали виконувати», «потрібен постійний контроль», «часто потребує допомоги», «не може запам'ятати послідовність виконання дій», «не закінчує виконання завдання», «коли не виходить, може демонструвати негатив, агресію», «можуть діяти необдуманно», «багато чого у діях цих дітей залежить від настрою». 75% педагогів відзначили, що навчання у класі дитини з інтелектуальними порушеннями впливає на їх емоційний стан, вони повинні бути більш уважними, організованими, продумувати зміст уроку з урахуванням потреб дітей, що навчаються на інклюзивній формі навчання. На емоційний стан 25% опитаних педагогів не впливає те, що у класі навчається дитина з інтелектуальним порушенням. У 75% педагогів виникають труднощі, пов'язані із навчанням у класі дитини з інтелектуальним порушенням, зокрема: «недостатність знань про особливості розвитку таких дітей», «неможливість організувати дитячий колектив так, щоб дитині, яка навчається на інклюзивній

формі було цікаво з однокласниками, а вони, у свою чергу, стали б друзями цієї дитини», «потрібно окремо приділяти час цій дитині і не завжди мої дії є результативними». Крім того, 75% педагогів відзначають у себе підвищення рівня тривожності, напруження, хоча серед причин, що призвели до цього вони називали не лише попередні твердження, а й такі, як «воєнний стан», «невпевненість у майбутньому», «забагато роботи». Усі педагоги зазначили, що корисними для них були б тренінгові заняття для зняття напруги, тривожності, а також навчання їх практичним способам налагодження співпраці з дітьми з особливими освітніми потребами задля покращення їх емоційного стану та розвитку вольових якостей.

2.3. Методичне забезпечення розвитку емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання

Результати проведеного експериментального дослідження засвідчили необхідність розробки методичного забезпечення процесу розвитку емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання, зміст якого складається з циклу розроблених і апробованих нами корекційно-розвиткових занять, порад для дітей з інтелектуальними порушеннями та для дітей з типовим розвитком, що навчаються у інклюзивному класі. Також нами було взято участь у розробці та апробації тренінгових занять для педагогів.

Наведемо приклад корекційно-розвиткових занять, спрямованих на розвиток емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Усі заняття були проведені психологом в умовах групової роботи.

Корекційно-розвиткове заняття 1

Тема: «СВІТ ЕМОЦІЙ»

Мета:

- формувати у дітей з інтелектуальними порушеннями уміння розпізнавати, називати та виражати власні емоції й емоції інших людей;
- розвивати навички емоційної регуляції, уміння заспокоюватися, використовувати прийоми самоконтролю;
- виховувати позитивне ставлення до себе й оточуючих, уміння взаємодіяти у групі;
- збагачувати словниковий запас емоційної лексики (радість, сум, страх, злість, спокій);
- розвивати дрібну моторику, слухове сприймання, увагу, мовлення, здатність наслідувати.

Обладнання: набір карток із зображенням емоцій (радість, сум, злість, страх, спокій), дзеркальця, м'які іграшки, «чарівна скринька емоцій», кольорові м'ячики, плакат «Моє обличчя настрою», аудіозаписи музики різного настрою, пісня «Усмішка».

Хід заняття

1. Організаційний момент

Психолог (спокійно, усміхаючись):

— Доброго дня, мої друзі! Посміхнімося один одному! (Діти повторюють, хто може — посміхаються або показують «смайлик радості»).

— Давайте сядемо рівно, вдихнемо глибоко... і видихнемо. Наше заняття починається!

Гра «Передай усмішку»

Психолог показує усмішку і передає її по колу (діти повторюють).

Мета — створити позитивний настрій, активізувати дітей.

2. Вступна бесіда «Що таке емоції?»

— Діти, чи знаєте ви, що таке *емоції*? (Демонструє картки: сумне, веселе, зле, налякане обличчя).

— Подивіться на ці обличчя. Як ви думаєте, хто радіє? Хто засмутився? Хто злякався?

(Діти вибирають правильні емоції, за потреби — з підказкою).

Психолог:

— Емоції живуть у нашому серці. Вони допомагають нам показати, що ми відчуваємо: радість, страх, сум чи злість.

3. Вправа «Дзеркальце»

Діти отримують маленькі дзеркальця.

Психолог показує емоції — діти повторюють:

- Посміхнись, як коли отримуєш подарунок.
- Засмутився, як коли загубив іграшку.
- Здивуйся, як коли бачиш феєрверк.
- Розсердься, як коли хтось забрав твою ручку.

Мета: розвиток емоційної виразності, наслідування, координації м'язів.

4. Гра «Чарівна скринька емоцій»

У скриньці — предмети (іграшкове серце, сонечко, хмаринка, грім, пір'їнка).

Психолог пропонує дістати предмет і сказати, з якою емоцією він асоціюється.

Наприклад:

- Серце — любов, добро.
- Хмаринка — сум.
- Сонечко — радість.
- Грім — злість або страх.

5. Музична вправа «Який у музики настрій?»

Психолог вмикає короткі уривки музики (веселу, спокійну, сумну, швидко).

Діти визначають, яка емоція звучить, і відображають її рухами або мімікою.

6. Рухлива гра «Кольорові емоції»

Психолог показує кольорові м'ячики:

- Жовтий — радість (стрибаємо, як сонечко)
- Синій — сум (повільно сідаємо, робимо сумне обличчя)
- Червоний — злість (тупаємо ніжками)
- Зелений — спокій (робимо глибокий вдих і видих)

7. Арт-завдання «Лайк-дизлайк»

На плакаті зображені ситуації із позитивними вчинками та негативними.

Кожна дитина приклеює лайк чи дизлайк, щоб передати настрій (радісний, сумний тощо).

Психолог підсумовує:

— Подивіться, які різні ситуації у нас вийшли! Усі емоції важливі, і всі ми різні, і по різному реагуємо на ті чи інші ситуації..

8. Хвилинка релаксації «Спокійне дихання»

Психолог:

— Давайте перетворимося на тихеньких кошенят, які засинають. (Діти дихають спокійно під тиху музику, закривають очі, розслабляються.)

9. Підсумок заняття

Бесіда:

— Які емоції ми сьогодні вчилися розпізнавати?

— Коли ви радієте? Коли буває сумно?

(Відповіді дітей — з підтримкою або жестами/картками.)

Психолог:

— Усі емоції важливі. Але пам'ятаймо: якщо ми сердимось — можемо заспокоїтися глибоким диханням, рахувати до п'яти або обійняти улюблену іграшку. Пісня та руханка під пісню «Усмішка» (муз. В. Шаїнського).

10. Рефлексія

Психолог показує смайлики і просить вибрати, який настрій у кожного зараз.

Діти приклеюють свій смайлик на плакат «Мій настрій після заняття».

Висновок: заняття сприяє формуванню у дітей з інтелектуальними порушеннями базових навичок емоційного розпізнавання, саморегуляції, вираження почуттів та розвитку соціальної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.



Корекційно-розвиткове заняття 2

Тема: «КОЛЬОРИ НАШИХ ЕМОЦІЙ»

Мета:

- Розвивати вміння розпізнавати та називати власні емоції за допомогою кольору.
- Формувати позитивне ставлення до себе та своїх почуттів.
- Розвивати дрібну моторику, увагу, мовлення, уяву.

- Закріплювати вміння слухати інструкцію та діяти за зразком.

Обладнання:

кольорові олівці або фарби,
шаблони «Серце»,
«Долонька»,
картки з емоціями,
музика різного настрою,
набір кольорових м'ячиків, дзеркальця, «чарівна хустинка».

Хід заняття

1. Організаційний момент

Психолог:

— Доброго дня, друзі! Сьогодні ми знову вирушимо у подорож до світу емоцій.

— Але сьогодні ми дізнаємось, як кольори допомагають нам показати наш настрій.

Ритуал привітання: Пісенька «Добрий день!» — діти співають або плескають у долоньки.

2. Вступна бесіда

Психолог показує картку із веселими й сумними кольорами.
— Подивіться: який колір вам подобається? Який здається веселим, а який — сумним?

Обговорення:

Жовтий — радість,

Синій — спокій,

Червоний — злість або енергія,

Зелений — гармонія,

Сірий — смуток.

3. Вправа «Кольорові емоції»

Психолог показує кольоровий м'ячик — діти відображають відповідну емоцію мімікою або рухом.

- Жовтий — усміхаємось;

- Синій — робимо вигляд, що спимо;
- Червоний — сердимося (тупаємо ніжками);
- Зелений — спокійно дихаємо.

4. Арт-терапевтична вправа «Розфарбуй настрій»

Діти отримують шаблон долоньки. Завдання: вибери колір, який відповідає твоєму сьогоднішньому настрою, і розфарбуй долоньку (Психолог допомагає вибрати колір, називає емоцію вголос).

Обговорення:

— Подивіться, які різні наші долоньки! У кожного — свій настрій, і це добре.

5. Гра «Чарівна хустинка»

Психолог ховає під хустинкою картку з емоцією. Дитина на дотик вибирає, а потім відкриває і називає емоцію або колір.

6. Музична хвилинка

Психолог вмикає короткі музичні уривки — діти «малюють» рухами музику в повітрі або показують кольори на картках.

7. Хвилинка релаксації

Психолог:

— Давайте ляжемо або сядемо зручно.

Уявімо, що нас обіймає зелений спокійний колір.

Ми дихаємо повільно й рівно.

Наше тіло відпочиває.

8. Підсумок

З якими кольорами ви сьогодні подружилися?

Який колір нагадує про радість? А про спокій?

Рефлексія: діти вибирають свій колір долоньки і прикріплюють на плакат «Мій колір емоцій».



Корекційно-розвиткове заняття 3

Тема: «НАВЧАЄМОСЯ КЕРУВАТИ СВОЇМИ ЕМОЦІЯМИ ТА ПОВЕДІНКОЮ»

Мета:

- Формувати навички самоконтролю та емоційно-вольової регуляції у дітей з інтелектуальними порушеннями.
- Навчати прийомів заспокоєння у стані збудження, страху чи злості.
- Розвивати слухову увагу, координацію, вміння наслідувати.
- Формувати позитивну самооцінку, упевненість у власних силах.

Обладнання:

- пісковий годинник, м'які іграшки, плакат «Мої способи заспокоєння»,

дзеркальця, аудіозаписи спокійної музики, картки з емоціями, «сенсорна коробка» (пісок, кульки, тканини).

Хід заняття

1. Вступна частина

Психолог:

— Доброго дня, мої емоційні друзі! Сьогодні ми навчимося керувати своїми почуттями.

— Адже коли ми сердимось або хвилюємось, нам потрібно знати, як заспокоїтися.

Привітання: обійми з м'якою іграшкою «Зайчиком Спокоєм».

2. Вправа «Покажи емоцію»

Психолог демонструє емоції (радість, сум, страх, злість), діти повторюють мімікою й жестами.

— А тепер знайдемо спосіб заспокоїти кожну з цих емоцій.

3. Гра «Світлофор настрою»

На плакаті намальований світлофор:

- червоний — зупинись! (зупиняємось, робимо глибокий вдих),
- жовтий — подумай! (рахуємо до п'яти, кладемо руки на груди),
- зелений — дій! (посміхнись або скажи: «Я спокійний!»).

Діти по черзі відтворюють ситуації (розсердився — зупинився — заспокоївся — діє спокійно).

4. Сенсорна вправа «Коробка спокою»

Діти опускають руки в коробку з різними фактурами (пісок, кульки, м'які тканини).

Психолог:

— Коли тобі тривожно або сумно — торкнись чогось приємного. Це допомагає нашому тілу заспокоїтися.

5. Вправа «Дихай спокійно»

Психолог демонструє:

— Уявімо, що перед нами повітряна кулька. Дихаємо повільно, щоб її не

лопнути.

(Виконують 3 глибокі вдихи й видихи).

6. Вправа «Мій спокійний куточок»

Діти обирають картинку або предмет, який їх заспокоює (м'яка іграшка, колір, пісня, сонце). Створюють плакат «Мої способи заспокоєння».

7. Хвилинка релаксації «Тихе озеро»

Звучить спокійна музика.

Психолог:

— Уяви, що ти лежиш біля озера. Вода тиха, тепла, навколо сонце. Усе добре. (Дихання рівне, очі закриті, руки розслаблені).

8. Підсумок заняття

— Що допомагає вам заспокоїтися, коли ви сердитесь чи хвилюєтесь? (Діти показують або називають способи).

Психолог хвалить кожного:

— Молодці! Тепер ви знаєте, як керувати своїми емоціями.

Пісенька «Я спокійний, я веселий» або виконання жестами.

9. Рефлексія

Психолог показує смайлики:

— Який у тебе настрій зараз? (Діти вибирають смайлик і приклеюють на дошку).

Висновок

Заняття спрямоване на розвиток емоційної саморегуляції, формування усвідомлення власних почуттів, опанування способів заспокоєння, розвиток комунікативних і соціальних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями.



Вважаємо, що такі заняття корисно проводити 1 раз на тиждень протягом усього навчального року. Вважаємо, що вони матимуть позитивний вплив на розвиток емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями та дітей з нормотиповим розвитком.

Позитивне значення для виховання волі мають цілеспрямовані вправи, пов'язані із свідомим прагненням особистості навчитися володіти собою, опанувати вольовим способом поведінки. Важливою умовою розвитку волі є інтерес до самовиховання волі. Виховання вольової регуляції поведінки особистості варто виховувати у ситуаціях повсякденного життя. Кожну дію можна перетворити у вправу, якщо здійснювати її свідомо, а не примушувати до чогось. Кожна дитина з інтелектуальним порушенням потребує зрозумілої інструкції до виконання тієї чи іншої дії. Тому нами розроблені поради для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, які, на нашу думку,

сприятимуть розвитку їх емоційно-вольової сфери, а також поради для дітей з типовим розвитком, які навчаються у інклюзивному класі разом з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Наведемо деякі з них.

Поради для учнів з інтелектуальними порушеннями

- Уважно слухай вчителя.
- Якщо не зрозумів, що сказав вчитель – запитай його.
- Подумай про те, що потрібно зробити.
- Якщо у тебе виникли питання, ти можеш їх задати.
- Виконуй завдання повільно, не спіши.
- Якщо під час роботи ти забув, що потрібно робити далі, ти можеш запитати вчителя або свого сусіда по парті.
- Не варто хвилюватися, коли ти працюєш.
- Старайся, щоб завдання було виконане правильно.
- Якщо тобі потрібна допомога – спокійно скажи про це.
- Спробуй бути доброзичливим до своїх однокласників та дорослих.
- Не бійся виявляти свої емоції, у тебе добре виходить.
- Якщо тобі весело – посміхайся, це – класно!

Поради для учнів з типовим розвитком

- Спробуй спокійно виконати завдання, яке потрібно зробити.
- Спробуй бути уважним і не відволікатися.
- Спробуй скласти план – послідовність дій, які потрібно виконати, щоб досягти бажаного результату.
- Якщо потрібна підтримка вчителя, знай, що ти її отримаєш.
- Якщо тебе попросив про допомогу твій однокласник, у якого виникли труднощі, будь доброзичливим і допоможи йому.
- У процесі роботи дотримуйся плану, який ти склав.
- Виявляй свої емоції щиро, вони бувають різними.
- Якщо твоєму однокласнику, якому складніше навчатися, ніж тобі, гарно вийшло відповісти або виконати завдання, порадій за нього і похвали, йому буде приємно.

- Пам'ятай: з вихованими і добрими людьми завжди приємно іншим!

З метою розвитку емоційно-вольової сфери вчителів, які навчають дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків, а також задля подолання труднощів, що виникають у виховній роботі педагогів та батьків з дітьми з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання, нами було розроблено та апробовано **тренінг «Розпізнаю, відновлюю»**. Тренінг був проведений у 6 закладах освіти: Ліцей імені Івана Пулюя, Ліцей імені Іванни та Іллі Кокорудзів, Ліцей імені Василя Симоненка, Початкова школа «Школа Радості», Ліцей «Надія», Початкова школа «Джерельце».

У тренінгових заняттях взяли участь 126 педагогів та 98 батьків дітей з особливими освітніми потребами (із затримкою психічного розвитку, розладами дефіциту уваги, розладами аутистичного спектру, інтелектуальними порушеннями).

У тренінгах були задіяні 6 тренерів: практичні психологи, психотерапевти, спеціалісти з роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Тренінг тривав 3 тижні, загалом було проведено 6 тренінгів (по 1 в кожному закладі). Тренінг проводився в межах підтримки спільноти психологів Франківського району. Представимо розроблений і апробований тренінг.

Тренінг «Розпізнаю, відновлюю»

Мета: розвиток емоційно-вольової сфери, підвищення рівня психоемоційної стабільності батьків та вчителів, ознайомлення з поняттям стресу, розвиток навичок саморегуляції та подолання негативних наслідків дистресу.

Хід тренінгу

Вправа: «Знайомство по парах»

Мета: Створення атмосфери довіри, налагодження емоційного контакту між учасниками.

Обладнання: вільний простір, таймер.

Хід виконання:

Учасники стають у коло та обирають собі пару. За 1 хвилину кожен знайомиться з партнером: ім'я, настрій, очікування від тренінгу. Потім змінюють партнера. Повторити 2–3 рази.

Вправа: «Спідометр тривожності»

Мета: самооцінка учасниками рівня тривожності й стресу на початку заняття.

Обладнання: роздрукований шаблон «спідометра», ручки.

Хід виконання:

Учасники позначають свій рівень тривожності на уявному спідометрі (0–240), обговорюють у групі.

Міні-лекція: Стрес — що це?

Мета: ознайомлення з поняттям стресу, його видами, реакціями організму, механізмами «бий або біжи», впливом на психічне здоров'я.

Обладнання: презентація, слайди, зображення «мозку ящірки», фліпчарт.

Хід виконання:

Обговорення еустресу та дистресу, їх впливу на поведінку людини, з прикладами реакцій дітей у стресових ситуаціях.

Вправа: «5-4-3-2-1»

- **Мета:** Зниження тривожності через залучення п'яти органів чуття, переключення уваги.

- **Обладнання:** спокійна музика, інструкція.

- **Хід виконання:**

Учасники називають речі, які бачать, чують і відчують — спочатку по п'ять, потім по чотири і так далі до одного.

Психомалюнок: «Я до стресу», «Я під час стресу», «Я після стресу»

Мета: Усвідомлення впливу стресу на особистий стан, розвиток навичок самоаналізу.

Обладнання: аркуші А4, олівці, фломастери.

Хід виконання: аркуш поділено на три частини. Учасники зображають себе в кожному із станів. Обговорення: що змінилося, як виглядаю, як можу собі допомогти.

Вправа: «Спідометр 2 — Відновлення»

Мета: порівняння власного емоційного стану до та після тренінгу.

Обладнання: ті ж «спідометри», ручки.

Хід виконання:

Учасники ще раз позначають рівень тривожності. Обговорення змін, почуттів, відновлення.

Вправа: «Незакінчені речення» (рефлексія)

Мета: рефлексія, підведення підсумків, вербалізація пережитого досвіду.

Обладнання: картки або усне коло.

Хід виконання:

Учасники по черзі закінчують речення:

Мої враження від заняття...

Я дізнався (лася)...

Мій настрій...







Результати проведених корекційно-розвиткових занять для молодших школярів та тренінгів для педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами продемонстрували їх позитивний вплив на стан емоційно-вольової сфери учнів з особливими освітніми потребами, педагогів, що працюють з ними в умовах інклюзивного навчання та батьків учнів.

Отримані результати засвідчили результативність розробленого та апробованого нами методичного забезпечення процесу розвитку емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання та дозволили визначити напрямки подальших розвідок досліджуваної проблеми.

ВИСНОВКИ

Аналіз літературних джерел та проведене нами експериментальне дослідження дозволили зробити наступні висновки.

Визначено, що актуальною проблемою спеціальної психолого-педагогічної науки та практики є розвиток емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, їхніх емоцій та волі. Поняття «емоція» розглядається у психолого-педагогічній літературі як процес ситуативного переживання, ставлення до навколишніх об'єктів, реакції на зовнішні і внутрішні подразники, що мають для організму сигнальне і регулююче значення, загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності, а поняття «воля» – як свідоме регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, що виявляється у вмінні долати внутрішні та зовнішні труднощі під час здійснення цілеспрямованих дій та вчинків

З'ясовано, що проблема розвитку емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями набирає особливої значущості у молодшому шкільному віці, коли діти починають відвідувати заклад освіти, беруть активну участь у навчальній діяльності, розпочинають активно взаємодіяти із соціумом. Саме у таких умовах у них з'являються нові емоції, почуття, а навчальний процес потребує вольових зусиль та цілеспрямованих дій, що особливо актуалізується в умовах інклюзивного навчання.

Визначено особливості емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, продемонстровані в умовах інклюзивного навчання, зокрема: емоційна сфера молодших школярів з інтелектуальними порушеннями характеризується незрілістю, учні схильні до недостатньо диференційованих, позбавлених відтінків емоцій, їхні переживання примітивні, емоції поверхневі, нестійкі; спостерігається інертність, реактивність емоційних станів; іноді емоції неадекватні. Крім емоційної незрілості у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями спостерігається також патологія емоцій, яка зумовлена глибинними локальними пошкодженнями відповідних ділянок головного мозку. Від глибини пошкодження мозку залежить і ступінь

порушення емоційної сфери. У переживаннях дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються чітко виражені позитивні або негативні емоції, хоча вони є спрощеними, примітивними; діти можуть без причини радіти, сміятися, у них також раптово можуть виникнути негативні емоції, які мають стійкий характер.

Особливостями процесу вольової регуляції поведінки у дітей з інтелектуальними порушеннями є залежності цієї категорії дітей з особливими освітніми потребами від ситуації та власної ефективності; вони не задумуються над наслідками поведінки для інших, безпосередньо реагуючи на зовнішні подразники; часто некритично наслідують інших; не контролюють доцільність власної поведінки, яка не має мети та сенсу; можуть здійснювати необдумані дії, які можуть бути шкідливими для самої дитини.

У процесі експериментального дослідження молодші школярі з інтелектуальними порушеннями продемонстрували незначну активність у прояві емоційних та вольових якостей. У процесі спостереження лише 10% респондентів активно виявляли свої емоції та вольові зусилля, 70% проявляли їх не активно, 20% учнів виявили байдужість до взаємодії; під час бесіди 20% дітей активно взаємодіяли з нами, 60% виявляли активність епізодично, 20% не виявили бажання співпрацювати.

З'ясовано труднощі, що виникають у педагогів у процесі розвитку емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, зокрема: недостатність знань з питань особливостей психічного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, у тому числі й специфіки розвитку їх емоційно-вольової сфери; складність у регулюванні емоцій учнів з інтелектуальними порушеннями, керуванні їх навчальною діяльністю, формуванні у них вольові якості, а також виникають труднощі у організації дитячого колективу таким чином, щоб дитині, яка навчається на інклюзивній формі було цікаво з однокласниками, а вони, у свою чергу, стали б друзями цій дитині. Педагоги зазначили, що інклюзивне навчання учня з інтелектуальними порушеннями впливає на їх емоційний стан, вони надають більшої, ніж

зазвичай, уваги власній організованості, витрачають більше часу на підготовку до уроків, відчувають незадоволення, коли не вдається досягти результату у роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями. Крім того, 75 % педагогів відзначають у себе підвищення рівня тривожності, напруження, хоча серед причин, що призвели до цього вони називали не лише вище названі причини, а й такі, як «воєнний стан», «невпевненість у майбутньому», «забагато роботи». Усі педагоги зазначили, що корисними для них були б тренінгові заняття для зняття напруги, тривожності, а також навчання їх практичним способам налагодження співпраці з дітьми з особливими освітніми потребами задля покращення їх емоційного стану та розвитку вольових якостей.

Розроблено методичне забезпечення розвитку емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання, зміст якого склали: розроблені та апробовані нами корекційно-розвиткові заняття; поради для учнів з інтелектуальними порушеннями та їх однолітків з типовим розвитком; розроблений та апробований тренінг для педагогів.

Вважаємо, що впровадження розробленого нами методичного забезпечення процесу розвитку емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання сприятиме забезпеченню ефективності та результативності цього процесу.

Виконане дослідження не охоплює усіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективу нашого дослідження вбачаємо у впровадженні розробленого методичного забезпечення у практику роботи закладів з інклюзивним навчанням, розробці тренінгових занять для дітей з нормотиповим розвитком та дітей з інтелектуальними порушеннями, які сприяли б розвитку емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання.