

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ,  
СТУДЕНТА, УЧНЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС**  
Колективна монографія

Умань  
Візаві  
2021

УДК 37.015.31(02)

Ф79

**Авторський колектив:**

Сафін О. Д., Гуртовенко Н. В., Діхтяренко С. Ю., Мороз Л. І., Гульбс О. А., Кобець О. В., Малєєв Д. В., Шеленкова Н. Л., Міщенко М. С., Тітов І. Г., Якимчук Б. А., Якимчук І. П., Дудник О. А., Вахоцька І. О., Гриньова Н. В., Перепелюк Т. Д.

**Рецензенти:**

*Митник О. Я.*, кандидат психологічних наук, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедру практичної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

*Комар Т. В.*, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету;

*Сафін О. Д.*, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедру психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Рекомендовано вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини Міністерства освіти і науки України (протокол № 16 від 27 квітня 2021 р.)*

**Формування** творчої особистості вчителя, студента, учня :  
Ф79 психологічний дискурс : колективна монографія / О. Д. Сафін, Н. В. Гуртовенко, С. Ю. Діхтяренко [та ін.] ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Візаві, 2021. – 435 с.

Колективна монографія присвячена аналізу проблеми психологічних аспектів формування творчої особистості вчителя, студента, учня. Здійснено аналіз основних підходів до вивчення передумов та процесу формування творчої особистості. У роботі обґрунтовано теоретико-методологічні засади діяльності, дослідження та творчого розвитку особистості.

Робота орієнтована на викладачів, магістрантів вищих навчальних закладів, науковців та фахівців у галузі психології.

**УДК 37.015.31(02)**

## ЗМІСТ

Теоретико-методологічні засади творчої діяльності суб'єктів навчального процесу у контексті особистісно-орієнтованої професійної освіти	
<i>Сафін О.Д., Мороз Л.І.</i> .....	4
Теоретико-методологічні засади дослідження творчості викладача у контексті розвитку його професійної свідомості	
<i>Гульбс О.А., Кобець О.В., Малєєв Д.В.</i> .....	67
Креативність як складова психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри	
<i>Шеленкова Н.Л., Міщенко М.С.</i> .....	122
Психолого-педагогічні засади проектування експериментального навчання, спрямованого на розвиток творчих здібностей молодших школярів	
<i>Тітов І.Г., Діхтяренко С.Ю.</i> .....	173
Теоретико-методологічні засади творчого розвитку молодших школярів у процесі навчання	
<i>Гуртовенко Н.В., Якимчук Б.А., Якимчук І.П.</i> .....	224
Проблема взаємозв'язку творчості та поведінки	
<i>Дудник О.А., Вахоцька І.О.</i> .....	281
Стан розвитку компонентів творчого потенціалу студентів-психологів в умовах дистанційного навчання	
<i>Гриньова Н.В., Перепелюк Т.Д.</i> .....	332
Розвиток емоційної компетентності здобувачів з обмеженням життєдіяльності як компонент адаптації до навчання	
<i>Гульбс О.А., Кобець О.В.</i> .....	381
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	434

## **РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ З ОБМЕЖЕННЯМ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ**

*Гульбс О.А., Кобець О.В.,*

Основні терміни, які вживаються у розділі:

Відповідно до ЗУ "Про реабілітацію інвалідів в Україні" у розділі наведені нижче терміни вживаються в такому значенні:

Інвалід - особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності, викликає в особи потребу в соціальній допомозі і посиленому соціальному захисті, а також виконання з боку держави відповідних заходів для забезпечення її законодавчо визначених прав;

Дитина-інвалід - особа віком до 18 років (повноліття) зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності та викликає необхідність надання їй соціальної допомоги і захисту;

Інвалідність - міра втрати здоров'я та обмеження життєдіяльності, що перешкоджає або позбавляє конкретну особу здатності чи можливості здійснювати діяльність у спосіб та в межах, що вважаються для особи нормальними залежно від вікових, статевих, соціальних і культурних факторів;

Обмеження життєдіяльності - повна або часткова втрата особою внаслідок захворювання, травми або вроджених вад здатності або можливості самообслуговування, самостійного пересування, спілкування, орієнтації, контролювання своєї поведінки;

Психолого-педагогічна реабілітація - система психологічних та педагогічних заходів, спрямованих на формування способів оволодіння

знаннями, уміннями і навичками, надання психологічної допомоги, зокрема щодо формування самоутвердження і належної самооцінки особою своїх можливостей, засвоєння правил суспільної поведінки шляхом здійснення системної навчально-виховної роботи;

Психологічна реабілітація - система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості;

Психологічна підтримка - система соціально-психологічних, психолого-педагогічних способів і методів допомоги особі з метою оптимізації її психоемоційного стану в процесі формування здібностей і самосвідомості, сприяння соціально-професійному самовизначенню, підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці та спрямуванню зусиль особи на реалізацію власної професійної кар'єри;

Психолого-педагогічний супровід - системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум;

Психологічна адаптація - система заходів, спрямованих на формування в особи здатності пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв за рахунок присвоєння їй норм і цінностей даного суспільства.

Особи з обмеженням життєдіяльності - особа з обмеженням життєдіяльності – особа, яка внаслідок станів здоров'я втратила здатність до здійснення діяльності у спосіб і в межах, звичайних для людини[14];

Емоційна компетентність – це системна властивість особистості, що включає навички адекватній ситуації рефлексії, саморегуляції, оптимального рівня емпатії і експресивності. Як бачимо, у даному визначенні закладено декілька компонентів емоційної компетентності: рефлексія, саморегуляція,

емпатія, експресивність, а також механізми, що забезпечують функціонування і розвиток цієї властивості: рефлексія і саморегуляція[12].

Емоційний інтелект (EQ) - здатність ефективно розумітись в емоційній сфері людського життя: розуміти емоції і емоційне підґрунтя відносин, використовувати свої емоції для вирішення завдань, пов'язаних з відносинами і мотивацією.

Адаптація - це активний процес, в ході якого особистість виробляє як пристосувальні форми поведінки в сфері освіти і спілкування, так і форми активного участі в суспільному житті.

Самосвідомість – усвідомлення людиною себе як індивідуальності, спрямованість свідомості людини на самого себе: на власне тіло, потреби, почуття, поведінку. Самосвідомість – безперервний етап вивчення, контролю, оцінки людиною власної діяльності. Процес самосвідомості нескінченний, так як людина постійно змінюється

Емпатія – усвідомлене співпереживання поточного емоційного стану іншої людини без втрати відчуття зовнішнього походження цього переживання.

Локус контролю – поняття в психології, що характеризує властивість особистості приписувати свої успіхи або невдачі тільки внутрішнім (внутрішній локус контролю) або тільки зовнішніх факторів (зовнішній локус контролю).

Незважаючи на те, що поняття «емоційний інтелект» вже не є досить новим у сучасній психологічній науці та йому присвячено багато досліджень, як закордонних, так і вітчизняних, ще не вповні визначена дефініція цього поняття. Продуктивним є признання емоційного інтелекту як соціальної здібності людини, що проявляється насамперед у процесах спілкування особистості з іншими людьми.

Розуміння емоцій іншої людини є важливим не тільки для процесу міжособистісного неформального спілкування людей, керування групами

різного розміру (наприклад, при здійсненні управлінської діяльності), але й є першочерговим у цілій низці професій типу "людина – людина", де порозуміння між контактуючими особами має впливове професійне значення для досягнення мети, зумовленої самою діяльністю. Емоціям властива сигнальна функція.

Вони можуть виступати як у ролі внутрішнього сигналу (оцінювальна та спонукальна функції), так і в ролі зовнішнього сигналу (виразна функція). Емоції та почуття потребують зовнішнього вияву. Найхарактерніші форми їх утілення – певні зміни у виразі обличчя (міміка), у поставі всього тіла (пантоміміка), а також в особливостях поведінки. На відміну від упізнання власної емоції, де провідною ознакою є суб'єктивне переживання емоції, упізнання емоцій інших людей здійснюється, в основному, за зовнішніми виявами емоцій: мімікою й позою, зміною мовлення й голосу, поведінкою, вегетативними реакціями.

Та й саме розуміння емоцій суб'єктом є необхідною умовою емоційного інтелекту. При цьому доказано в дослідженнях, що здатність до розпізнавання емоцій не дана людині від народження, а розвивається в процесі формування особистості. Розуміння (осмислення) емоцій – це виразна фіксація свого емоційного стану, можливість та спроможність вираження його в знаковій формі. Складність такого розуміння утруднюється наявністю індивідуальних смислових контекстів, що може не співпадати з подібними контекстами інших [1].

Так, за А.А. Бодальовим, перше враження є складним психологічним феноменом, який включає чуттєвий, логічний та емоційний компоненти. До нього входять ті чи інші особливості вигляду (фізичні дані, оформлення зовнішнього вигляду), експресії та поведінки людини, яка є об'єктом пізнання. Перше враження має також більш чи менш усвідомлювані та узагальнені оціночні судження. Та нарешті, у ньому завжди присутнє емоційне ставлення до тієї людини, котра є предметом сприйняття та оцінки[2].

Існує багато понять, які характеризують процеси та результативність розпізнавання та ідентифікації патернів експресії вираження перебігу емоцій, емоційних станів та почуттів людини людиною при міжособистісному спілкуванні, а також якостей особистості, що поліпшують вказане розпізнавання, тим самим здійснюючи вплив на ефективність подальшого спілкування, взаєморозуміння та взаємодії. Серед таких понять, емоційна компетентність [11], емоційна здатність [3]. Так, поряд з поняттям "емоційний інтелект" у психології почали використовувати поняття емоційна компетентність, яка, на думку Д. Гоулмана, має дві основні складові: особиста компетентність (розуміння себе, саморегуляція і мотивація) та соціальна компетентність (у становленні взаємин), яка охоплює емпатію та соціальні навички.

Таким чином, Д. Гоулман [11] вважає, що поняття «емоційний інтелект» синонімічне поняттю «емоційна компетентність» і поєднує показники емоційної компетенції в 5 груп: самосвідомість, саморегуляція, самомотивація, соціальна свідомість і соціальні вміння. Емоційно компетентною вважається людина, якій властиві врівноваженість, сумлінність, доброзичливість, комунікабельність, відкритість; людина, яка легко уживається з іншими й перебуває "в злагоді із собою", здатна контролювати власні емоції, адекватно оцінюючи їх природу й причину.

Емоційно компетентна людина успішно переборює перешкоди на шляху до мети, яку ставить перед собою, протидіє фрустрації шляхом створення необхідної самомотивації; регулює прояви власного настрою й утримується від тривалого депресивного стану, не впадає у відчай при виникненні труднощів, співчуває іншим людям, стримує імпульсивні спонукання до дії без достатнього обмірковування її можливих наслідків.

Завдяки цьому, навіть маючи помірний показник IQ, така людина досягає значно більших успіхів у житті, ніж людина з високим IQ, але низькими показниками емоційного інтелекту.



Згідно з Д. Гоулманом, поняття емоційної компетентності значно розширюється та є навіть рівнозначним поняттю емоційного інтелекту. До емоційної компетентності відносять уявлення людини про те, що вона може розуміти емоції, керувати ними та міжособистісними взаємодіями, має відповідні емоційні знання та навички. В основі впевненості у своїй емоційній компетентності знаходяться процеси самооцінки та саморегуляції. Цей конструкт залежить від образу Я, який формується в ході соціального навчання, він більше залежить від навчання на різних етапах онтогенезу, чим від темпераменту.

Високий емоційний інтелект припускає наявність конкретних знань та навичок, допомагаючи успішно вести себе у визначених ситуаціях, тобто деяку, досить високу, емоційну грамотність. Робертс Р.Д. [12]. припускають, що навички такого роду аналогічні когнітивним. Також набуття та реалізація навичок у сфері емоцій потребують менше зусиль при високій упевненості у своїй емоційній компетентності.

Ці навички можуть мати в більшій мірі імпліцитний чи експліцитний характер. Імпліцитні навички можна зіставити з кристалізованим інтелектом, експліцитні – з декларативними знаннями про емоції [Askerman, 1996]. Вочевидь, що емоційні знання та навички грають позитивну роль у процесах адаптації, однак необхідно, щоб вони відповідали контексту ситуації і були спроможні гнучко змінюватись. Вважається, що висока впевненість у своїй емоційній компетентності в основному грає позитивну роль в адаптації, але й має слабку сторону, зв'язану з можливістю виникнення проявів нарцисизму та заперечування проблем [Baumeister, Smart, Boden, 1996].

Близькими до поняття «емоційна компетентність» є також наступні: «соціальна компетентність», «соціальнопсихологічна компетентність», «рольова компетентність» та «комунікативна компетентність».

Під соціальною компетентністю розуміється система знань про соціальну дійсність та про себе, це система складних соціальних вмінь та навичок

взаємодії, сценаріїв поведінки у типових соціальних ситуаціях, яка дозволяє швидко й адекватно адаптуватися, приймати рішення, урахувати наявну ситуацію та оточуюче середовище, діяти за принципом «тут, тепер та найкращим чином», добувати максимум можливого з запропонованих обставин [6].

Насамперед, соціальна компетентність пов'язана зі знанням про необхідний стиль поведінки, традиції, звичаї, норми, інтереси тощо найближчого соціального середовища. Це поняття нерідко визначає знану життєву формулу – «добре виховання».

Г. Гарскова вважає, що емоції відображають ставлення людини до різних сфер життя і самої себе, а інтелект служить для розуміння цього. Відповідно, емоції можуть бути об'єктом інтелектуальних операцій. Ці операції здійснюються у формі вербалізації емоцій, оснований на їх усвідомленні та диференціації. Отже, емоційний інтелект (за Г. Гарсковою) – це здатність розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу. Необхідною умовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій суб'єктом, а кінцевим продуктом EQ – прийняття рішення на основі відображення та осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, у яких наявний особистісний смисл [3]. Емоційний інтелект продукує нестандартні способи активності для досягнення цілей і задоволення потреб. На відміну від абстрактного і конкретного інтелекту, які відображають закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відображає внутрішній світ і його зв'язки з поведінкою особистості і взаємодію з реальністю.

Отже, емоційний інтелект визначається як здатність людини до усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями як

власними, так і інших людей, що формуються протягом життя людини у спілкуванні та професійній діяльності. У структурі емоційного інтелекту виокремлюють два аспекти – внутрішньоособистісний і міжособистісний.

Перший характеризується такими компонентами, як самооцінка, усвідомлення власних почуттів, впевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізм і гнучкість. Міжособистісний аспект включає емпатію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність, антиципацію.

Емоційний інтелект – це, з одного боку, здатність розуміти, аналізувати і контролювати власні почуття та емоції, а з другого – уміти відчувати, розуміти настрої оточення.

Варто зазначити, що актуальність проблеми емоційного інтелекту досить чітко подано у працях українських учених Н. Ковриги і Е. Носенко [9] у теоретичному, соціальному і педагогічному аспектах. Вони зазначають таке: у теоретичному плані ця проблема недостатньо розроблена як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, що є наслідком недостатньої уваги до вивчення глибинних витоків, особливостей детермінації та форм вираження й перебігу емоційних виявів особистості; у соціальному плані нерозробленість цієї проблеми загрожує тому, що людська цивілізація може опинитись у стані саморуйнування, якщо емоції і надалі протиставлятимуться розуму, вважатимуться неконтрольованими і нерегульованими; у педагогічному плані не розроблені наукові підходи до цілеспрямованого формування в процесі навчання та виховання емоційної розумності суб'єктів навчання на основі експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів і станів та стійких властивостей особистості.

Одним з аспектів підготовки студентів виступає процес формування емоційного інтелекту як сукупності здатностей, знань, умінь і навичок, що дозволяють людині управляти власними емоціями й, аналізуючи ситуацію спілкування, створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі комунікації.

Особливості впливу емоційного інтелекту на підготовку до професійної діяльності найвиразніше виявляються у когнітивній (уявлення про себе та про

інших), емоційній (емоційне самопочуття), поведінковій (комунікативна поведінка) сферах студентського середовища.

Дослідженнями В. Зарицької встановлено, що у когнітивній сфері рівень емоційного інтелекту впливає на ступінь узгодженості уявлень про себе і про інших: здобувачі з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту характеризуються більш конгруентною системою уявлень, ніж здобувачі з середнім і низьким рівнем емоційного інтелекту.

У сфері емоційного самопочуття емоційний інтелект виконує регулятивну роль – у стресові періоди навчання здобувачі з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються більш вираженою комфортністю емоційних станів.

У сфері комунікативної поведінки вплив емоційного інтелекту є неоднозначним: встановлено, що високий рівень здатності до розуміння власних емоцій пов'язано зі зниженням популярності у студентській групі, і поряд з цим отримано дані, що підвищення загального рівня емоційного інтелекту сприяє стабільності статусних позицій особистості в групі, стійкості системи взаємних виборів [6].

Процес розвитку емоційного інтелекту у студентів-психологів І. Мещерякова пропонує умовно розбити на п'ять етапів [8].

Перший етап – пізнання самого себе. У процесі самоусвідомлення людина починає “пробуджуватися”, робити цікаві відкриття в розумінні свого внутрішнього світу, своїх емоцій і почуттів. Це процес, який дозволяє повному розглянути себе й оточення.

Якщо людина пригнічувала свої емоції й раптом зрозуміла, що адекватне їхнє вираження корисне для справи і для неї самої, – це є пусковим механізмом для запуску процесу освоєння емоційної компетентності.

Навчитися управляти своїми емоціями й почуттями – другий етап розвитку емоційного інтелекту. Уміння управляти емоційними станами дозволяє використовувати емоції для досягнення поставленої мети. Самоконтроль залежить від усвідомлення психологом того, що він відчуває в цей момент і які

відчуває емоції, а також від розуміння, що відбувається навколо.

Самоконтроль передбачає наявність еталона, зразка “ідеального психолога” отримання знань, даних про контрольовані почуття й емоційні стани.

Особлива увага на цьому етапі приділяється розвитку толерантних настанов у студентів-психологів.

На третьому етапі відбувається розвиток уміння студентів-психологів розпізнавати емоції інших людей, розуміти почуття партнера по спілкуванню. Основою професійної діяльності психолога є механізм ідентифікації.

Для ідентифікації необхідний сильний емоційний зв'язок і орієнтація на іншу людину, що, у свою чергу, буде підвищувати показники продуктивності діяльності психолога.

Четвертий етап розвитку емоційного інтелекту студентів-психологів – оволодіння вмінням управління станами партнерів по спілкуванню. Управління станом партнера має на увазі здійснення сукупності гуманістичних індивідуалізованих впливів, обраних психологом, спрямованих на запобігання несприятливим станам клієнта. Для продуктивного управління станом іншої людини необхідна чітка мета, шляхи її досягнення, передбачення поведінки, що можливе за наявності досвіду аналізу моделі взаємин.

Уміння приймати рішення, не ущемляючи власних інтересів і не принижуючи іншого, – мистецтво, яке необхідно опанувати кожному студенту, що прагне працювати психологом.

П'ятий етап формування емоційного інтелекту студентів-психологів – розвиток психологічного професіоналізму. Психологічна професіоналізація – процес, який починається з моменту вибору професії й закінчується, коли людина припиняє активну трудову діяльність. Професія психолога передбачає перманентне самостереження, самооцінювання, самоусвідомлювання особистості, рефлексію й самоконтроль.

Для здійснення продуктивної психологічної діяльності психолог повинен

знати про сильні й слабкі сторони своєї особистості і її діяльності й про те, що і як потрібно зробити стосовно самого себе, щоб підвищити якість своєї праці. Однією з важливих умов психологічної готовності студента до оволодіння професією у вищому навчальному закладі є, у першу чергу, його здатність якомога швидше адаптуватися психологічно до студентського середовища. С. Дерев'янка експериментально довела пряму залежність здатності особистості до адаптації в студентському середовищі від рівня розвитку її емоційного інтелекту. Цей процес відбувається тим успішніше, чим вищий рівень розвитку емоційного інтелекту студента [5].

Суттєве значення має емоційний інтелект у розвитку професійної самосвідомості здобувачів, яка завжди є результатом емоційних переживань в єдності з самопізнанням у професійній діяльності, що і забезпечує певний рівень їх професіоналізму.

Як одна з найважливіших складових соціальної компетентності, на думку В. Н. Куніциної, виступає комунікативна компетентність – володіння складними комунікативними навичками та вміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм та обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, додержання пристойності, вихованості, орієнтація у комунікативних засобах, властивих національному, професійному, соціально-груповому менталітету [6]. В.Н. Куніцина не вилучає з комунікативної компетенції власне самі комунікативні знання та навички, але значно розширює сферу комунікативної компетентності, яку, на нашу думку, слід розуміти як компетентність у спілкуванні, що потребує комунікативних знань та навичок, загальної орієнтації в ситуації спілкування, у комунікативних засобах, вміння досягати бажаних рівнів взаємопорозуміння та ефективності досягнення мети спілкування безпосередньо в процесі ситуативного спілкування.

І. Н. Андреева вважає найбільш значимою відносно емоційного інтелекту соціальну компетентність, структурні компоненти якої представлені

комунікативними та організаційними здібностями. Відомий російський дослідник Л.А. Петровська, яка активно займається проблемою соціальної компетентності, зазначає, що у розвитку комунікативної або соціальної компетентності представлені як нормативна тенденція (засвоєння соціально заданих норм та взірців), так і особистісно-творча, яка передбачає конструювання норм в ході спілкування, виходячи з орієнтації учасників у ситуації, у собі, у партнері [10].

Л.А. Лепіхова вважає соціально-психологічну компетентність передумовою успішної самореалізації особистості [8], а П. Горностай рольову компетентність як умову гармонійності життєвого світу особистості. За нашою думкою, емоційна компетентність не є рівнозначною ні поняттю комунікативної компетентності, ні поняттю соціальної компетентності, але має свою власну сферу застосування – розпізнавання власних емоцій, розуміння емоцій інших людей та вміння адекватно застосовувати емоційну інформацію – у спілкуванні (комунікативна компетентність) у значній кількості соціальних ситуацій (соціальна компетентність). Таким чином, емоційна компетентність є значною часткою перелічених соціальних та комунікативних вмінь та навичок, але не замінює їх, хоча взагалі і впливає прямо пропорційно на ефективність соціальної взаємодії в залежності від міри розвитку самої емоційної компетентності. Безумовно, емоційна компетентність повинна входити до складу емоційного інтелекту, обумовлюючи ступінь розуміння, як власних емоцій, так і емоцій інших людей, впливаючи при цьому на ефективність соціальної взаємодії. Для з'ясування зв'язку між емоційним інтелектом на емоційною компетентністю була проведена низка досліджень. Результати дослідження проведеного з використанням батареї методик, у тому числі Торонтської алекситемічної шкали, методик діагностики емпатійних здібностей за В.В. Бойко, самоконтролю в спілкуванні М.Снайдера тощо, дозволив встановити наявність позитивного зв'язку між структурними компонентами соціальної компетентності, представленими комунікативними та

організаційними здібностями, та основними складовими емоційного інтелекту: емпатійними здібностями, самоконтролем, мотивацією до успіху, умінням розпізнавати та вербалізувати власні емоції. Такий взаємозв'язок опосереднений наступними властивостями темпераменту: екстраверсією, ригідністю, темпом реакцій, емоційною збудливістю. Тобто, темперамент є біологічною основою емоційного інтелекту та соціальної компетентності, розвитку яких сприяє виражена екстраверсія, високий темп реакцій, високий рівень емоційної збудливості, низька ригідність.

В іншому дослідженні А. Н. Андрійкової особистості з розвиненими організаційними здібностями в цілому відрізнялися здібністю до глибокого розуміння та адекватної вербалізації своїх емоцій та почуттів. Незалежно від вираженості властивостей темпераменту хлопці – «організатори», на відмінність від дівчат, посідали високий рівень емпатичних здібностей. Для дівчат з розвинутими організаційними здібностями, на відмінність від хлопців, характерними були високий рівень комунікативного контролю та виражена мотивація до успіху. [1]. Поняття «актуалізація емоційного інтелекту», за С. Дерев'янку [5], означає розкриття та перетворення потенційного змісту емоційного інтелекту в актуальні, реальні форми. Процес актуалізації емоційного інтелекту, в свою чергу, характеризується проявом здібностей емоційного інтелекту, у тому числі й емоційної компетентності, що визначає ступінь комфортності та адаптивності емоційної поведінки (емоційного самопочуття, емоційного реагування). У цілому можна відмітити, що вміння діяти з «внутрішнім середовищем» емоцій та почуттів (високорозвинений внутрішньо особистісний емоційний інтелект) сприяє природності емоційних проявів та позитивному самостваленню, котрі, у свою чергу, дають можливість встановити глибокі й тісні взаємостосунки з іншими людьми. Здатність «обробляти» міжособистісну емоційну інформацію у плані самоактуалізації дає менше переваги. Індивіди з високим рівнем міжособистісного EQ також виявляють здібності до усвідомлення своїх емоцій та спонтанності поведінки,



однак даний взаємозв'язок виражений у них значно слабше, ніж у індивідів з високим рівнем внутрішньо-особистісного EQ. Здатність до керування емоціями інших слабо пов'язана з позитивним самосприйняттям, таким же чином, як і розуміння емоцій інших – з усвідомленням своїх власних. С. Дерев'янка [5] у змісті системи показників актуалізації емоційного інтелекту як провідні виділила характеристики емоційної поведінки (емоційне самопочуття, емоційне реагування).

«Актуалізація EQ» – це актуальний прояв емоційно-інтелектуальних здібностей, безпосередньої емоційної компетентності, що визначає особливості емоційної поведінки (емоційного самопочуття, емоційного реагування) в ситуаціях емоціогенного походження. Актуалізована емоційна компетентність включає до себе не тільки розуміння емоційних проявів інших, але й самоусвідомлення, емоційне самопізнання власної особистості. Без емоційного самопізнання не можна говорити про емоційну компетентність особистості. Емоційне самопізнання визначається як пізнання власного емоційного світу, тобто своїх емоцій та почуттів, емоційних станів, простору цього світу через переживання цього простору як вияву індивідуальності; здатність використовувати «мову» емоцій та форми їхнього виразу, прийняті в даній культурі; здатність розуміти, як вираз власних емоцій впливає на інших, і враховувати це у своїй поведінці; здатність справлятися зі своїми негативними переживаннями; здатність бути емоційно адекватним, приймати власні емоції. Отже, загалом ідеться про здатність управляти своїми емоціями. Мета ж емоційного самопізнання – здійснення емоційного обміну, перетворення власного емоційного простору [7]. На внутрішньому особистісному рівні емоційний потенціал передбачає розвинене самоусвідомлення емоцій, самоповагу людини та її прагнення до самоактуалізації, а також незалежність і впевненість у собі. На міжособистісному рівні цей потенціал формують високі емпатичні властивості й соціальна відповідальність особистості, які проявляються в спілкуванні та взаємодії з іншими людьми.

Формування, розвиток та особливості функціонування емоційної компетентності у зв'язку з цим набувають особливого значення в русі ідеї успішності здобувача як майбутнього спеціаліста, це є на початковому етапі його професійного становлення.

Успішність навчальної, навчально-професійної діяльності здобувачів розглядаються з позиції, що розвивають мотивації, готовості, вольових, пізнавальних, емоційних процесів та ін. Однак багато авторів визнають емоційну компетентність як одну з провідних ролей у успішності навчальної діяльності здобувачів (І.Н. Андреева, І.І. Ветрова, А.А. Волочков, І.Н. Мещерякова, А.А. Панкратова, А.Ю. Попов, Є.А. Сергієнко та ін.) [1; С.211].

В емоційному компоненті влучно було залишити емпатію, емоційну стійкість. Авторами підкреслюється, що мотивація досягнень регулює процес діяльності в ситуаціях досягнення за допомогою всіх способів здійснення» [18, С. 54].

Крім того, емоційна самосвідомість є показником емоційної компетенції. Д. Гоулман у роботі «Емоційне лідерство» підтверджує, що емоції та настрої дійсно впливають на виконання та здійснення професійної діяльності. Також є й інші думки: так Р.Стернберг зауважує, що переживає під час роботи емоції, які найбільш точно оарактеризовують якість трудового життя. Входячи з цього, можна передбачити актуальність володіння емоційною компетентністю – відкритість людини своїм емоційним переживанням, що забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії [10; С.187].

Виділяють три основні підходи до інтелекту:

- як здібність навчатися (А. Біне, Ч. Спірмен та ін.),
- здатності оперувати абстрактними поняттями (Э. Торндайк та ін.),
- здатності адаптуватися до нових умов (В. Штерн, Ж. Піаже та ін.).

З початком розвитку психометричного підходу до визначення інтелекту, у рамках якого інтелектуальні здібності та коефіцієнт інтелекту розглядаються як тотожні.

В 1990 р. американськими психологами П. Саловей і Дж. Маєр для розпізнавання таких специфічних властивостей людської психіки, як вміння розбиратися у власних почуттях, розуміння настрою людей, а також вміння регулювати власні емоції. У відповідності з даним підходом до розуміння емоцій виділяється поняття «емоційний інтелект».

На думку Д. Гоулмана, емоційний інтелект – це вміння «навчати» емоційним імпульсам, розуміти глибокі внутрішні почуття іншої людини, регулювати відносини. В 1995 р. Д. Гоулман у своїй книзі «Емоційний інтелект» показує, що життєвий успіх особи визначає не скільки коефіцієнтований розумовий розвиток, скоріше наявність емоційного інтелекту. По даному Р.Бар-Она, емоційний інтелект визначає такі якості індивідуумів, які допомагають йому протистояти вимогам[10; С.191].

Манфред Кете де Вріс у книзі «Містика лідерства», пов'язана з розглядом феномена лідерства, випускає три ключові вміння для розвитку емоційного інтелекту: вміння пізнавати себе, вміння керувати своїми емоціями, вміння відчувати команду. Він відзначає, що саме успішний емоційний потенціал відрізняється успішною кар'єрою від кар'єрного стану. У статті «Багатоликє лідерство» Д. Гоулман говорить про те, що емоційний інтелект визначає чотири рівні фундаментальних здібностей: до самоаналізу, самоуправління, соціальної пристосованості та налагодження соціального контакту [10; С.193].

Кожна з цих можливостей, складається з наступних властивостей:

- самоаналіз включає в себе емоційний самоаналіз, тверезу самооцінку, самовпевненість;
- самоуправління включає в себе: самоконтроль, постійність, адаптивність, орієнтацію на досягнення, ініціативність;
- соціальна пристосованість включає в себе: емпатію, вміння орієнтуватись у суспільній діяльності, вміння орієнтуватись у системі обслуговування;
- налагодження соціальних контактів, куди входять: вміння вести за

собою, вміння здійснювати вплив, вміння розвивати інших, вміння спілкуватися, схильність до переключення, вміння виходити з конфліктів, вміння створювати особисті зв'язки, вміння працювати в команді [10; С.193].

Більше досліджень, пов'язані з вивченням емоційного інтелекту, розглядають його у сфері бізнесу, описується в основному на емпіричних дослідженнях.

Емоціональний інтелект особистості пов'язаний з різними психологічними факторами, а саме: з рівнями самоактуалізації, різних компонентів самооцінки, рівнів тривожності, рівнів самооцінки та певних факторів особистості: нейротизм, екстраверсія, відкритість досвіду, співробітництво. Людина є динамічною системою, процес її розвитку та зміни визначає багато причин, факторів та умов, як зовнішнього, так і внутрішнього походження. Їх комбінація утворює складну систему [20; С.129].

Емоційний інтелект як фактор покращення адаптаційних можливостей людини, емоційного здоров'я особистості, міжособистісної взаємодії і т. д. На нашу думку, визначає якісну своєрідність індивідуально-психологічних особливостей особистості. До них можна віднести: самоактуалізацію, тривожність (ситуативна, особистісна), добросовісність, відкритість новому досвіду, емоційна стійкість, позитивне ставлення до оточуючого, самоповагу, самоінтерес, самовпевненість, самопослідовність, самопоняття та, як результат, на високому рівні емоційного інтелекту обмежує емоційну обізнаність, вміння керувати своїм емоційним життям, ініціативне введення (самотивацію), емпатичність [20; С.130].

Д.В. Люсин розглядає підхід, в якому емоційний інтелект виступає психологічним конструктом, який складається в процесі всього життя людини під складним впливом факторів. Ці фактори формують розвиток та специфічні індивідуальні характеристики людини. Можливо виділити наступні групи таких факторів: це когнітивні здібності, наше уявлення про емоції та індивідуальне вираження емоційності кожної людини [21; С.3].

Підхід Д.В. Люсіна відрізняється від інших підходів тим, що в категорії «емоційний інтелект» не входять у особистісні особливості, які взаємозв'язані з можливостями розуміння та керівництва своїми емоціями. Емоційний інтелект є конструктом, що має подвійну природу та пов'язаний, як з когнітивними здібностями, так і з особистісними особливостями окремо [21; С.5].

Підходи до розуміння сутності емоційного інтелекту дуже різноманітні, що говорить про складності та неоднозначність даних. Однак у існуючих визначеннях можна виділити ряд спільних моментів:

- емоційний інтелект – це здатність, відповідно, він пов'язаний з певною діяльністю та є особливістю освіти;
- емоційний інтелект має складну структуру, що складається з ряду можливостей;
- емоційний інтелект незалежний від загального інтелекту та змінюється невербальними способами;
- емоційний інтелект торкається області суб'єкт-суб'єктних відносин [21; С.6].

Також на основі розглянутого матеріалу можна описати структуру емоційного інтелекту та виділити його функції. Емоціональний інтелект можна розглядати за змістом та динамічною стороною, що включає в себе когнітивні, емоційні та пов'язані компоненти, динамічну – 3 рівня розвитку: потенційних можливостей, актуальних можливостей та результативності.

Функції емоційного інтелекту можна об'єднати в 3 категорії:

- 1) Пізнавально-оціночні функції-визначення індивідуальних можливостей для вирішення певних завдань, що містять міжособистісну взаємодію; планування та прогнозування міжособистісних подій та їх розвиток.
- 2) Комунікативно-ціннісні та усвідомлення норм та еталонів взаємовідносин, вирішення поточних комунікативних завдань.
- 3) Рефлексивно-корекційні-самопізнання. [21; С.10].

## Структура емоційного інтелекту

Емоційний інтелект		
Ідентифікація та вираження емоцій	Регуляція емоцій	Використання емоцій у мисленні та діяльності
власних (вербальне або невербальне) інших людей (невербальне)	власних інших людей	гнучке планування; □ □ творче мислення; переключення уваги; мотивація

К 1997 р. учені Джон Майер і Пітер Саловей трохи вдосконалили свою модель ЕІ, зробили новий акцент на когнітивному підході. При такому, якісно зміненому підході, для людини можуть відкриватися нові якісні можливості функціонування [27; С.120].

При цьому вони вважають, що можна об'єднати емоції та мислення, щоб допомогти зберегти найбільш ефективні життєві завдання.

Індивід, у якому високий рівень емоційного інтелекту, більш якісно і легко справляється з маркуванням емоційної нестабільності. При управлінні своїми емоціями, автори підходу передбачають розвиток найефективнішого взаємодії та взаємовпливу з іншими людьми, при цьому розуміють, що вони будуть вчити найліпші варіанти розвитку емоцій та їх більш обширний вибір.

Управління своїм емоційним середовищем підпорядковує гнучкість, що залежить від особливостей цих ситуацій [27; С.120].

Таким чином, емоційний інтелект є фактором покращення адаптаційних можливостей людини, емоційного здоров'я людини, міжособистісної взаємодії і т.д., а також визначає якісну своєрідність індивідуально-психологічних

особливостей особистості. Багато авторів визнають одну з провідних ролей у успішності навчальної діяльності студентів емоційного інтелекту.

Розглянувши теоретичні основи емоційної компетентності варто зупинитися на проблематиці обмежень життєдіяльності. Обмеження життєдіяльності є важливою проблемою сучасності, так як вона охоплює велику кількість здобувачів, які потребують уваги та багатосторонньої підтримки суспільства, медичної, соціальної, економічної та іншої допомоги. Особистості з особливими потребами – це специфічна особливість розвитку та стану особистості, часто спровокована обмеженням життєдіяльності у найрізноманітніших її сферах. В результаті цього здобувачі з особливими потребами становлять особливу соціально-демографічну групу.

Здобувачі з обмеженими розумовими та фізичними можливостями, як соціальна категорія людей, потребують постійної підтримки, допомоги та підтримки. Основною причиною обмежень є психоневрологічні захворювання, якими страждають більше 60% здобувачів. [51; С.8].

Провідне значення серед причин обмеженої життєдіяльності є вроджені та спадкові патології, хромосомні хвороби, хвороби внутрішньо-утробного та перинатального періодів. Фактори ризику обмежень життєдіяльності вивчаються не одне десятиліття, а також діапазон їх впливу.

Серед спадкових хвороб; моногенні спадкові захворювання займають одне із провідних місць серед причин обмеження життєдіяльності. Відповідно до різних джерел, їх частота становить 1,8-9,5 на 1000 жителів. Частота спадкових захворювань така значуща, що становить серйозну загрозу охорони здоров'я.

Багато інших хронічних захворювань характеризуються полігенним або багатофакторним наслідуванням; вони розвиваються під впливом факторів зовнішнього середовища на неблагополучному спадковому фоні. Вони складають 50 % усієї хронічної патології людей [43; С.88].

Діагностика більшості спадкових хвороб вимагає застосування всього сучасного арсеналу діагностичних прийомів – загальної та молекулярної

генетики, аналітичної біохімії, методів сучасної імунології та ін. [43; С.89].

Більшість спадкових захворювань проявляються не відразу після народження. Генетики вважають, що при народженні проявляється лише 25 % патологічних спадкових фенотипів. [35; С.214].

Розглянемо основні види обмежень життєдіяльності:

1. *Хромосомні хвороби.*
2. *Врожденні пороки розвитку.*
3. *Недоношеність і низька маса тіла при народженні.*
4. *Внутрішньочерепова родова травма.*
5. *Постінфекційні та токсичні ураження центральної та периферичної нервової системи.*
6. *Хронічні полігенні (багатофакторні) хвороби.*

На сучасному етапі розвитку країни суспільство прагне задовольняти все ширше коло потреб людей з психофізичними обмеженнями, в тому числі духовні, створювати для них повноцінні умови життя. Отже, на сьогодні медична модель інвалідності замінюється на нову модель - соціальну. Як зазначає А. Г. Шевцов, у цій новій моделі проблема фізичних, сенсорних чи ментальних обмежень людини розглядається в першу чергу як соціальна, веде до нової реабілітаційної філософії, що пов'язана з поворотом у суспільній свідомості від "культури корисності" до "культури гідності", який означився в другій половині ХХ ст. Людину з інвалідністю слід розглядати незалежно від її дієздатності й корисності для суспільства, як об'єкт соціальної політики, що орієнтована на створення особі умов для максимально можливої реалізації всіх потенційних здібностей, інтеграції у суспільство. В той же час людина з інвалідністю розглядається не тільки як об'єкт спеціальної освіти, реабілітаційних заходів, соціальної роботи, але й як активний об'єкт суспільного життя і творець своєї долі [33].

Поступово розширюються можливості отримання людьми з вадами здоров'я освіти, набуття професії, здійснення особистісного саморозвитку та



самоствердження. Проводиться організація та проведення різних національних та міжнародних виставок творчості інвалідів, створено цілу структуру закладів фізичної культури та спорту для реабілітації людей з вадами здоров'я "Інваспорт". На думку О. В. Поляк: "Створення клубів спілкування і центрів реабілітації для дітей, молоді, які мають функціональні обмеження, видається в наш час справою особливо актуальною і важливою в рамках комплексного підходу до вирішення проблем інтеграції інвалідів в сучасне суспільство. Безпомилково можна стверджувати, що ця справа йде назустріч гострому соціальному запиту цілої групи населення, яка, не маючи достатньої матеріальної та соціальної підтримки держави при обмежених хворобою власних можливостях, має нагальну потребу почуватися людиною в цивілізовану суспільстві, тобто мати можливість культурного і духовного розвитку та самоствердження... слід насамперед відмітити, що "духовна" реабілітація повинна мати двосторонній характер. Здебільшого об'єктом її вважається людина з особливими потребами, яку треба пристосувати до суспільства. Наразі потрібно розвивати зворотний аспект проблеми - пристосовувати суспільство до того, що все більше його членів мають функціональні обмеження".

Напрямки психолого-педагогічної реабілітації людини з обмеженими можливостями не повинні суперечити основним законодавчими актам, що регулюють систему соціального захисту осіб з психофізичними порушеннями, якими є: Декларація про права інвалідів від 9 грудня 1971 р.; Конвенція ООН про права дитини від 20 листопада 1989 р.; "Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів" прийняті Генеральною Асамблеєю ООН у грудні 1993 р.; Конституційні гарантії: Стаття 48. Кожен має право на достатній життєвий рівень для себе і своєї сім'ї, який включає достатнє харчування, одяг, житло. Стаття 49. Кожен має право на охорону здоров'я, меддопомогу і медичне страхування [86]; Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (1991 р.); Закон України "Про освіту"; Закон України "Про

психіатричну допомогу"; Закон України "Про пенсійне забезпечення"; Постанова Кабінету Міністрів України від 27.01.92 р. № 31 "Про комплексну програму розв'язання проблеми інвалідності".

Розкриємо основні принципи сучасної реабілітації дітей з вадами здоров'я і які, безпосередньо відповідають особистісно орієнтованій парадигмі, що наведені у монографії А. Г. Шевцова [33]:

відкритість соціальної реабілітації майбутньому, її динамічність та варіативність, у зв'язку з чим вона має знаходитись у процесі постійного пошуку і зміни, весь час формує нові орієнтири й цілі. Принципи відкритості, динамічності та варіативності мають за мету гнучкість "тактики" реабілітації, що виражається в якісному діапазоні її задач (наприклад, обумовленому характером вікового розвитку дитини, динамікою плину захворювання, специфікою актуальної життєвої ситуації в сім'ї тощо), розмаїтості технологій реабілітаційних заходів, що мають бути застосовані. В кінцевому випадку це припускає відмовлення від твердих стереотипів, має на меті пріоритет креативності під час складання програми та реалізації процесу реабілітації;

- інтеграція усіх способів освоєння дитиною світу;
- особистісна спрямованість процесу реабілітації, вільний розвиток індивідуальності, яка є головним його фактором;
- принцип реалістичності - що орієнтує на постановку реально досяжних цілей реабілітації, що виходять із можливостей дитини з вадами здоров'я, об'єктивних соціальних умов тощо (саме цей принцип диктує необхідність строгого індивідуального підходу при проведенні реабілітаційних заходів);
- безпосередня участь дитини та її батьків у створенні програми реабілітації, виборі змісту, форми, методів, місця, часу і темпів цього процесу;
- принцип гуманізму - ресурсу, що орієнтує на пошук позитивного для "подолання "кризових ситуацій", на актуалізацію потенційних можливостей, закладених у людині, що визнає абсолютну цінність людини, дитини, як

особистості, її унікальність, право на свободу вибору (цей принцип є загально-методологічним, він підкреслює відсутність скільки-небудь істотних розходжень у підходах до хворої і здорової дитини, тобто універсальний).

Реабілітаційні програми можна поділити за такими напрямками:

- психологічним, що передбачає психологічну підтримку людини з обмеженими можливостями. Основними завданнями таких проектів психолого-реабілітаційного напрямку є відновлення та розвиток інтелектуальних функцій людини, її емоційного стану, навичок психічної саморегуляції, комунікативної культури. Специфічними методами, що використовуються у проектах для інвалідів, є психологічні тренінги (аутотренінг, комунікативний тренінг, тренінг креативності), психотерапія, ігротерапія, бібліотерапія, арттерапія та інше;

- соціально-культурним, який передбачає активізацію та розвиток творчо-художнього потенціалу дітей і дорослих, засвоєння ними цінностей культури та мистецтва. Прикладом цього напрямку можуть бути проекти "Дозвілля для всіх", "Культура та інваліди" тощо;

- професійним, що орієнтується на навчання інваліда трудовим навичкам, поглиблення його професійних знань та знаходження для нього посиленої роботи. Освіту інваліда доцільно розглядати як таку сферу діяльності, що сприяє його успішному функціонуванню, зменшує соціальну напругу та забезпечує стабільність й захист людини у кризових життєвих ситуаціях, розкриває для неї реальні перспективи. Основними завданнями освітньої діяльності інвалідів є: розвиток освітньої та загальнодоступної мотивації; поглиблення знань для зростання інформаційної культури та практичної діяльності; формування інтелектуальних та прикладних навичок, вмінь та способів діяльності; розвиток комунікабельності як засобу збагачення стосунків із світом. Прикладом таких проектів можуть бути проекти типу "Вибір професії";

- соціально-реабілітаційним, що має на меті вирішення завдань соціалізації

особистості з обмеженими можливостями. Занижена самооцінка, що формується в осіб з розумовими та фізичними вадами під впливом негативного ставлення оточуючих, недоступності багатьох можливостей, звичних для здорових людей, соціальної незахищеності, призводить до негативного ставлення до себе як особистості, низької соціальної активності цієї категорії людей, недостатньої освіти, некваліфікованої праці, низького соціального становища.

Для успішної соціально-психологічної реабілітації та адаптації осіб з вадами здоров'я в суспільство сьогодні важливого значення набуває професійний напрямок реабілітації, необхідність засвоєння нового професійного досвіду тому, що сучасний ринок праці висуває суттєво більш високі вимоги до трудової активності та професійних навичок працівників. Чим раніше почнеться ціленаправлений особистісний і професійний розвиток дитини з обмеженими можливостями, тим більшою мірою можна прогнозувати психологічне благополуччя, задоволеність життям і особистісний ріст кожної особистості.

Основними проблемами, які гальмують процес інтеграції осіб з обмеженими фізичними можливостями в загальних навчальних закладах, є:

- недостатня кількість фахівців для роботи з дітьми-інвалідами;
- відсутність підготовки фахівців: реабілітологів, психологів, соціальних працівників для роботи з інвалідами в системі охорони здоров'я, соціального забезпечення, освіти;
- терміни навчання осіб з особливими потребами в середніх і вищих навчальних закладах за державним стандартом не дають змоги оволодіти необхідним рівнем знань;
- відсутність системи перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів для ВНЗ щодо навчання студентів з особливими потребами;
- для медичних працівників, що працюють у ВНЗ, не враховується медичний стаж;

- недостатнє матеріально-технічне забезпечення шкіл, в яких навчаються особи з особливими потребами, перебуваючи в інтегрованому та спеціалізованому середовищі;

- обмежене фінансування медичного, соціального та психологічного супроводу навчального процесу інвалідів;

- відсутня взаємодія міністерств освіти, охорони здоров'я, праці та соціальної політики, державного комітету у справах сім'ї та молоді в питаннях освіти й реабілітації інвалідів, причиною чого є різні джерела фінансування.

Поліпшенню ситуації у сфері зайнятості та професій інвалідів сприяла б, на думку В. С. Церклевич, реалізація подальших пропонованих завдань:

1) створення чіткого механізму працевлаштування інвалідів із зазначенням конкретних державних органів, відповідальних за його реалізацію; необхідне формування єдиної інформаційної бази даних про реальні потреби ринку праці та професій, пріоритети самих інвалідів;

2) надання безвідсоткових кредитів та фінансової допомоги як спеціалізованим підприємствам інвалідів для реалізації нестандартних проектів, так і окремим інвалідам для організації власної справи, індивідуальної трудової діяльності;

3) постійне забезпечення підприємств та організацій інвалідів гарантованими замовленнями на виготовлені товарів, виконання робіт; надання компенсацій підприємствам які працевлаштовують інвалідів понад встановлений норми, витрат на заробітну плату цих інвалідів, податки й страхові внески, що за них відповідно до чинного законодавства, сплачують роботодавці.

4) фінансування як системи професійної реабілітації (психологічної підтримки, профорієнтації, профнавчання) та працевлаштування інвалідів, так і наукових досліджень, методичних розробок із зазначених проблем.

Таким, чином, обмеження функцій організму людини обмежує міру свободи при професійному виборі і вимушує її звужити круг можливих робіт.

Але, завдяки реабілітаційному устаткуванню, люди можуть частково нівелювати свої обмеження і виконувати багато видів робіт. На нашу думку, важливо пам'ятати, що ступінь інвалідності не може визначатися тільки медичним діагнозом, адже, наприклад, медичний діагноз може бути важким, але воля і здібності людини можуть компенсувати інвалідність.

Ефективність реабілітації людей з обмеженими можливостями багато в чому визначається соціально-психологічними факторами, зупинимося на деяких з них.

По-перше, тип соціально-психологічної адаптації особистості до існуючої ситуації. Так, наприклад, Ф. С. Голубцов [31], досліджуючи психологічні особливості девіантної поведінки онкологічно хворих, виділив чотири групи хворих відповідно за характером соціальної адаптації:

1. Активно-конструктивний тип хворих, які раціонально оцінюють ситуацію та онкопрогноз, мають чітку життєву позицію з настроєм пошуку нових шляхів одужання, активно намагаються змінити оточуючу обстановку.

2. Консервативний тип особистості, який адекватно пристосовується до нових умов з тенденцією до автономності, до уходу від суспільної діяльності та від роботи, що вимагає значної фізичної та психічної напруги. Здоров'я є самоціллю їх життя.

3. Агресивний тип з неадекватністю сприйняття, конфліктні, не бажають змін, намагаються перекласти вину за невдачі на владу, за хворобу - на медичних працівників.

4. Песимістичний тип особистості, характеризується пасивністю, безініціативністю, глибокою депресією. Стан глибокого розчарування, пригніченості характеризує сім'ю такого хворого.

О. І. Холостова та Н. Ф. Дементьєва виділяють чотири основні типи соціально-психологічної адаптації інвалідів до існуючої ситуації:

- активно-позитивна позиція - характерне прагнення пошуку самостійного виходу з ситуації, що супроводжується сприятливими соціально-

психологічними особливостями особистості (достатньо висока самооцінка, задоволеність життям і т. п.);

- пасивно-негативна позиція - незадоволеність своїм положенням (разом з відсутністю бажання самостійно поліпшити його) супроводжується заниженою самооцінкою, психологічним дискомфортом, настороженим відношенням до оточуючих, тривожністю, очікуванням катастрофічних наслідків навіть від побутових негаразд;

- пасивно-позитивна позиція, яка при об'єктивно незадоволеному соціально-економічному положенні і низькій самооцінці приводить в цілому до відносної задоволеності існуючою ситуацією і, як наслідок, відсутності бажання активно міняти її в кращу сторону. Ця позиція характерна для людей старших вікових груп;

- активно-негативна позиція, яка при психологічному дискомфорті і незадоволеності життям не заперечує бажання самостійно змінити своє положення, проте практичних наслідків це не має через ряд суб'єктивних і об'єктивних обставин. Така позиція характерна для інвалідів середнього віку.

По-друге, серед особливостей особистості у формуванні внутрішньої картини хвороби особливу увагу слід звернути на вік людини з обмеженими можливостями. По-третє, темперамент, що істотно впливає на внутрішню картину хвороби та результативність реабілітації. Особи з сангвінічним темпераментом (сильний, урівноважений, рухливий тип) схильні недостатньо серйозно відноситися до захворювання, особливо на ранніх етапах захворювання, вони часто недооцінюють серйозність стану свого здоров'я і в результаті легко звикають з новою психологічною роллю хворого, легко звикають до нових обмежених можливостей, нової роботи, до людей, до ситуації, що створилася. Соціально-трудова реабілітація їх відносно нескладна і залежить в основному від типу течії і форми захворювання. Проте медико-фізичні реабілітаційні програми, що особливо вимагають наполегливості і завзятості в досягненні поставленої мети, виконуються ними не в повному

обсязі, тому потребують своєчасного контролю зі сторони спеціалістів. Позитивною якістю осіб з сангвінічним темпераментом є їх рухливість, енергійність, вміння добре адаптуватися в складних життєвих ситуаціях.

Інваліди з холеричним темпераментом (сильний, неврівноважений тип з перевагою процесу збудження) у край важко переживають хворобу або інвалідність, оскільки вони ведуть до ломки звичного життєвого стереотипу, вони легко переходять від відчаю до невиправданого оптимізму. Неврівноваженість їх нервових процесів іноді служить причиною конфліктів зі спеціалістами, проте план намічених реабілітаційних заходів вони виконують достатньо наполегливо. Адаптувавшись до ситуації хвороби і інвалідності, вони з великою енергією прагнуть подолати хворобу, залишаючись наполегливими, цілеспрямованими в досягненні поставленої мети. У проведенні заходів щодо соціально-трудової реабілітації наполегливі, хоча потребують своєчасної емоційної підтримки.

Особи з флегматичним темпераментом (сильний, урівноважений, інертний тип) звичайно спокійно зустрічають звістку про захворювання або встановлення групи інвалідності, емоційно як би не відчувши ситуацію. Вони мовчазні, своїми труднощами, проблемами, переживаннями не діляться. У важкій життєвій ситуації прагнуть максимально зберегти колишній життєвий стереотип, наполегливо лікуються, досягаючи завдяки цьому максимальних результатів у виконанні реабілітаційної програми. Проте їх професійна реабілітація у ряді випадків може бути ускладнена, оскільки вони не схильні до перенавчання, зміни роботи, способу життя і діяльності, у край важко переживають втрату колишніх можливостей і життєвої перспективи.

Найбільш складні для лікування і відновлення працездатності хворі з меланхолічним темпераментом (слабкий, неврівноважений, інертний тип). Вони у край важко переживають навіть незначне погіршення стану здоров'я, неухважність або нечуйність з боку персоналу. Дуже образливі, легко ранимі. При захворюванні, встановленні групи інвалідності впадають в паніку, схильні



переоцінювати складність ситуації, що створилася. Легко втрачають віру в себе, свої сили та можливості реабілітації. Свої потенційні можливості оцінюють також у край низько, тому у них можуть виникати труднощі в реалізації реабілітаційних програм, лікувальних процедур, працевлаштування, в навчанні та перенавчанні. Недостатньо наполегливі в досягненні поставленої мети, насилу знаходять раціональний вихід з ситуації, що створилася, схильні до заглиблення в хворобу, формуванню іпохондричних надцінних установок, суїцидним спробам. При роботі з ними основним терапевтичним завданням є установка на формування у пацієнта реальної життєвої перспективи, підвищення віри в свої можливості, сприятливий результат захворювання, підвищену чуйність і увагу до нього.

По-четверте, істотну роль у формуванні внутрішньої картини хвороби та подальшої результативності реабілітаційної програми грає спрямованість особистості, що розкривається у почутті відповідальності. При високому почутті відповідальності за доручену справу, сім'ю, дітей хворий схильний долати свої патологічні відчуття, іноді ухилятися від лікування, дуже рано приступати до роботи. Знижене почуття відповідальності веде до того, що людина, навпаки, схильна використовувати розвинуте захворювання і дану життєву ситуацію, зокрема встановлення групи інвалідності, для особистої вигоди.

Отже, сучасна реабілітація повинна мати комплексний, всебічний характер, основні її принципи в роботі з людьми з обмеженими можливостями повинні відповідати особистісно орієнтованій парадигмі[13].

Доведено, що на успіх розвитку особи з обмеженням життєдіяльності: 20% впливає розвиток пізнавального інтелекту і 80% - емоційного. Як показує практика, у студентів з обмеженням життєдіяльності крім недостатності розвитку пізнавального інтелекту (IQ) (уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення), також на низькому рівні розвинений і емоційний інтелект (EQ).

Більшість здобувачів з обмеженням життєдіяльності (85%) мають низький

рівень розвитку самооцінки і емпатії, тривожні, мають труднощі в розпізнаванні почуттів інших людей, недостатній рівень самоконтролю емоцій і навчальної мотивації. Під час навчання така категорія здобувачів стикається з масою труднощів з боку соціуму. Одна з основних – ставлення здобувачів до «особливого» одногрупника. І тому тут важливо розвивати не тільки в здобувачів з обмеженням життєдіяльності емоційний інтелект, а й також у всіх здобувачів групи. Якщо це не коригувати, то у здобувачів незабаром виявляться і вторинні особистісні порушення, які виражають в негативному характері способів поведінки і спілкування, а також в деформації особистісного зростання і низьким рівнем адаптивних здібностей. Тому, щоб полегшити адаптацію здобувачів до ЗВО, науково-педагогічні працівники та фахівці повинні бути компетентні в цьому питанні.

У зв'язку з цим, щоб ефективно розвивати емоційний інтелект у здобувачів, або його коригувати необхідно батькам, науково-педагогічним працівникам, а також фахівцям (психологам, дефектологам, логопедам) необхідно знати структуру емоційного інтелекту, його складові, а також його природу, прийоми і методи розвитку. Крім цього, значущі дорослі самі повинні володіти достатнім рівнем розвитку EQ. Тільки в цьому випадку розвинений емоційний інтелект полегшить адаптацію для здобувачів з обмеженням життєдіяльності за рахунок зміцнення адаптивних механізмів розвитку особистості дитини.

Перш ніж, нами буде розглянута структура емоційного інтелекту, розглянемо поняття емоційний інтелект і що впливає на його формування.

Отже, *емоційний інтелект (EQ)* – здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людської життя: розуміти емоції і емоційне підґрунтя відносин, використовувати свої емоції для вирішення завдань, пов'язаних з відносинами і мотивацією. Тут хотілося саме звернути увагу на те, що EQ - *здатність*. І це означає, що ми його як будь-яку здатність можемо розвивати у здобувача, сприяти формуванню основних структур EQ, які ми розглянемо

нижче.

Які біологічні передумови впливають на розвиток EQ у здобувача?

Це, перш за все, рівень EQ батьків (чим вище EQ у батьків, тим вище він у здобувача); правопівкульний тип мислення (так як відомо, що праве півкуля у нас відповідає саме за емоційну частину сприйняття одержуваної інформації) і властивості темпераменту (відомо, що здобувачі сангвініки краще пристосовуються до навколишнього середовища, за рахунок врівноваженого типу нервової системи і тязі до комунікації).

Крім даних передумов на розвиток EQ здобувача також надають вплив і соціальні передумови: емоційна реакція оточення на дії здобувача.

Для кращого розуміння *структури емоційного інтелекту позначимо його складові*, які відображають його достатній рівень розвитку:

- Самосвідомість (самооцінка, емпатія, вміння розпізнавати почуття свої і чужі, внутрішній локус контролю);
- Мотивація до навчання (внутрішня);
- Самоконтроль почуттів і поведінки;
- Соціальні навички (Самостійність, відповідальність, комунікативна компетентність (співробітництво)).

З даної структури видно, що EQ є дуже велике поняття, що стосуються не тільки розуміння своїх емоцій, але також і інших особистісних параметрів.

EQ інтенсивно розвивається в молодшому дошкільному віці. Саме в цьому віці закладається його основа. У зв'язку з цим необхідно розглянути динаміку розвитку емоційного інтелекту у дітей через основні новоутворення дитячого віку з 0 до 7 років, що входять в його структуру.

*Періодизація розвитку EQ, природа його розвитку*, яка пропонується орієнтується на основні новоутворення дошкільного віку, і структуру емоційного інтелекту, яка нами була розглянута:

1. *Пренатальний період.* Саме тут вже починають формуватися у дитини передумови самосвідомості (наскільки «Я» бажаний буду в тому світі,

який мене чекає після народження!?). На формування даної передумови впливають думки матері і батька, позитивне прийняття дитини, бажання його рости і виховувати.

2. *До 2 років* – продовжує формуватися відкриття «Я» (самосвідомості), залежне від значущих дорослих, які поруч. У дитини при благополучному проживанні цієї стадії формуються базові установки: «Я маю право бути тут», «Я бажаний в цьому світі». І як видно, закладається основа EQ.

3. *3-4 роки*: починає дитина *розпізнавати емоції*. У цьому допомагає йому дорослий: називаючи регулярно свої емоції і емоції дитини, які спостерігає. Тут зароджується *емпатія* дитини, при правильному реагуванні дорослого на емоційний стан дитини. Наприклад, дитина засмучена. Батьки в позитивній формі промовляє дитині, що він бачить, що йому сумно. Робить паузу. І терпляче чекає, коли дитина йому промовить про своє почутті. У цьому віковому періоді дитина відділяється від дорослого, *з'являється велика самотійність «Я - сам» (важливо батькам перебуватися і надати дитині більшу самотійність в діях, щоб дане якість мало розвиток)*, розвивається *локус контролю*. Причому спрямованість локусу контролю залежить від того, як батьки ставляться до дій здійснюються дитиною. Якщо дитина падає, а батьки кажуть, що винна палиця, що лежить на дорозі. Тоді у дитини буде розвиватися *зовнішній локус контролю* і в подальшому він буде звинувачувати всіх навколо, тільки не себе, навіть якщо сам буде не правий. А якщо в цій же ситуації з палицею, батьки будуть наголошувати на тому, що потрібно бути уважним, то тоді у дитини буде формуватися *внутрішній локус контролю*. І в складних життєвих ситуаціях він буде проявляти критичність, в першу чергу, задавати питання собі: а що я зробив у цій ситуації не так? Ще одним новоутворенням цього віку є *допитливість* дитини (вік «чомучок»). Залежно від того, як дитина реагує на дитину: відповідає чи на питання, підтримує

інтереси дитини, залежить розвиток пізнавального інтересу, а в подальшому (6-7 років) - *шкільної мотивації*.

4. *Діти 4-5 років* починають усвідомлювати деякі свої емоційні переживання, не тільки називати їх в мові, а й розуміти викликали їх причини. З'являються *елементи емоційного прогнозування*. Починає розвиватися *відповідальність* за виконання домашніх обов'язків (якщо батьки це формують, а НЕ роблять все самі, так як це швидше), також зароджується *комунікативна компетентність* (дитина більш уважно слухає, поступається, можна домовитися), якщо батьки проявляють витримку при взаємодії з дитиною, сам вміє слухати, визнавати за собою провину і домовляється з дитиною. Також продовжує розвиватися емпатія, самостійність, локус контролю та мотивація.

5. У 6-7 років діти починають підкорятися моральному мотиву «треба», на основі НЕ тільки вимоги дорослого, а в певній мірі власної *довільній регуляції емоцій (самоконтроль)*, яка починає проявлятися вже НЕ тільки в грі, але і в інших видах діяльності.

6. 8-12 років розвитку емоцій та почуттів дитини сприяють усі види навчальної діяльності, але головне – це її спілкування з дорослими. Від його умілого керівництва процесом спілкування з дитиною залежить емоційне забарвлення її стосунків з іншими дітьми. Бесіда, яка будується на розумінні почуттів дитини, сприяє формуванню довірливих стосунків та розвитку її самосвідомості. Дитина навчається усвідомлювати свої переживання, розуміти свої бажання, контролювати емоції. Від вміння контролювати свої емоції залежатиме її самопочуття, віра в себе, адекватність сприйняття навколишнього світу, вміння долати труднощі, доводити розпочату справу до завершення. Психологи стверджують, що діти, які постійно відчують на собі доброзичливе ставлення, увагу до своїх бажань та переживань, вирізняються не лише прагненням налагоджувати та підтримувати добрі взаємини з оточуючими, а й позитивним ставленням до самих себе: мають високу думку про себе, цінують і поважають себе, зорієнтовані на успіх. І навпаки, якщо

сукупність стосунків довкола дитини наповнена байдужістю, емоційною холоднечею, приниженням, то вона найчастіше перебуває у стані емоційного напруження, не цінує себе і не має почуття власної гідності.

7. 13-17 років на відміну від дорослої людини специфіка підліткового віку є такою, що в цей час підліток здатний найбільш яскраво висловлювати, як позитивні, так і негативні емоції, що надає надалі величезний вплив на інтелектуальний рівень і становлення особистісних рис характеру. Зокрема, згідно з думкою психологів, для людини підліткового і юнацького віку спостерігається наступна специфіка: яскравіше виражаються позитивні емоції, особливо радість, за своєю інтенсивністю це перевершує негативні почуття; з негативних переживань частіше спостерігається схильність до гніву, ніж до страху, печалі і т. д. ; в підлітковому віці частіше можна зіткнутися з такою рисою, як нудьга; психологічний розвиток дівчаток більш інтенсивно виражено, ніж у хлопчиків. Найбільші переживання в підлітковому періоді пов'язані з відносинами з батьками і однолітками. Школа в даному випадку відходить на другий план. Отже саме в цьому віці починається формування інтелектуальної та психологічної складової особистості, що допомагає соціальній адаптації майбутнього члена суспільства.

8. У студентському віці одним з аспектів підготовки студентів виступає процес формування емоційного інтелекту як сукупності здатностей, знань, умінь і навичок, що дозволяють людині управляти власними емоціями й, аналізуючи ситуацію спілкування, створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі комунікації. Особливості впливу емоційного інтелекту на підготовку до професійної діяльності найвиразніше виявляються у когнітивній (уявлення про себе та про інших), емоційній (емоційне самопочуття), поведінковій (комунікативна поведінка) сферах студентського середовища.

Дослідженнями В. Зарицької встановлено, що у когнітивній сфері рівень емоційного інтелекту впливає на ступінь узгодженості уявлень про себе і про інших: здобувачі з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту

характеризуються більш конгруентною системою уявлень, ніж здобувачі з середнім і низьким рівнем емоційного інтелекту. У сфері емоційного самопочуття емоційний інтелект виконує регулятивну роль – у стресові періоди навчання здобувачі з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються більш вираженою комфортністю емоційних станів. У сфері комунікативної поведінки вплив емоційного інтелекту є неоднозначним: встановлено, що високий рівень здатності до розуміння власних емоцій пов'язано зі зниженням популярності у студентській групі, і поряд з цим отримано дані, що підвищення загального рівня емоційного інтелекту сприяє стабільності статусним

На основі даної періодизації батьки, або фахівці ці можуть зрозуміти, в якому віковому періоді, що належним чином з структури EQ НЕ сформувалося у дитини. Або батьки дитини дошкільника можуть змінити свої дії для більш успішного формування компонентів структури EQ.

Які вправи можна використовувати при недостатньому рівні розвитку емоційного інтелекту? Наведемо приклади деяких вправ, що сприяють розвитку EQ особи, його структурних компонентів (ці вправи також можна застосовувати і дорослим з недостатнім рівнем розвитку EQ):

I. Самосвідомість (емпатія, вміння розпізнавати почуття свої і чужі).

1. Починати розвиток самосвідомості дитини необхідно з вправи «Що я відчуваю?»

Що я бачу, чую, бучу, відчуваю тілом? Причому необхідно, якщо дитина перераховує, що він бачить закрити руками вуха, очі, сконцентрувавшись тільки на те, що він бачить. Коли дитина прислухається до звуків, які його оточують, то краще закрити очі. А коли чує запахи – закрити очі і прикрити долонями вуха.

*Тільки після розвитку тілесної чутливості, можна переходити до усвідомлення своїх і чужих почуттів!*

2. Емпатію добре розвиває техніка «Активного слухання», застосовувана батьками, психологом або науково-педагогічним працівником. Помічаючи негативне почуття дитини, в позитивній формі його промовляє. Наприклад, Маша, я розумію, що в цій ситуації тобі було дуже прикро. Далі робить паузу. Чекає поки дитина промовить все, що пов'язано у неї з образою. Незабаром дитина сама почне застосовувати дану техніку, і буде більш уважною до почуттів інших людей. Тільки прийнявши почуття, в подальшому дитина розкриється, і батьки зможуть вибудувати конструктивний діалог, який буде спиратися на ціннісні орієнтири, прийняті в сім'ї. В наслідок такої схеми прийняття негативних почуттів дитини, у вас в подальшому з дитиною будуть формуватися довірчі відносини, що дуже важливо для підліткового періоду.

3. *Уміння розпізнавати почуття свої і чужі - вправи:* «Щоденник емоцій»: щодня необхідно дитині фіксувати свій емоційний стан, протягом 21 дня (для формування звички) в таблиці 1. Дана вправа допоможе краще дізнатися свій емоційний стан, навчить прислухатися до своїх почуттів.

Приклад, як можна вести такий щоденник:

Таблиця 1.

	Дата	Емоція в малюнку	Емоція в кольорі
.			

- «Шпигун»: в даній вправі «таємно» ведеться спостереження в ЗВО, кафе, в інших громадських місцях - за людьми, звертаючи увагу, на їх емоційним станом (почуттями). Дана вправа дозволить, в подальшому, бути більш уважним до емоційної сфері людини при спілкуванні.

4. Для розширення самосвідомості можна використовувати казкотерапію. Після прочитання казки звертати увагу на почуття персонажів, їх особистісні якості, мотиви поведінки, способи реагування на ситуації, ефективність використовуваних персонажами прийомів.



II. Самоконтроль почуттів. Що стати «Господарем своїх почуттів!», Йому необхідно освоїти техніки саморегуляції негативних емоцій. З допомогою яких він навчиться нейтралізувати негативні емоції, і на перший план виводити раціоналізацію: спочатку думати, а потім адекватно емоційно реагувати на виниклу ситуацію.

1. Вправи на основі відчуттів - «Стоп!». Як тільки дитина відчуває, що може підвищити голос, вдарити. Він каже собі: Стоп! Далі ставить перед собою питання: а де я перебуваю? Що я бачу (перераховує 5 предметів)? Що я чую (перераховує звуки, які почув)? Що я почув (перераховує запахи)? У цьому момент поки перераховується, відбувається нейтралізація негативної емоції і дитина вже спокійніше, включаючи розум дивиться на ту ситуацію, яка виникла.

2. Вправа на основі дихання - «Коктейльна трубочка». Відчуваючи дедалі більше емоційне збудження, робиться глибокий вдих, а видих - наче у нього в роті тонка коктейльна трубочка. Так потрібно проробити 3-5 разів. За цей час негативні емоції нейтралізуються, і вже по-іншому оцінюється та ситуація, яка виникла і вдається до більш раціональних способів її розв'язання.

3. Вправи на основі м'язового напруги / розслаблення. Якщо НЕ вдалося вчасно нейтралізувати негативну емоцію, то можна її нейтралізувати і з допомогою зняття психом'язового напруги, виконуючи вправи на напругу і розслаблення м'язів обличчя і тіла.

4. «Скульптура / канат». Особа яка уявляє, що він «кам'яна скульптура», напружуючи м'язи тіла від скроні до ніг, далі розслабляє всі групи м'язів, представляючи себе «канатом». Необхідно повторити 3-5 разів.

- «Солдат / плюшевий ведмедик». Тут те ж саме за допомогою напруги - «солдат» і розслаблення - «плюшевий ведмедик», напружується і розслабляються м'язи, повторюючи 3-5 разів.

III. Соціальні навички (самостійність, відповідальність, комунікативна компетентність (співробітництво))

2. Вправа на розвиток комунікативної компетенції «Щоденник саморегуляції».

Мета - формування у дитини вміння вирішувати конфліктні ситуації сприятливим способом (співробітництво).

У своєму аналізі конфліктів в системі міжособистісних відносин К. Томас запропонував новий підхід до їх вирішення і нейтралізації.

Виділив наступні п'ять способів регулювання конфліктів і порівняв їх з «тваринами»:

- Змагання ( «акула»), як прагнення домогтися задоволення своїх інтересів в збиток іншому.

- Пристосування ( «ведмідь») , що означає в протилежність суперництва принесення в жертву власних інтересів заради іншого.

- Компроміс ( «лисиця») (нейтральний варіант).

- Уникнення ( «черепашка») , для якого характерно як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей.

- Співпраця ( «сова») , коли учасники ситуації приходять до консенсусу, повністю задовольняє інтереси обох сторін.

Згідно К. Томасу при уникненні конфлікту ні одна з сторін НЕ досягне успіху. При таких формах поведінки, як конкуренція, пристосування і компроміс, можливі два варіанти: або один з учасників у виграші, а інший програє, або обидва програють, тому що йдуть на поступки один одному. Тільки одна стратегія - співпраця - приносить виграш двом сторонам.

При веденні щоденника відзначають в таблиці 3., протягом 3 тижнів (21 дня), який спосіб вирішення конфліктної ситуації вони використовували, при цьому можна використовувати малювання даних персонажів (акули, ведмедя, черепахи, сови і лисиці). Основна мета при веденні щоденника саморегуляції - це відстеження застосовуваного способу вирішення конфліктної ситуації.

Таблиця 3.

день тижня	конфліктна ситуація (+ Сталася / - НЕ було)	Спосіб її дозволу «Акула», «ведмідь», « лисиця», «Черепаха», «сова»	Почуття, які ви відчували конфліктна ситуація
Понеділок			

У висновку важливо відзначити, що на розвиток емоційного інтелекту впливає соціум, в якому особа перебуває. Дуже важливо приймати як особистість, давати право на вираження почуттів, незалежного якого статі особа. Бути самим дорослим ресурсними в емоційному плані, бути для прикладом. Тоді і розвивати емоційний інтелект буде не потрібно. Адже виховання і розвиток дитини - це НЕ тільки, що я говорю, а саме головне які дії я здійснюю ... За рахунок розширення знань про емоційний інтелект, знаючи його структуру ми завжди можемо сприяти його розвитку і зміни, так як EQ - це, перш за все, здатність людини.

І якщо у наших дітей емоційний інтелект буде досить розвинений, то значно покращиться якість життя дитини за рахунок того, що він зможе: самостійно приймати рішення, стане більш критичним до власним діям і сприйняття критики інших, підвищиться самоконтроль поведінки, з'явиться емпатія як риса характеру, дитина краще дізнається себе і буде приймати себе таким який він є. Адаптивні можливості того, хто навчається з ОВЗ, в цілому, набагато підвищиться, що буде сприяти гармонійному розвитку особистості дитини.

Процес вивчення студента з особливими освітніми потребами під час здійснення освітнього процесу, зокрема в інклюзивному середовищі, актуалізує широке коло педагогічних та психологічних проблем, пов'язаних із пізнанням особистості, як індивіда, з його особливостями. Проблему інклюзивного навчання студентів закладів вищої освіти у своїх дослідженнях розглядають такі вчені як І. Томаржевська, О. Хорошайло, М. Чайковський, Г. Гребенюк, В.

Скрипник, С Літовченко, Н. Мірошніченко.

Зазначені науковці досліджують психологічний супровід студентів з інвалідністю та їх навчання, виховання в них духовно-моральних цінностей, реабілітаційно-адаптаційний супровід інвалідів із вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах, психологічний супровід адаптації першокурсників з особливими потребами, психолого-педагогічний супровід навчання осіб із порушеннями слуху у вищих навчальних закладах, а також інтеграція молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище [5].

А. Колупаєва стверджує, що інклюзивна освіта – (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної людини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [17]. За Концепцією розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 №912, інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти особам з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [4].

Звісно, готовність викладача до здійснення інклюзивного навчання студента з ООП є результатом вивчення його особливих освітніх потреб. За дослідженням С. Альохіної готовність педагога до роботи в інклюзивному середовищі – це інформаційна обізнаність, знання педагогічних технологій, оволодіння основ психології та корекційної педагогіки [1]. Особливі освітні потреби є соціальним явищем, уникнути якого не може жодне суспільство, і кожна держава. Однією з важливих проблем для студентів-першокурсників із особливими освітніми потребами є їх інтеграція у колектив студентів, а також пристосування навколишнього середовища до їх потреб. Така інтеграція у соціальне середовище передбачає організацію роботи з соціально-психологічної реабілітації та психологічної підтримки осіб з ООП у вищих

навчальних закладах. Інтеграція студента з інвалідністю в інклюзивне освітнє середовище вимагає досить тривалого періоду адаптації.

Перш за все, таким студентам потрібно:

- інтегруватися у навчальний процес з його режимом, формами навчання, системою контролю знань;
- ознайомитися зі структурою навчального закладу, його традиціями;
- соціалізуватися у колективі студентської групи;
- пристосувати до ритму студентського життя і навчання свій організм, розкрити свої здібності і таланти.

На жаль, багатьом студентам із особливими освітніми потребами в навчальному закладі не вистачає достатньої уваги та підтримки з боку викладачів через те, що вони не вважають за потрібне повідомляти когось про свою хворобу. Деякі здобувачі занадто гостро сприймають інвалідність і не хочуть, щоб через їхню ваду на них навішували ярлики. Вони вважають, що з своїми проблемами впораються самостійно. Часто деякі здобувачі з інвалідністю покладаються на методи, що їм допомагали до цього часу. Але, оскільки темп навчання у вищому навчальному закладі швидший, ніж у школі, і доводиться виконувати більшу кількість завдань високої складності, додаткова допомога таким дітям, безумовно, знадобиться.

Під час вивчення особистості студента з ООП, а також при психолого-педагогічному супроводі слід використовувати такі методи:

- вивчення документації;
- метод анкетування;
- метод бесіди;
- аналіз результатів діяльності;
- метод спостереження;
- метод експерименту;
- метод тестування.

Із вище зазначених методів пропонуємо приклад бесіди викладача зі

студентом з ООП. Підготовка: Насамперед потурбуйтеся про те, щоб під час розмови не переважали емоції. Протягом першої бесіди краще не запитувати, чи дійсно студент переживає кризу. Починати розмову потрібно з дійсно існуючого факту: нагадування про погіршення результатів навчання або зміну в поведінці, про конфлікт, який виник. Важливо також з'ясувати, в якому стані перебуває студент. Під час першої бесіди наше завдання «розговорити» студента.

Отже, слідуйте даним порадам:

1. Створіть атмосферу, в якій студент почуватиметься спокійно й упевнено.

2. Говоріть лише те, що потрібно сказати. Не розмовляйте на теми, які не стосуються справи. Поясніть студенту, що інформація, яку він вам довірив, не буде використана проти нього.

3. Будьте відверті зі студентом, ставте запитання чесно, відкрито. Слухайте уважно.

4. Сконцентруйтеся на видимій поведінці та реальних зовнішніх обставинах.

5. Уникайте порад, адже інколи вони можуть бути неправильно витлумачені, але коли студент їх потребує, то, звісно, радьте! Проведення бесіди: - Як ти відчуваєшся? - Чи я маю рацію, хвилюючись за тебе? - Що тобі найбільше подобається під час навчання в університеті? - З чим часто виникають труднощі? - Чи хотів би ти щось змінити у цій ситуації? - Чи є в тебе якась проблема? Чи готовий ти зараз обговорювати цю проблему? - Чи можу я тобі чимось допомогти?

Як ми вже зазначали, доцільним під час вивчення студента з ООП є метод анкетування, тому пропонуємо діагностику В. Стефансона для визначення міжособистісних стосунків в групі. Дана методика дозволяє визначити шість основних тенденцій поведінки людини в реальній групі: залежність (вивляється у внутрішньому прагненні індивіда до прийняття групових стандартів і

цінностей), незалежність, комунікабельність (свідчить про контактність, прагнення до емоційних проявів в спілкуванні як в групі, так і за її межами), некомунікабельність, прийняття чи уникнення «боротьби» (демонструє прагнення добиватися або уникати взаємодії, зберігати нейтралітет в групових конфліктах, схильність до компромісів)[6].

Безперечно, вивчення особистості студента з ООП має бути побудоване на таких принципах:

- принцип особистісно-орієнтованого підходу до студентів та батьків, де в центрі стоять особистісні особливості дитини, сім'ї; забезпечення комфортних, безпечних умов;

- принцип гуманізації – усебічна повага до студента, до кожного члена сім'ї, віра в них, формування позитивної «Я-концепції»;

- принцип комплексності – психологічну допомогу можна розглядати тільки в комплексі, в тісному контакті психолога з куратором групи, вихователем гуртожитку, викладачами, адміністрацією, батьками;

- принцип діяльнісного підходу – психологічна допомога здійснюється з урахуванням провідного виду діяльності (у навчальній діяльності). Крім того, необхідно орієнтуватися також на той вид захоплення, який є значимим для людини.

Вивченням особистості студента з ООП у вищій школі займається також і практичний психолог, який здійснює певні етапи, щоб пізнати студента, а опісля здійснювати психологічний супровід. Розглянемо конкретніше дані етапи:

1. Психодіагностичний етап: діагностика рівня розвитку: виявлення індивідуальних особливостей розвитку; рівня розвитку психічних процесів; діагностики соціальної зрілості, стилю взаємодії педагогів і батьків; тестування та анкетування педагогів та батьків на предмет готовності до здійснення інклюзивного навчання; вивчення особливостей сім'ї, в якій виховується студент.

2. Оформлення документації для здійснення психолого-педагогічного супроводу студента з особливими потребами: психологічна картка індивідуального супроводу студента; картка реабілітації.

3. Розробка та затвердження індивідуальних програм навчання і розвитку з рекомендаціями для кураторів, педагогів і батьків, розроблених за участі різних фахівців (лікаря, психолога, соціального педагога).

4. Моніторинг результативності, який передбачає застосування таких методів: дидактичного – вивчення результативності різних сторін навчально-виховного процесу; виховного – визначення ефективності виховного процесу, системи стосунків його учасників; соціально-психологічного – спостереження за системою колективно-групових взаємин, психологічного стану студентів та їх батьків; медичного – відстеження динаміки стану здоров'я студента, який має особливі потреби.

5. Розробка шляхів корекції можливих негативних наслідків: спланувати форми, методи, прийоми роботи з студентами та їх батьками; індивідуальні та групові психолого-педагогічні програми супроводу, які виявляють відповідні проблеми; відстеження результативності впроваджених змін [3].

Так, після реалізації вище зазначених етапів можна здійснювати психологічний супровід студента з ООП. Що являє собою даний супровід? Отже, це:

- підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу студентів, викладачів, працівників;

- соціально-психологічна діагностика, моніторинг особистісного розвитку і соціальної ситуації розвитку студентів, прогнозування змін освітньої ситуації та визначення її основних тенденцій;

- проектування і соціально-психологічна корекція розвитку студентів у навчально-виховному процесі.

- соціально-психологічна і педагогічна реабілітація студентів із особливими потребами.



- консультативно-методична допомога всім учасникам навчально-виховного процесу [7].

Саме завдяки вивченню особистості студента з ООП психолого-педагогічний супровід буде реалізований на високому рівні. Отже, в процесі здійснення інклюзивного навчання в ЗВО, а саме психолого-педагогічного супроводу студента з ООП, головне – вивчити його особливості, пізнати його як особистість, для того, щоб співпраця та освітній процес були ефективними.

Важливо пам'ятати, що не всі люди з інвалідністю користуються візками. Наприклад, є особи з порушеннями зору, слуху; люди з порушеннями опорно-рухового апарату, які під час ходи можуть використовувати допоміжні засоби, як то паличка, милиці, а також люди з ментальними порушеннями. Крім того, є набагато більше людей з «непомітними» чи «прихованими» ураженнями, як то артрит, серцеві захворювання, ускладнене дихання тощо.

### **Етика спілкування**

З питань, що стосуються людини з інвалідністю, важливо завжди пам'ятати, що потрібно звертатись безпосередньо до цієї людини, а не до супроводжуючої її особи.

Розмовляючи з людиною, яка пересувається на візку намагайтесь розташуватися так, що її та Ваші очі були на одному рівні, тоді Вам буде простіше вести розмову. Також, можливо, Вам доведеться переміститись у більш «спокійну зону» для того, щоб допомогти такій особі поспілкуватись з Вами.

Розмовляючи з людиною, яка має труднощі в спілкуванні, слухайте її уважно. Майте терпіння її вислухати, чекайте доки людина закінчить фразу. Не виправляйте її та не намагайтесь пояснити щось замість неї. Якщо це потрібно, ставте короткі запитання, які потребують коротких відповідей.

Розмовляючи з людиною, що не чує, або має обмежений слух, дивіться їй прямо у вічі і говоріть чітко. Деякі люди читають по губах. Намагайтесь стояти так, щоб Вас та Ваші уста було добре видно та щоб Вам нічого не заважало.

Особам, що не чуять або мають обмежений слух, може бути необхідно читати по губах. Якщо це так, під час розмови дивіться прямо на них й не закривайте вашого обличчя й рота. Знайте, що яскраве сонячне світло чи тінь можуть заважати сприйняттю, ускладнити читання по губах. Говоріть чітко своїм звичайним голосом та зі своєю звичайною швидкістю, крім випадків, коли особа попросить Вас говорити голосніше чи повільніше. Використовуйте чіткі, коротші речення. Якщо особа з інвалідністю не зрозуміла Вас, не бійтесь повторити щойно сказане Вами або спробуйте перефразувати речення. Деяким особам, що не чуять або мають обмежений слух, може бути легше зрозуміти Вас, якщо Ви також використовуватимете жестикуляцію руками, щоб пояснити напрям руху; також для правильного спрямування осіб з інвалідністю допомагає використання мап. Якщо Вас не зрозуміли, запропонуйте поспілкуватись за допомогою ручки й паперу. Коли Ви спілкуєтесь з особою зі складнощами в навчанні, використовуйте позитивну та просту побудову речення, як то “Ви шукаєте Ваше місце?” замість “Що Ви шукаєте?”

### **Етика спілкування та допомога людині з інвалідністю**

Не робіть висновків, що особа з інвалідністю потребує допомоги, тому що вона має інвалідність. Те, що Вам може здатись «боротьбою» чи подоланням перешкод, для когось може бути гарно скерованим звичайним процесом – у власному темпі та власним шляхом. Завжди спочатку спитайте, і якщо особа з інвалідністю каже Вам, що він/вона не потребує Вашої допомоги, просто прийміть цю відповідь. Не нав'язуйте свою допомогу й не ображайтесь, якщо від Вашої пропозиції відмовляться.

Ніколи не торкайтесь людини з інвалідністю чи їх допоміжних засобів пересування без їх дозволу. Це неввічливо, а також може вплинути на їх баланс. Якщо особа з інвалідністю потребує допомоги у тому, щоб потрапити в глядацьку зону або в інше приміщення на стадіоні, а Ви не можете залишити своє службове місце, Вам потрібно покликати когось з колег для надання необхідної допомоги.

Якщо Вашої допомоги потребує користувач візка, спочатку спитайте людину, куди вона хоче дістатись, а потім проінформуйте, що Ви збираєтесь довести її.

Якщо Ви супроводжуєте людину з порушенням зору чи таку, що не бачить, Ви маєте дозволити їй взяти Вас за лікоть та йти поруч. Завжди коментуйте шлях і маршрут, яким Ви йдете. Наприклад, “За декілька кроків ми повернемо ліворуч” чи “Ми підходимо до сходів”. Коли Ви досягли необхідного місця, повідомте людину, де вона знаходиться.

Якщо людина з інвалідністю має супроводжуючого чи собаку-поводиря, він/вона може йти поруч з Вами, але не тримаючись за Вас. Собаки-поводирі дуже гарно натреновані, тому Ви не маєте торкатись до них, пестити, годувати, відволікати собаку – бо вона працює.

### **Основні рекомендації**

1. Коли Ви представляєтесь, намагайтесь потиснути руку, навіть якщо рухи руками у людини з інвалідністю обмежені, чи якщо вона має протез.
2. Запропонуйте допомогу, але почекайте, поки вона буде прийнята, і надайте цю допомогу у той спосіб, у який Вас просить особа. Не ображайтесь на відмову.
3. Не робіть висновків на основі спостережень: пам’ятайте, що будь-хто може мати приховані “порушення” – наприклад, діабет.
4. Якщо Ви не впевнені у тому, що саме Вам потрібно робити – спитайте.

### **Людина з порушенням зору, або незряча людина**

1. Скажіть людині з порушенням зору, хто Ви, представте інших присутніх осіб і розкажіть, де вони знаходяться.
2. Запитайте людину, чи вона потребує Вашого супроводу.
3. Не хапайте людину, щоб супроводжувати її, дозвольте їй взяти Вашу руку; спитайте, чи хоче вона бути попередженою про сходи, двері та інші перешкоди.

4. Чітко скажіть, де знаходиться її місце, або покладіть її руку на спинку її місця чи на підлокітник.
5. Завжди кажіть людині, коли Ви відходите назад чи йдете від неї
6. Якщо людина йде з собакою – поводитирем, спитайте дозволу на те, щоб доторкнутись до неї та взаємодіяти з нею.
7. Коли Ви скеровуєте особу, переконайтесь, що людина знає й розуміє кожну деталь.

### **Особи з обмеженою рухливістю або особи, які користуються кріслом колісним**

1. Спробуйте опуститись на рівень очей користувача крісла колісного, або трохи відійдіть назад.
2. Не нахиляйтесь і не спирайтесь на крісло колісне чи на інший допоміжний засіб людини.
3. Спитайте людину, чи потребує вона допомоги під час переміщення, при відкриванні дверей, але пам'ятайте, що вона може виконувати ці функції сама.
4. Залиште достатньо місця для тих, хто користується ходунками чи іншими допоміжними засобами під час ходи – не намагайтесь відібрати або схопити їх допоміжний засіб чи паличку.
5. Не намагайтесь проявляти співчуття до особи, торкаючись до її голови чи плеча, оскільки це сприймається як патронаж/опіка.

### **Особи з порушеннями слуху, або глуха людина нечуюча людина**

1. Щоб звернути на себе увагу глухої людини, помахайте рукою, або доторкніться до неї.
2. Дивіться безпосередньо на особу (навіть якщо вона користується послугами перекладача жестової мови) і розмовляйте звичайним голосом, не закриваючи обличчя руками.
3. Намагайтесь не використовувати довгих складних речень.

4. Будьте терплячі з людьми, які мають труднощі в спілкуванні; не виправляйте їх; не закінчуйте їх речення замість них. Якщо Ви не розумієте, попросіть їх повторити сказане. У спілкуванні з слабкочуючими чи глухими особами в нагоді інколи можуть стати ручка з папером [23].

### Список використаної літератури:

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. Психологическая наука и образование, 2011. №1. С. 31-54.
2. Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности : 6-я Международная научно-практическая конференция. – Смоленск : Изд-во СГПУ, 2004. – С. 22–26.
3. Андрийкова А.Н. Понимание эмоций: гендерные различия / А.Н. Андрийкова // Гендер и проблемы коммуникативного поведения : сборник мат-лов третьей междунар. научной конф., 2007.
4. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные труды / А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
5. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посібник. М.Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
6. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія / О.І. Власова. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2005. – 308 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 344 с.
8. Гарскова Г. Г. Введение понятия “эмоциональный интеллект” в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова // Ананьевские чтения – 99 : тезисы науч.-практ. конф. – СПб., 1999. – С. 25–26.

9. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Г. Бояцис, Э. Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 301 с.

10. Дерев'янку С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук / С. П. Дерев'янку. – К., 2009. – 20 с.

11. Дерев'янку С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах / С. Дерев'янку // Соціальна психологія. – Київ, 2008. – 1 (27). – С. 96-104.

12. Емоційна компетентність як важлива умова формування професійного фахівця [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/5885/1/Emocijna\\_kompetentnist%60\\_yak\\_vazhly%60va\\_umova\\_formuvannya\\_profesijnogo\\_faxivcya.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/5885/1/Emocijna_kompetentnist%60_yak_vazhly%60va_umova_formuvannya_profesijnogo_faxivcya.pdf)

13. Загальні психолого-педагогічні аспекти реабілітації людини з обмеженими можливостями [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://pidru4niki.com/12980108/psihologiya/osnovi\\_psihologichnoyi\\_reabilitatsiyi\\_osib\\_riznimi\\_psihofizichnimi\\_porushennyami](https://pidru4niki.com/12980108/psihologiya/osnovi_psihologichnoyi_reabilitatsiyi_osib_riznimi_psihofizichnimi_porushennyami)

14. ЗАКОН УКРАЇНИ «Про реабілітацію осіб з обмеженнями життєдіяльності» [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/1\\_doc2.nsf/link1/JI02413A.html#:~:text=особа%20з%20обмеженням%20життєдіяльності%20-%20особа,фахівців%20з%20реабілітації%20за%20добу.](http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/JI02413A.html#:~:text=особа%20з%20обмеженням%20життєдіяльності%20-%20особа,фахівців%20з%20реабілітації%20за%20добу.)

15. Зарицька В. В. Необхідність розвитку емоційного інтелекту особистості в

16. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник / Т.С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.

17. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзія – соціальна модель устрою суспільства. Початкова школа, 2017. № 2. С. 47-50.

18. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н.Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
19. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність як передумова успішної самореалізації особистості / Л. А. Лепіхова // Наукові студії з соціальної та політичної психології. зб. статей. – Вип. 6(9). – К. : Міленіум, 2002. – С. 57-71.
20. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте /
21. Методики для дослідження особливостей особистості студента, його міжособистісних стосунків, здібностей, навчальної діяльності та професіоналізації. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/5454168/page:4/>
22. Мещерякова И. Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе / И. Н. Мещерякова // Вестник ТГУ. – 2010. – Вып. 1. – С. 157–161.
23. Національна асамблея людей з інвалідністю України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naiu.org.ua/useful/etika-spilkuvannya/>
24. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні
25. Обухівська А. Г. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. С. 38-44.
26. Пашко Т.А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.А. Пашко; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2005. — 20 с.
27. Петровская А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: автореферат дис. ... канд. психол. наук. 19.00.03 / А.С. Петровская. – Ярославль, 2007. – 27 с.

28. Психологічний супровід навчання у ВНЗ осіб із обмеженими можливостями [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://uu.edu.ua/psihologichniy\\_suprovid\\_studentiv\\_z\\_invalidnistyu](http://uu.edu.ua/psihologichniy_suprovid_studentiv_z_invalidnistyu)
29. Здобувачі з особливими потребами. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://kpi.ua/616-4>
30. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посіб. Харків: Факт, 2015. 40 с.
31. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности / О. Филатова // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 100–103.  
функції : монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
32. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія. Київ: Університет «Україна», 2015. 436с.
33. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / А. Г. Шевцов ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2010. — 46 с.
34. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto : Multi-Health Systems, 1997.
35. Goleman D. "Primal Leadership: Learning to Lead With Emotional Intelligence/ Boston: Harvard Business School Press, 2008. - 300 p. 12.
36. Mayer J. D. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence /J. D. Mayer, D. R. Caruso, P. Salovey // Intelligence. – 1999. – V. 27. – P. 267–298.
37. Roberts R.D., Zeidner M., Matthews G. Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions // Emotion, 2001. Vol 1, № 3. – P. 196-231