

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА ДИПЛОМНА РОБОТА

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти

Рівень вищої освіти

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ ІЗ ПРОЯВАМИ
ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ У
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Назва теми

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

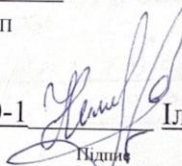
Спеціальність - 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

Шифр _____

номер ІНП

Виконала: здобувачка ІV курсу, групи ППЗ-20-1



Ілона НЕЛЮБОВА

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник: доктор педагогічних наук, професор



Євген ПАВЛЮК

науковий ступінь, вчене звання

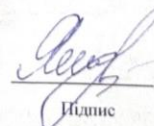
Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор



Таїсія КОМАР

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

30 05 2025 р.

Хмельницький, 2025

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту

Кафедра психології та педагогіки

Освітній рівень перший (бакалаврський)

Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»

Спеціальність 053 «Психологія»

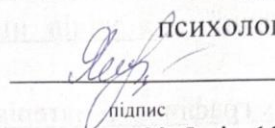
Освітня програма освітньо-професійна програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

психології та педагогіки

Таїсія КОМАР



підпис

протокол № 5 від 12 грудня 2024 р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ ДИПЛОМНУ РОБОТУ

Ілона НЕЛЮБОВА

Ім'я, ПРИЗВИЩЕ здобувача

1. Тема кваліфікаційної дипломної роботи: «Особливості емоційної регуляції учнів із проявами проблемної поведінки в умовах інклюзивних класів у початковій школі».

Керівник кваліфікаційної дипломної роботи: Євген ПАВЛЮК, доктор педагогічних наук, професор

Затверджено наказом ректора університету від 07 лютого 2025 р. № 23

2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 30 травня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики, комплекс методів та методик дослідження: на теоретичному рівні здійснювався аналіз і синтез наукових джерел із психології емоцій, інклюзивної педагогіки та дитячої психодіагностики, застосовувалися порівняння, класифікація й узагальнення для формування концептуально-категоріального апарату та обґрунтування робочої гіпотези; емпіричну частину забезпечували систематичне педагогічне спостереження за поведінкою учнів у класі, бесіди з дітьми, їхніми батьками й учителями, а також психодіагностичне тестування за методиками: опитувальник діагностики емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна), опитувальник «Сильні сторони та труднощі» (Центр здоров'я та розвитку «Коло сім'ї»), шкала труднощів емоційної регуляції (О.С. Чабан, О.О. Хаустова), методика вивчення схильності особи до агресивної поведінки (А. Басса та А. Даркі).

4. Зміст кваліфікаційної дипломної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, розділ I теоретичні засади дослідження емоційної регуляції

та проблемної поведінки учнів в умовах інклюзії, теоретичні підходи до вивчення емоційної регуляції в молодшому шкільному віці, проблемна поведінка учнів: психологічні особливості та класифікація проявів, особливості організації інклюзивного навчання в початковій школі та його вплив на емоційний стан дитини, висновки до першого розділу; розділ 2 емпіричне дослідження емоційної регуляції учнів із проблемною поведінкою в інклюзивних класах, організація та методи емпіричного дослідження, аналіз результатів дослідження особливостей емоційної регуляції у молодших школярів із проблемною поведінкою, психокорекційна програма розвитку емоційної регуляції для учнів інклюзивних класів, висновки до другого розділу.

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень) рисунка, таблиці.

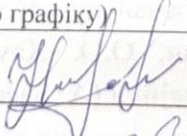
6. Консультанти розділів кваліфікаційної дипломної роботи

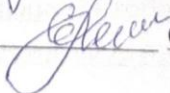
Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

Дата видачі завдання 12 грудня 2024 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапу роботи	Примітка
1	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 01.10.2024 р.	виконано
2	Визначення теоретико-методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 01.12.2024 р.	виконано
3	Оформлення вступу кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.02.2025 р.	виконано
4	I розділ кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.03.2025 р.	виконано
5	II розділ кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.04.2025 р.	виконано
6	Загальні висновки.	До 01.05.2025 р.	виконано
7	Оформлення кваліфікаційної дипломної роботи.	До 30.05.2025 р.	виконано
8	Попередній захист кваліфікаційної дипломної роботи.	___ травня 2025 р.	виконано
9	Захист кваліфікаційної дипломної роботи (відповідно графіку)	___ червня 2025 р.	виконано

Здобувач  Ілона НЕЛЮБОВА

Керівник роботи  Євген ПАВЛЮК
Ім'я, ПРИЗВИЩЕ
Ім'я, ПРИЗВИЩЕ

АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної роботи «Особливості емоційної регуляції учнів із проявами проблемної поведінки в умовах інклюзивних класів у початковій школі».

Здобувач Ілона НЕЛЮБОВА

Ім'я, ПРИЗВИЩЕ

Керівник Євген ПАВЛЮК

Ім'я, ПРИЗВИЩЕ

Кваліфікаційна робота включає 72 сторінки, перелік джерел посилання складає 30 найменувань, 4 додатки.

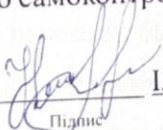
Ключові слова: прояви проблемної поведінки, емоційна регуляція учнів, початкові школи.

Об'єкт дослідження – емоційна регуляція учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання.

Предмет дослідження – особливості емоційної регуляції учнів із проявами проблемної поведінки в інклюзивних класах початкової школи та психокорекційні засоби її розвитку.

Дослідження полягає в тому, що розвиток емоційної регуляції учнів молодшого шкільного віку з проявами проблемної поведінки в умовах інклюзивних класів буде ефективнішим за умови цілеспрямованого психокорекційного впливу. Передбачається, що систематичне застосування спеціально розробленої програми розвитку емоційної регуляції сприятиме зниженню проявів проблемної поведінки, покращенню емоційного стану дітей та їхньої здатності до самоконтролю і конструктивної соціальної взаємодії.

Дипломник



Ілона НЕЛЮБОВА

Ім'я, ПРИЗВИЩЕ

Дата подання кваліфікаційної роботи до захисту 01 червня 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	10
1.1 Теоретичні підходи до вивчення емоційної регуляції в молодшому шкільному віці.....	10
1.2 Проблемна поведінка учнів: психологічні особливості та класифікація проявів.....	18
1.3 Особливості організації інклюзивного навчання в початковій школі та його вплив на емоційний стан дитини.....	27
Висновки до першого розділу.....	32
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ ІЗ ПРОБЛЕМНОЮ ПОВЕДІНКОЮ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ.....	35
2.1 Організація та методи емпіричного дослідження.....	35
2.2 Аналіз результатів дослідження особливостей емоційної регуляції у молодших школярів із проблемною поведінкою	38
2.3 Психокорекційна програма розвитку емоційної регуляції для учнів інклюзивних класів	53
Висновки до другого розділу	57
ВИСНОВКИ.....	60
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ	Ошибка! Закладка не определена.
ДОДАТКИ.....	Ошибка! Закладка не определена.
Додаток А Анкета опитувальника діагностики емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна	Ошибка! Закладка не определена.
Додаток Б Анкета опитувальника «Сильні сторони».....	Ошибка! Закладка не определена.
Додаток В Анкета до шкали труднощів емоційної регуляції.....	Ошибка! Закладка не определена.

Додаток Г Анкета до методики вивчення схильності особи до агресивної поведінки А. Басса та А. Даркі **Ошибка! Закладка не определена.**

ВСТУП

Актуальність теми емоційної регуляції учнів із проявами проблемної поведінки в умовах інклюзивних класів початкової школи зумовлена сучасними тенденціями розвитку освіти та зростаючою потребою в забезпеченні психологічного комфорту для всіх учасників освітнього процесу. Інклюзивна освіта, яка передбачає навчання дітей з різними освітніми потребами в одному класі, ставить перед педагогами завдання створення сприятливого емоційного середовища, що сприяє адаптації та розвитку кожного учня. Особливо це стосується дітей з проявами проблемної поведінки, які потребують особливого підходу та підтримки для формування навичок емоційної регуляції.

Недостатня сформованість емоційної регуляції у таких учнів може призводити до труднощів у навчанні, порушень дисципліни та конфліктів з однолітками, що негативно впливає на загальну атмосферу в класі та ефективність освітнього процесу. Тому дослідження механізмів емоційної регуляції та розробка ефективних методів підтримки учнів з проблемною поведінкою є надзвичайно важливими для забезпечення успішної інклюзії та створення гармонійного навчального середовища в початковій школі.

Дослідження емоційної регуляції учнів із проявами проблемної поведінки в умовах інклюзивних класів початкової школи є актуальним напрямом сучасної педагогічної науки. У вітчизняному науковому просторі значний внесок у вивчення цього питання зробили такі вчені, як Л.І. Прохоренко, О.О. Бабяк, В.В. Засенко та Н.А. Ярмола, які у своєму навчально-методичному посібнику розглядають сучасні форми організації навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема в інклюзивних закладах освіти, та окреслюють теоретико-методологічні засади психолого-педагогічної підтримки таких учнів. Також варто відзначити роботи С.П. Миронової, яка у своєму посібнику розкриває підходи Нової української школи до організації освітнього процесу в інклюзивних класах, акцентуючи увагу на практичних аспектах психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Незважаючи

на наявні дослідження, питання розвитку емоційної регуляції у молодших школярів з проблемною поведінкою в інклюзивному середовищі потребує подальшого вивчення, зокрема щодо ефективних методів педагогічного впливу та формування сприятливого емоційного клімату в класі.

Об'єкт дослідження це емоційна регуляція учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання.

Предметом дослідження в свою чергу виступають особливості емоційної регуляції учнів із проявами проблемної поведінки в інклюзивних класах початкової школи та психокорекційні засоби її розвитку.

Мета дослідження – вивчити особливості емоційної регуляції учнів молодшого шкільного віку з проявами проблемної поведінки в умовах інклюзивних класів та розробити психокорекційну програму для її оптимізації.

Для досягнення мети дослідження, були поставлені наступні **завдання**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення емоційної регуляції в молодшому шкільному віці.
2. Охарактеризувати психологічні особливості проблемної поведінки учнів та провести її класифікацію.
3. Визначити особливості організації інклюзивного навчання в початковій школі та його вплив на емоційний стан дитини.
4. Організувати та провести емпіричне дослідження особливостей емоційної регуляції учнів з проявами проблемної поведінки.
5. Розробити психокорекційну програму розвитку емоційної регуляції для учнів інклюзивних класів.

У ході дослідження використовувалися як теоретичні, так і емпіричні **методи**.

На теоретичному рівні здійснювався аналіз і синтез наукових джерел із психології емоцій, інклюзивної педагогіки та дитячої психодіагностики, застосовувалися порівняння, класифікація й узагальнення для формування концептуально-категоріального апарату та обґрунтування робочої гіпотези.

Емпіричну частину забезпечували систематичне педагогічне спостереження за поведінкою учнів у класі, бесіди з дітьми, їхніми батьками й учителями, а також психодіагностичне тестування за методиками: опитувальник діагностики емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна), опитувальник «Сильні сторони та труднощі» (Центр здоров'я та розвитку «Коло сім'ї»), шкала труднощів емоційної регуляції (О.С. Чабан, О.О. Хаустова), методика вивчення схильності особи до агресивної поведінки (А. Басса та А. Даркі).

Статистична обробка даних здійснювалася і включала описову статистику зі встановленням середніх, медіани, моди, стандартного відхилення та стандартної похибки; перевірку нормальності розподілу за критеріями Колмогорова-Смирнова й Шапіро-Уїлка; застосування параметричних критеріїв, зокрема t-тесту Стьюдента для незалежних і залежних вибірок.

Практична значимість даного дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані для удосконалення педагогічної практики в інклюзивних класах початкової школи. Розроблена психокорекційна програма сприятиме розвитку емоційної регуляції учнів із проявами проблемної поведінки, що позитивно вплине на їхню адаптацію в освітньому середовищі, покращення соціальної взаємодії та навчальних досягнень. Матеріали дослідження можуть бути впроваджені у діяльність педагогів, психологів і соціальних працівників для підвищення ефективності інклюзивної освіти та створення сприятливого емоційного клімату в класних колективах.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що розвиток емоційної регуляції учнів молодшого шкільного віку з проявами проблемної поведінки в умовах інклюзивних класів буде ефективнішим за умови цілеспрямованого психокорекційного впливу. Передбачається, що систематичне застосування спеціально розробленої програми розвитку емоційної регуляції сприятиме зниженню проявів проблемної поведінки, покращенню емоційного стану дітей та їхньої здатності до самоконтролю і конструктивної соціальної взаємодії.

Експериментальна база дослідження це – Хмельницький інклюзивно-ресурсний центр №1.

Структура дослідження включає: зміст, вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел з 30 найменувань та 4 додатків. Загальний обсяг роботи становить 72 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

1.1 Теоретичні підходи до вивчення емоційної регуляції в молодшому шкільному віці

Розвиток здатності регулювати власні емоції в ранньому шкільному віці розглядається як важлива передумова адаптації та психічного здоров'я дитини. Емоційна регуляція найчастіше трактується як сукупність процесів, за допомогою яких людина впливає на появу, інтенсивність, тривалість і вираження своїх емоцій. Цей феномен вивчається у різних теоретичних підходах, які відрізняються акцентами: зокрема, нейро-процесуальний підхід Джеймса Гросса (James Gross) та біопсихологічний (темпераментний) підхід. У межах нейро-процесуального підходу Гросса емоційна регуляція тлумачиться як послідовність когнітивно-нейрофізіологічних операцій, що дозволяють свідомо змінювати емоційний реактивний процес. Згідно з Гроссом, регуляція може відбуватися на п'яти етапах емоційного реагування: вибору ситуації, її модифікації, спрямуванні уваги, зміні когнітивних оцінок і безпосередній модуляції емоційних реакцій [1, с. 271].

Іншими словами, індивід може, наприклад, уникнути певних емоційно напружених обставин, змінити їх (наприклад, відвернути увагу), переінтерпретувати їх значущість (когнітивно перебудувати думки) або свідомо пригнічувати й інгібувати фізіологічні та поведінкові прояви емоції. Цей підхід підкреслює роль лобових структур мозку, що здійснюють «верхній» контроль над підкірковими емоційними центрами (наприклад, при когнітивній перебудові активуються префронтальна кора, що знижує активність мигдалини. Гросс формалізував типологію стратегій: так звані «стратегії спрямовані на антецедент» (antecedent-focused, наприклад, когнітивна перебудова) та «стратегії спрямовані на реакцію» (response-focused, наприклад, подавлення

виразу емоції). Загалом нейро-процесуальний підхід розглядає емоційну регуляцію як процес цілеспрямованого, здебільшого усвідомленого контролю за емоціями (часто акцентуючи роль когніції і самоконтролю) [2, с. 70].

Біопсихологічний, або темпераментний, підхід до емоційної регуляції наголошує на вроджених особливостях нервової системи дитини – її темпераментних характеристиках – як на основі регулятивних процесів. Саме поняття темпераменту вживається для позначення конституційно зумовлених індивідуальних відмінностей у реактивності та здатності до саморегуляції в доменах емоцій, поведінки й уваги. Наприклад, темперамент визначають як «конституційно зумовлені індивідуальні відмінності в реактивності та саморегуляції, що проявляються рано в житті і зберігають певну стабільність». У цьому підході увагу приділяють таким рисам, як емоційна чутливість (рівень емоційної реактивності на стимули) та зусиллявий контроль (effortful control, витіснене та довільне регулювання уваги і поведінки). Зі зростанням віку на перший план виходять процеси довільного управління увагою й імпульсами, що є фундаментом ефективної емоційної регуляції. Так, розвиток навичок спрямування уваги (орієнтації) допомагає дитині змінювати переживання як негативних, так і позитивних емоцій і сприяти «адаптивному контролю емоцій і поведінки». У концепції Ротбарт та Бейтса темперамент включає дві основні осі – реактивність і саморегуляцію – і впливає на те, якою мірою дитина здатна керувати виникненням та інтенсивністю своїх емоцій. Вважається, що генетично закріплені особливості нервових процесів (наприклад, силу або лабільність збудження й гальмування, описані ще Павловим) зумовлюють схильність дитини до вираженої емоційності або стриманості, а також потенціал до ефективної регуляції [3, с. 332].

Зіставлення цих підходів демонструє їх доповнюваність. Підхід Гросса акцентує процедурність і стратегії регулювання: він детально описує, якими способами на практиці можна змінювати емоційний стан у даному моменті (наприклад, переключати увагу чи переформулювати ситуацію). Натомість темпераментний підхід підкреслює фонові характеристики особистості дитини,

що впливають на те, з якою легкістю чи напруженістю вона переживає емоції з самого дитинства. Наприклад, діти з високою реактивністю (сильним негативним емоційним забарвленням) можуть відчувати емоції «глибше» і тому потребувати потужніших регулятивних зусиль, тоді як діти з розвиненим витісненим контролем від самого малечку будуть краще зосереджувати увагу і стримувати імпульси. Біопсихологічний підхід також підкреслює роль мозкових механізмів – функції кори великих півкуль, які контролюють імпульсивні реакції і забезпечують можливість «зупинитись, переосмислювати власні дії і формувати нові стратегії поведінки». Отже, стабільні біологічні властивості нервової системи надають «глибину» розумінню саморегуляції, будуючи місток від основних темпераментних рис (збудливість, врівноваженість тощо) до набуття навичок усвідомленого контролю над емоціями [4].

Обидва підходи корисні для пояснення емоційної регуляції дітей молодшого шкільного віку. Гроссова модель показує, які саме когнітивні стратегії можуть використовувати школярі для зменшення негативних емоцій або посилення позитивних (наприклад, планування діяльності або пошук допомоги, що є етапом «вибору ситуації»). Зі свого боку, темпераментний підхід пояснює, чому одна дитина в одних і тих самих обставинах проявляє тривожну реактивність, тоді як інша – залишається спокійнішою. В аспекті розвитку це важливо, адже ще до сформування повноцінних когнітивних стратегій (дебют систематичної перебудови мислення спостерігається ближче до пізнішого шкільного віку) темпераментні особливості визначають початковий рівень регулятивних здібностей. Наприклад, високий рівень витривалості до фрустрації та кращий саморегулюючий контроль уваги сприяють успішнішому опануванню прийомами емоційної регуляції.

Попередній аналіз нейро-процесуального підходу Дж. Гросса та біопсихологічної перспективи темпераменту показав, що внутрішні механізми й вроджені індивідуальні відмінності закладають основу для становлення саморегуляції емоцій у молодшому шкільному віці. Однак ці механізми не

розвиваються у вакуумі: перехід від зовнішнього контролю до внутрішнього опосередковується постійною взаємодією дитини з дорослими й однолітками. Саме тому соціально-інтеракційний — або ко-регуляційний — підхід та концептуально пов'язане з ним поле соціально-емоційного навчання (SEL) і емоційного інтелекту розширюють попередню картину, додаючи макроперспективу контексту, у межах якого дитина вчиться впорядковувати власні переживання. У таких підходах наголос зміщується з нейронних і темпераментних передумов на динамічний процес спільної побудови регуляції, де роль дорослого наставника, однолітка-партнера та культурно зумовлених «інструментів емоційності» стає визначальною [5].

Соціально-інтеракційний підхід ґрунтується на культурно-історичній теорії Л. Виготського, відповідно до якої опанування будь-яких вищих психічних функцій, у тому числі здатності керувати емоціями, відбувається спочатку на міжпсихологічному рівні — у спільній діяльності з дорослим або більш компетентним однолітком, — а згодом інтеріоризується та стає внутрішньою регулятивною здатністю. Емпіричні дослідження доводять, що зона найближчого розвитку у молодшому шкільному віці включає насамперед навички розпізнавання та вербалізації емоцій, а також спільне планування ефективних стратегій їхнього вираження. Дитина засвоює культурні інструменти, такі як мовні етикети, соціально прийнятні жести чи візуальні шкали емоцій, через спільні ритуали вчителя й класу — «ранкові кола», «емоційні термометри», вправи з усвідомленого дихання. Ключова ідея полягає в тому, що дорослий створює умови ко-регуляції: він «позичає» дитині власний емоційний контроль, підтримуючи, структуровуючи середовище та вчачи — аж доки ці функції не будуть поступово привласнені школярем. Така модель підтверджується даними, згідно з якими теплі, чуйні взаємини між учителем і учнем підвищують показники самоконтролю й знижують рівень зовнішньої проблемної поведінки в початкових класах [6].

Ко-регуляція описується через три універсальні групи підтримки: теплі взаємини, структурована безпечна організація навчального простору та

цілеспрямоване навчання навичок саморегуляції. Для молодших школярів особливо ефективними виявилися середовищні корекційні елементи, зокрема «спокійні куточки» у класі, таймери або картки-нагоди, що нагадують про дихальні вправи, і регулярні «емоційні паузи», коли цілий клас практикує короткі техніки усвідомленості. Практичні рекомендації американського Центру з розвитку дитини UNC та огляд понад трьохсот впроваджень показують, що інтервенції з акцентом на ко-регуляційних стратегіях значно підсилюють довгострокові ефекти програм саморегуляції, особливо для дітей із підвищеним ризиком проблемної поведінки. Суттєво, що цей підхід наголошує: емоційна регуляція формується як взаємна компетенція — дитина навчається керувати власними емоціями, спостерігаючи й «віддзеркалюючи» емоційну поведінку значущих дорослих. Тому інклюзивній школі доцільно навчати вчителів спокійно вербалізувати власні почуття, демонструвати способи заспокоєння й підкріплювати кожну спробу дитини використати засвоєні стратегії [7].

Підхід емоційного інтелекту та соціально-емоційного навчання (SEL) виник як міждисциплінарна спроба поєднати когнітивні, емоційні й соціальні аспекти розвитку, запропонувавши школам чіткий каркас навичок, які можна системно формувати на уроці. Центр CASEL виділяє п'ять базових компетентностей: самосвідомість, саморегуляція, соціальна свідомість, навички взаємин і відповідальне прийняття рішень. Для молодших школярів програми SEL часто включають історії з емоційними героями, рольові ігри, спільні проєкти доброти та рефлексивні обговорення конфліктів. Актуальні метааналізи доводять, що комплексне SEL-навчання підвищує академічні результати приблизно на одинадцять процентних пунктів, а також знижує показники агресії та тривожності, причому ефекти зберігаються щонайменше протягом півтора року після завершення програми. Методологічно SEL поєднує внутрішньоособистісну роботу з емоціями і соціально-контекстуальний вимір, що робить його природним продовженням ко-регуляційної логіки: дитина спершу отримує емоційну підтримку від дорослого, а далі набуває метанавичок,

аби самостійно будувати конструктивні стосунки й адаптивно реагувати на стресори [8].

В українських школах і громадах останніми роками також активно впроваджуються елементи SEL. Проєкт «Zerna» та ініціатива «Social, Emotional and Ethical Learning» від EdCamp Ukraine демонструють приклади адаптації міжнародних програм до національного контексту, включаючи переклад матеріалів, підготовку вчителів і створення цифрових ресурсів для вправ із саморегуляції. Пандемія та війсьні події ще виразніше підкреслили потребу в розвитку емоційної стійкості: саме елементи SEL, спрямовані на розбудову безпечного освітнього середовища, були рекомендовані Міністерством освіти і науки як одна з пріоритетних стратегій психологічної підтримки школярів. Польові звіти засвідчують, що учні, які регулярно практикують короткі SEL-рутини, швидше відновлюють увагу після повітряних тривог, менше проявляють зовнішньої агресії та охочіше беруть участь у групових завданнях [9].

Екологічний (системний) підхід Урі Бронфенбреннера розглядає розвиток дитини як результат взаємодії між нею та багаторівневим оточенням. Згідно з цією теорією, розвиток (зокрема розвиток емоційної регуляції) є процесом «двобічних і взаємних відносин» між дитиною та її середовищем (родина, школа, ЗМІ, громада тощо). Іншими словами, Екологічна теорія описує «взаємну адаптацію» між ростучим організмом і навколишнім середовищем. Тому для розуміння емоційної регуляції молодших школярів важливо аналізувати не тільки внутрішні механізми регулювання (як це робить нейропроцесуальний підхід Grossa), але й контекстуальні умови, у яких дитина росте [10].

Бронфенбреннер виділяє п'ять вкладених одна в одну систем оточення дитини. На індивідуальному (найнижчому) рівні – «мікросистема», тобто безпосереднє оточення дитини (сім'я, школа, однолітки, група позаурочних занять тощо). Мезосистема охоплює взаємозв'язки між цими частинами мікросистеми – наприклад, як сім'я співпрацює зі школою або як однолітки

взаємодіють із дорослими. Екзосистема включає широкі соціальні структури, у яких дитина безпосередньо не бере участі, але які посилено впливають на її життя (наприклад, робота батьків, місцеві спільноти, доступ до медичних чи освітніх послуг). Макросистема охоплює культурні цінності, соціально-економічні та політичні умови суспільства (законодавство, соціальні норми, мас-медіа тощо), у межах яких функціонують всі нижчі рівні. Нарешті, хроносистема враховує часовий фактор і зміни: наприклад, початок шкільного навчання, сімейні трансформації чи історичні події, які впливають на розвиток дитини. У результаті кожна система містить свої ролі, норми та очікування, що можуть як стимулювати, так і стримувати формування навичок саморегуляції в дитини [10].

Особливо важливу роль у становленні емоційної регуляції відіграє мікросистема. Тут відбуваються безпосередні соціальні взаємодії дитини з батьками, вчителями, однолітками та іншими значущими дорослими. Дослідження показують, що характеристики саме домашнього середовища — наприклад рівень безпеки, передбачуваності та підтримки в родині — прямо впливають на здатність дитини керувати своїми емоціями. В стабільному, уважному домашньому середовищі дитина отримує моделі й допомогу в регулюванні емоцій: батьки демонструють приклади вираження емоцій, вчать визнавати й вербалізувати почуття. Схоже, безпечний мікроклімат у школі та доброзичливі стосунки з учителем чи однолітками допомагають молодшому школяру опанувати навички самоконтролю (учитель виступає співрегулятором, за потреби допомагаючи дитині впоратись зі стресовими ситуаціями). За Бронфенбреннером, навіть такі, здавалося б, внутрішні процеси, як саморегуляція, «формуються внаслідок взаємодії дитини з її оточенням» — адже домашнє оточення є частиною мікросистеми, яка моделює розвиток навичок самоконтролю [11, с. 4-5].

Мезосистема підкреслює важливість узгодженості між різними елементами мікросистеми. У контексті молодшої школи це означає, наприклад, спільну роль сім'ї та школи у вихованні. Якщо батьки й учителі координують

підходи до дисципліни та підтримки — наприклад, застосовуючи схожі стратегії заохочення або похвали — дитині легше опанувати стратегії регуляції емоцій, адже виховання послідовне і зрозуміле. За Бронфенбреннером, важливо досліджувати зв'язки між середовищами: взаємодія сім'ї та школи (батьки-учитель), а також взаємини з громадськими структурами (спортивні секції, гуртки тощо) створюють додаткові можливості для розвитку соціальних і емоційних навичок. Наприклад, школа з програмою соціально-емоційного навчання (SEL) може отримати посилення результатів, якщо батьки вдома підтримують емоційне виховання: так зміцнюється загальний контекст навчання (поєднання домашнього та шкільного середовища) [12].

Екзосистема діє на дитину опосередковано. Наприклад, якщо один із батьків переживає стрес на роботі або має довготривалу відсутність через робочі обов'язки, це може створити напружену атмосферу вдома і, як наслідок, ускладнити емоційну регуляцію у дитини. Аналогічно, політика школи або доступність психологічної підтримки в районі (частина екзосистеми) можуть впливати на ресурси, які дитина отримує. За Бронфенбреннером, екзосистема — це «розширення мезосистеми», яке включає соціальні структури, що самі по собі не містять дитину, але впливають на її безпосереднє оточення (наприклад, робоче середовище батьків). Відповідно, навіть якщо дитина безпосередньо не взаємодіє з цими інституціями (батько не бере дитину з собою на роботу), його робочі умови можуть визначати стиль батьківського ставлення (емоційна підтримка, час для спілкування), і тим самим опосередковано впливати на процеси емоційної регуляції дитини [10].

Екологічний підхід Бронфенбреннера доповнює і пов'язує інші моделі емоційної регуляції. Наприклад, нейропроцесуальний підхід Джеймса Гросса зосереджений на внутрішніх когнітивних стратегіях (усвідомлене перефокусування уваги чи переоцінка ситуації), але зазвичай не враховує соціально-культурного оточення дитини. Екологічна теорія нагадує, що ці внутрішні стратегії розвиваються саме в контексті взаємодії з людьми і

системами: діти вчаться переробляти емоції, спостерігаючи за реакціями батьків, отримуючи зворотний зв'язок від вчителів, чи адаптуючись до шкільних правил самоконтролю. Темпераментний підхід акцентує увагу на вроджених властивостях дитини (наприклад, її чутливості чи спокійності), але навіть «життєві» риси виявляються у діалозі з середовищем: спокійна дитина у стресовому середовищі може навчитися висловлювати емоції інакше, ніж така ж дитина в підтримуючому середовищі. Соціально-інтеракційний підхід (побудований на взаємодіях із батьками та однолітками) вкладається в рамки мікросистеми Бронфенбреннера, що дозволяє побачити, як ці мікроевзаємодії вписуються у ширший контекст. Програми SEL (соціально-емоційного навчання), які впроваджуються на рівні школи чи освітньої політики, можна розглядати як вплив екзосистеми/макросистеми: вони задають структуру й стандарти навчання емоційної грамотності, яку реалізують у мікросистемі (класі) через щоденні вправи та рольові ігри.

Таким чином, екологічний системний підхід Урі Бронфенбреннера підкреслює, що емоційна регуляція молодших школярів формується через взаємодію багаторівневих контекстів. Кожна система – від домашньої мікросистеми до культурних норм макросистеми – закладає рамки і ресурси для розвитку навичок емоційного контролю. З одного боку, ця перспектива інтегрує дані інших підходів (індивідуальних стратегій і темпераменту, взаємодії з іншими, шкільних програм), а з іншого – розширює їх, показуючи, як навіть неявні чинники (наприклад, освітня політика чи загальнокультурні цінності) можуть впливати на життєві шляхи дитини. Такий цілісний системний погляд дає змогу глибше зрозуміти процеси розвитку і виділити напрями ефективного сприяння емоційному благополуччю дітей у ранньому шкільному віці

1.2 Проблемна поведінка учнів: психологічні особливості та класифікація проявів

Поведінка, що порушує загальноприйняті правила та норми, посідає в психології школярів окреме місце та називається проблемною або девіантною. Серед таких явищ особливу увагу привертають агресивно-деструктивна та опозиційно-виклична поведінка учнів молодшого шкільного віку. Агресивно-деструктивна поведінка зазвичай проявляється у відкритому заподіянні шкоди іншим (фізичному або моральному) і в руйнуванні речей. Опозиційно-виклична поведінка характеризується стійким негативізмом, непокорюю, суперечливим ставленням до дорослих і порушенням дисципліни. Ці два типи поведінки тісно пов'язані: агресія часто є однією із форм вияву опозиційної настрої, тоді як для опозиційної поведінки властиве застосування агресивних чи деструктивних засобів при відстоюванні власної волі. Розглянемо їхні психологічні характеристики, причини та механізми виникнення в контексті розвитку молодших школярів.

Агресивно-деструктивна поведінка учнів молодшого шкільного віку виявляється в різних формах: від словесних образ і погроз до фізичного насильства та цілеспрямованого псування майна. Така поведінка суперечить шкільним нормам і правилам, адже діти навмисне завдають шкоди іншим або навколишнім предметам. Згідно з дослідженнями, агресивність молодших школярів пов'язана з особливостями їхньої соціалізації та розвитку: у цьому віці діти тільки починають усвідомлювати правила співіснування і ще недостатньо здатні контролювати свої емоції й імпульси. Більш того, психічний розвиток молодшого школяра характеризується емоційною нестабільністю і високою чутливістю до фрустрації – усі ці особливості сприяють емоційним спалахам агресії, коли дитина не може подолати внутрішню напругу беззміцотворним способом. Внутрішньо агресія також пов'язана із захисними механізмами особистості: за Фрейдом, дитина використовує агресію як спосіб подолання страху та тривоги (ідентифікуючи себе з агресором під час загрози). Аналогічно, згідно з А. Адлером, виникнення агресивної поведінки тісно пов'язане з дитячим почуттям неповноцінності та браком адаптивних стратегій самозахисту [13, с. 552-553].

Серед психологічних особливостей агресивно-деструктивної поведінки молодших школярів виділяють низький рівень самоконтролю, імпульсивність, занижену здатність до емпатії та відчуття провини, а також схильність до зовнішньої (загрози, неприйняття з боку оточення) або внутрішньої (фрустрації, стресу) провокацій. Діти з яскраво вираженою агресивною поведінкою часто відчувають перманентний негативний емоційний фон: злість, роздратованість, образу чи підвищену тривожність. Це призводить до того, що у складних ситуаціях вони схильні реагувати різко і насильницько – б'ють однокласників, б'ються, ламають речі або використовують лайку і погрози. Як показало недавнє дослідження, більшість молодших школярів із високим рівнем агресивності часто відчувають себе незадоволеними оточенням, відкрито виражають негативні емоції та не вміють мирно вирішувати конфлікти [14, с. 113-114].

Поява агресивно-деструктивної поведінки пов'язана з комплексом факторів. Внутрішні чинники – це передусім індивідуально-психологічні характеристики: темперамент (дитину з високою нервовою збудливістю чи низькою толерантністю до фрустраційності складніше утримати в рамках спокійної поведінки), недостатній розвиток навичок самоконтролю та емоційного регулювання. Зовнішні чинники включають модель поведінки в сім'ї (відображення агресивних стратегій батьків чи старших членів родини), стиль виховання (сувора чи нестабільна дисципліна, застосування фізичних покарань), соціальне оточення (зустріч з агресією у соціумі) та медіа-вплив (відеоігри чи телепрограми з елементами насильства). У комплексі ці чинники визначають механізм формування агресивної поведінки. Наприклад, за теорією навчання («learning theory»), агресивні реакції можуть консолідуватися через підкріплення: якщо дитина помічає, що агресія дозволяє їй досягти бажаного (захистити себе, уникнути покарання чи привернути увагу), такі реакції закріплюються [14, с. 115].

Важливим механізмом є усвідомлення правил і норм: молодший школяр лише починає внутрішньо засвоювати шкільні установки, тому іноді ще не до

кінця розуміє значимість дисципліни. Агресивно-деструктивна поведінка часто висвітлює саме конфлікт між дитячим «его» та авторитетом (наприклад, неповагою до вчителя чи поборошенням шкільних правил). Згідно з концепцією «гострої адаптації» підлітка, молодший школяр у перехідному віці змушений одночасно залишатися дитиною і робити перші кроки до самостійності, що породжує внутрішнє напруження. Коли система раннього соціального керування ще не сформована, а потреба в самоствердженні зростає, дитина вдається до агресії, яка імітує владу: вражаючи «іншого», вона ніби відчуває себе сильнішою.

Опозиційно-виклична поведінка учнів – це стійкий тип проявів, при якому дитина систематично заперечує встановлені правила і вказівки дорослих, відкрито протестує і суперечить авторитетам. За визначенням ВМС-ритування, такі прояви охоплюють «негативістичну, викличну, непокірну й ворожу» модель поведінки щодо авторитетних осіб протягом як мінімум півроку. Це не випадкові епізоди, а регулярна стратегія, коли дитина навмисно відмовляється виконувати доручення, часто сперечається, бурчить та починає сварку з учителем, батьками чи класоводом. Механізм опозиційного ставлення ґрунтується на поєднанні декількох психічних особливостей: порушення контролю агресивних імпульсів (як і при агресії), завищеної потреби в автономії та низького рівня толерантності до фрустрації чи регламентованих вимог [15].

Типові ознаки опозиційно-викличної поведінки включають: часті безпричинні істерики, суперечки з дорослими, вперте відмовляння виконувати доручення, питання всіх інструкцій та цілковите ігнорування класних правил, навмисні провокації чи дражніння інших. Наприклад, дитина може цілком щиро звинувачувати однокласників чи вчителя у власних помилках і проступках, демонструючи ненавмисну недобррозичливість. Фактично опозиційно-виклична поведінка часто виникає із небажанням відчувати себе примушеним та прагненням відстояти власну незалежність у спілкуванні з

дорослими. Діти виявляють відкрити образливість, різкість у висловах і, зазвичай, навіть отримують задоволення від реакції оточуючих на свій протест.

Опосередкованою формою опозиції є «негативізм» – пасивний супротив, який може перерости в активну боротьбу проти норм. Цей негативізм проявляється в початковій стадії у банальному невиконанні доручень («ні», «не буду», «роби сам»), а згодом може виражатися й у спрямованій на шкоду дійстелі. З точки зору шкільної дисципліни, опозиційна поведінка завжди означає порушення режиму: дитина свідомо запізнюється, відповідає вчителю, копіює незгідні малюнки на дошці, спеціально заводить конфлікти під час уроків. Такий стан речей особливо деструктивний тим, що супроводжується випробуванням меж терпіння вчителя і батьків, які вимушені вдаватися до санкцій або покарань.

Причини опозиційно-викличної поведінки подібні за своїми джерелами до загальних факторів агресії, але мають свої специфіки. Біологічні або генетичні схильності (зокрема, неврологічні особливості, які впливають на саморегуляцію) створюють передумови для проблем із гальмуванням імпульсів. Однак ключовим є середовище: непослідовна або надто сувора батьківська дисципліна, ворожа атмосфера в сім'ї, пасивне моделювання девіантної поведінки дорослими роблять дитину особливо вразливою до розвитку опозиційності. За теорією навчання, використання батьками покарання у вигляді криків чи фізичної сили без гідних пояснень породжує у дитини агресивний опір: наприклад, якщо плач чи істерика «окупляються» тим, що батьки відпускають від вимог, дитина вчиться маніпулювати негативним поведінням. Опозиційна поведінка закріплюється у той момент, коли дитина розуміє: прояви гніву чи непокори гарантують їй увагу дорослих (навіть якщо це увага у формі покарання) [16].

Психологічні механізми опозиційної поведінки також лежать у сфері емоційної регуляції та пізнавальних оцінок. Діти з такими проявами нерідко мають вузько сфокусовану «карту сприйняття»: вони схильні приписувати недоброзичливий намір іншим та інтерпретувати нейтральні зауваження як

образу. Така конфліктна інтерпретація світу («всі проти мене») викликає серію захисних реакцій – дитина відповідає викриками на кожне прохання, щоб не відчувати себе жертвою несправедливості. Крім того, у першокласників і другокласників ще недостатньо розвинене логічне мислення і низька толерантність до фрустрації – будь-яка невдача чи зауваження може спровокувати різку відповідь «віками неправий», яка затверджує в їхніх очах власну значущість. Таку рольову модель закріплює і школа, де авторитет учителя може розцінюватися як загрозу особистій автономії молодшого школяра.

Перші ознаки опозиційного ставлення до авторитету легко сплутати з звичайним протестом відмови, характерним для цього віку: однак ключова ознака психологічного девіансу – стійкість таких реакцій і їхня системність. У випадку опозиційно-викличного розладу такі негативні реакції фіксуються як постійний компонент поведінки, що призводить до регулярних порушень дисципліни в класі. Учитель змушений реагувати на кожен прояв зухвалості, а класовод втрачає час уроку на втихомирювання істерик, що негативно впливає на навчальний процес у цілому. Саме тому опозиційно-виклична поведінка вважається однією з найскладніших форм прояву дисфункційної соціалізації в молодшому шкільному віці, бо вона втручається у базові механізми управління поведінкою учня і вимагає комплексних психологічних втручань [15].

Оскільки такі прояви поведінки завжди поєднуються з порушенням дисципліни, їх систематична поява сигналізує про необхідність психологічного корегування. Дослідники наголошують, що поширення агресивних та опозиційних реакцій у молодшому школярстві має турбувати батьків, педагогів та шкільних психологів. Лише комплексний підхід, що включає роботу над розвитком емоційної компетентності, самоконтролю та вихованням позитивної комунікації, може зменшити ризик перетворення тимчасового дитячого «протесту» на стійку проблему поведінки. Крім того, систематичне дослідження внутрішнього світу дитини, звернення уваги на конфліктні стратегії та ситуації, що спричиняють негативні реакції, дозволяє розробляти

профілактичні програми та підтримку з боку психолога. Саме в такому ключі сучасні дослідження наполягають на необхідності вчасної психокорекції та навчання дітей позитивним способам вирішення конфліктів задля гармонізації їх адаптації в шкільному колективі [14, с. 114].

Молодший шкільний вік характеризується інтенсивним розвитком вольових та емоційних процесів, що з одного боку сприяє здобуттю дитиною навичок самоконтролю, а з іншого – робить її вразливою до порушень внутрішньої регуляції поведінки. У зв'язку з цим у дітей 6–10 років часто виділяють дві умовні категорії проблемної поведінки: зовнішні прояви у вигляді імпульсивної та гіперактивної поведінки та внутрішні прояви у вигляді емоційно-тривожних станів і соматичних симптомів. Для імпульсивно-гіперактивної поведінки властиві надмірна рухова активність, нездатність зосередитися та утриматися на місці, що виходять за межі вікової норми. І навпаки, тривожні діти схильні до постійних побоювань, самообмежень, уникають нових або складних завдань і часто істерично реагують на стресові ситуації. Важливо, що ці прояви взаємопов'язані: дослідження показали, що діти з Розладом дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ) мають вищі рівні тривожних і соматичних симптомів, що свідчить про кросдомінантний характер проблеми [17].

Уявлення про гіперактивно-імпульсивну поведінку дітей пов'язане з критеріями діагнозу РДУГ як нейророзвиткового розладу, що проявляється нетиповим для віку рівнем гіперактивності й імпульсивності. Згідно з сучасними описами, гіперактивність у дітей передбачає постійну метушливість, нездатність сидіти спокійно й гратися тихо, надлишкову моторну активність, яку «неможливо стримати ніякими соціальними обмеженнями». Імпульсивність характеризується перебиваннями, нетерпеливістю, нездатністю довго чекати своєї черги і відсутністю стриманості у висловлюванні, так що дитина «спочатку робить, а потім уже думає». Такі діти часто порушують шкільний режим (підводяться з місця, ходять по класу без дозволу, голосно розмовляють, невпинно розпитують), відволікаючись від навчання та не помічаючи наслідків

своїх дій. Соціальна адаптація у класі ускладнюється: гіперактивні школярі можуть агресивно реагувати на зауваження, конфліктувати з однокласниками через нездатність домовлятися чи поступатися, а також демонструвати низьку уважність у групових заняттях [18].

У нормі, як наголошують дослідники, у молодшому шкільному віці відбувається значне збагачення емоційно-вольової сфери: дитина вчиться стримувати імпульсивні бажання та керувати своїми емоціями під керівництвом дорослих. Так, наприкінці початкової школи в середньому виникає звичка до самовладання, настійливості і терпимості, що забезпечує ефективне навчання та регуляцію поведінки. Проте недостатня довільна регуляція і слабка навичка відкладеного насолоди призводять до того, що у деяких дітей імпульсивно-гіперактивні реакції зберігаються на патологічному рівні. Вони легко відволікаються на незначущі подразники, жахливо реагують на невдачі, а через відсутність чітких передбачень власних дій часто ставлять себе та оточення в небезпечні ситуації. Психологічна основа цього стану пов'язана зі слабкою формою внутрішнього «гальмового» механізму у поєднанні з підвищеною збудливістю нервової системи. Це ускладнює сприйняття навчального матеріалу і викликає постійний конфлікт між потребою активності дитини та очікуваннями шкільного середовища. При цьому діти з особливостями імпульсивно-гіперактивної поведінки перебувають у групі ризику формування вторинних проблем: через часті зауваження та невдачі вони починають страждати від заниженої самооцінки, агресивності або навпаки – криз відчуження. За підсумками багатьох досліджень, одна третина таких школярів має серйозні труднощі з соціальними навичками та підтриманням дружніх стосунків [19].

Внутрішні переживання тривожності у молодших школярів найчастіше сполучені з відчуттям невпевненості у своїх силах, страхом бути осміяним або осудженим, а також надмірною тривогою за безпеку близьких. За даними Crawley et al., тривожні розлади зустрічаються приблизно у 10% дітей та підлітків. У дітей цей стан може виникати як зв'язана зі специфічною

ситуацією (наприклад, страх виступати перед класом, та відповідальні завдання) або формуватися як загальна підвищена тривожність (різновид особистісного «фону» напруженості). Емоційно тривожні діти часто проявляють надмірну зарезервованість: вони можуть уникати очного контакту з учителем, опускати голову, бути мовчазними під час занять або часто плакати. Через страх невдачі такі діти можуть старанно виконувати домашні завдання, але при цьому витратити на них непропорційну кількість часу, переживаючи з кожного «неточного» слова чи завдання. У школі тривожність часто виявляється у формі підвищеної чутливості до критики, проявів «пасивного протесту» (відсутність активності, замкнутість) або навпаки – підвищеної вербальної метушні під час контролів, коли дитині складно залишатися спокійною. Особливо яскраво це помітно у випадках так званої «шкільної фобії» чи страху розлуки – дитина без вагань описує погані передчуття про школу, посиляючись на фізичні симптоми (головний біль, нудоту), аби уникнути занять. Слід зазначити, що тривожність і гіперактивність у дітей можуть мати спільні підґрунтя: наприклад, невпевненість у знаннях чи незадоволені базові потреби (сон, харчування) можуть одночасно викликати як неспокійний вигляд, так і занепокоєння за майбутнє [20].

Типовим вираженням внутрішньої тривожності є соматизація – тобто тілесні симптоми, які виникають на тлі психоемоційного напруження. Молодші школярі рідко усвідомлено усувають свої страхи, тому зі страхів «народжуються» скарги на погане самопочуття. Згідно з даними досліджень, понад 50% тривожних дітей зазначають принаймні один хворобливий або дискомфортний фізичний симптом. Найчастішими соматичними проявами у тривожних молодших школярів є головні болі, біль у животі, нудота, загальна слабкість і порушення сну. Матвієнко та співавт. також відзначають, що у дітей із посиленим тривожним фоном спостерігається зниження апетиту, підвищена температура, іноді прискорене серцебиття та дихання, що призводить до справжньої астматичної симптоматики. В результаті такі соматизовані симптоми часто стають причиною частих шкільних пропусків: батьки

повідомляють про черговий «непритомний стан» чи «астму», тоді як основна причина – психологічний дискомфорт дитини. Варто зауважити, що хоча в цілому старші діти й підлітки зазвичай частіше скаржаться на соматичні симптоми, навіть у 6–10 років ці прояви залишаються поширеними і потребують уваги. Часто соматичні скарги маскують не тільки тривогу, а й інші внутрішні проблеми (наприклад, депресивний фон чи аксіальна нервова вразливість), а тому їх не можна ігнорувати [21, с. 79-80].

Отже, імпульсивно-гіперактивні і емоційно-тривожні прояви у молодших школярів виступають як два полюси проблемної поведінки: перші — більш помітні зовні (через підвищену активність та порушення дисципліни), а другі — внутрішні, що часто виявляються через тілесні симптоми. Водночас вони можуть співіснувати й ускладнювати одна одну. Наприклад, дитина з гіперактивністю може через неспроможність засвоїти шкільний матеріал почуватися невпевнено і розвинути тривожні реакції; навпаки, тривожний школяр може намагатися «заговорити» свою тривогу гіперактивною поведінкою. Дослідження підтверджують, що коморбідність РДУГ із тривожними станами є досить поширеною, і чим виразніша гіперактивно-імпульсивна симптоматика, тим яскравіше виявляються супутні тривожні та соматичні скарги.

1.3 Особливості організації інклюзивного навчання в початковій школі та його вплив на емоційний стан дитини

Інклюзивне навчання у початковій школі передбачає не лише фізичну доступність закладу, а й створення соціально-психологічно безпечного та підтримуючого середовища. Таке середовище відзначається насамперед безпечним і комфортним оточенням, яке враховує потреби дитини з особливими освітніми потребами (ООП), а також наявністю підтримуючих і розвивальних чинників. Згідно з аналізом українських дослідників, «дружнє до дитини і родини» середовище полягає передусім у забезпеченні безпечного і

комфортного оточення, наявності підтримуючого та розвивального середовища, що сприяє всебічному розвитку дитини [22, с. 14]. Така атмосфера включає не тільки адаптацію простору (безбар'єрні умови, доступність підручників, світлові та шумові фактори тощо), а й психологічну підтримку, довіру з боку педагогів і однолітків, а також формування відчуття приналежності до класної спільноти. У цьому контексті роль учителя є ключовою: педагоги з високим рівнем емоційного інтелекту здатні ефективно реагувати на емоції учнів, створювати в класі атмосферу стабільності та психологічної безпеки, що особливо важливо в умовах стресових зовнішніх обставин (зокрема, воєнних викликів). Прикладом є дослідження, де підкреслено, що емоційний інтелект учителя сприяє гарантуванню безпеки й стабільності в інклюзивному класі, що є фундаментом для формування у дітей позитивного емоційного настрою і довіри до навчального процесу [23, с. 70-71].

Підтримуюче середовище впливає на емоційний стан дітей із ООП опосередковано через зниження тривожності та почуття самотності. За даними психологічних досліджень, формування позитивних «успішних ситуацій» на уроках (коли дитина відчуває успіх і підтримку) допомагає знизити напругу та страх невдачі. Наприклад, упродовж уроку вчитель може почати з невеликого діалогу про позитивні події, запропонувавши учням поділитися своїми досягненнями, що підвищує самооцінку і мотивацію. Ці прийоми нормалізують емоційний фон класу, допомагаючи окремим учням відчувати себе безпечніше. Таким чином емоційний клімат класу безпосередньо пов'язаний із мотивацією дитини: створення довірливої атмосфери сприяє розвитку пізнавальних інтересів і мотивації до навчання, а відсутність тривоги полегшує самостійне здобуття знань [24, с. 4-5]. Згідно з теорією соціально-емоційного навчання (SEL), яка популяризується ЮНЕСКО, розвиток навичок усвідомлення та вираження емоцій, емпатії і соціальної взаємодії є надзвичайно важливими для благополуччя учня й його здатності успішно навчатися. Іншими словами, соціально-емоційні компетентності дитини тісно пов'язані з якістю освітнього середовища: безпечна школа і доброзичливий клас сприяють емоційному

благополуччю, тоді як негативні умови (осуд, ізоляція, незрозуміння з боку дорослих чи однокласників) можуть призводити до підвищеної тривожності та невпевненості в собі [25].

Одним із ключових механізмів, що забезпечують реакцію середовища на індивідуальні потреби учня, є індивідуалізація навчання. Індивідуалізований підхід означає розробку диференційованих завдань, адаптацію змісту уроку до можливостей кожної дитини, застосування допоміжних засобів (помітні тексти, наочні моделі, адаптовані вправи тощо) і гнучку систему оцінювання. Як зауважують фахівці, одна з головних цілей індивідуалізації – це зниження негативних емоційних проявів учня та рівня шкільної тривожності. Коли програма навчання відповідає індивідуальним можливостям і інтересам дитини, з'являється більше шансів на успіх, що підвищує її мотивацію і впевненість у собі. Також це дозволяє уникнути фрустраційних ситуацій: учень не відчуває постійного перевантаження чи незрозумілих вимог. Наприклад, учням з гіперактивністю або заниженою самооцінкою корисно на початку уроку висловити власні досягнення та приклади успіху і записати їх у «портфоліо»: це підвищує позитивний настрій і зменшує страх невдачі. Вчитель, який володіє інформацією про рівень тривожності учнів, може у необхідні моменти застосувати спеціальні релаксаційні вправи чи надати більше часу для виконання завдань. Таким чином індивідуальні освітні стратегії не лише оптимізують процес засвоєння знань, а й відіграють важливу роль у підтримці емоційного благополуччя дитини з ООП [24, с. 4-5].

Особливо важливо, що здорове інклюзивне середовище активізує процес соціалізації і формування емоційних зв'язків між дітьми. Дослідження показують, що позитивні соціальні контакти з однолітками істотно сприяють нормалізації емоційного стану та адаптації дітей з особливими потребами. Так, інтегроване навчання створює умови для спільної діяльності всіх учнів: кожна дитина стає важливою для класної команди незалежно від своїх особливостей [26].

Це дає змогу розвивати емпатію в однокласників і отримувати підтримку від них. Зокрема зазначається, що «інклюзивне навчання позитивно впливає на інтеграцію дітей із порушеннями мовлення в суспільство завдяки формуванню соціальних зв'язків з однолітками». Водночас педагогічні умови інклюзії передбачають, зокрема, «орієнтацію на нормалізацію психоемоційного стану дитини» – тобто цілеспрямовану роботу над тим, щоб навчання відбувалося з урахуванням емоційних потреб учня. Все це створює цілісне дружнє середовище, яке підтримує дитину не лише академічно, а й емоційно [27, с. 8-9].

Психолого-педагогічний супровід у початковій школі зорієнтований на збереження емоційного благополуччя та мотивації до навчання дітей з ООП. Він включає комплекс заходів: психодіагностику, розвиток комунікативних навичок, корекційні заняття та побудову системи допомоги. Зокрема, одним із завдань є забезпечення саме підтримуючого освітнього середовища – сприятливих умов, де дитина може отримувати необхідну допомогу і долати труднощі. У такому середовищі педагогічна команда (вчитель, асистент, практичний психолог) постійно підтримує учня, коригує освітній маршрут, надає додаткові ресурси і заохочення. У своїх дослідженнях фахівці підкреслюють, що супровід включає «надання допомоги дитині тільки у випадку виникнення труднощів», а головна мета – зберегти у дитини відчуття безпеки, що сприяє розкриттю її потенціалу [28, с. 11].

У процесі інклюзивного навчання важливим є також формування середовища взаємопідтримки серед учнів. Досвід показує, що молодші школярі з ООП у першу чергу орієнтуються на поведінку однолітків і наслідують її. Як зазначає Компанець, «група дітей навчає поведінці в натуральних умовах», адже дитина поступово занурюється в соціальні умови однокласників і вчиться на їхній моделі поведінки [29, с. 83]. Дитячий колектив своїм прикладом допомагає включити потребує підтримки дитину в загальні форми діяльності: учень повторює ті дії, що приводять до позитивних емоцій, і уникає тих, які викликають дискомфорт. Крім того, інклюзія стимулює розвиток

емпатії та командної взаємодії. Діти, які навчаються разом з учнями з ООП, краще розуміють емоції інших, вчаться співчуттю і готові підтримати один одного. У класі часто впроваджують групову роботу й спільні проекти, що виховує навички взаємодії та поваги до різноманіття і сприяє згуртованості колективу.

Значну роль у побудові такого середовища відіграють учитель та асистент: вони працюють не тільки з учнем з ООП, але і з усім класом загалом. Компанець підкреслює, що асистент працює з усім дитячим колективом, а не тільки з дитиною в інклюзії. Це означає, що елементи супроводу включають не лише індивідуальне консультування, але й залучення однолітків: через спільні ігри, заняття, тренінги розвитку емпатії педагогічна команда формує у дітей цінності допомоги і взаєморозуміння. Супровід передбачає налагодження міцних відносин з кожним учнем, усвідомлення його сильних і слабких сторін та забезпечення психоемоційної підтримки в разі потреби. Такий підхід знижує рівень стресу: коли дитина відчуває довіру до дорослого і однокласників, вона почувається спокійніше та впевненіше, що позитивно відображається на її настрої та успішності [28, с. 14].

Безперервна взаємодія дитини з ООП із безпечним і підтримуючим середовищем має безпосередній вплив на її емоційний стан. Доведено, що у випадку відсутності такої підтримки дитина може вподобатися лише за суворих «стерильних» умов і не навчитися адекватно реагувати на непередбачувані соціальні ситуації. Навпаки, інклюзивний клас, де панує доброзичливість і порозуміння, сприяє поступовому розвитку в учня навичок саморегуляції емоцій. Дитина бачить приклад однолітків, які успішно долають труднощі та отримують підтримку, а тому й сама поступово вчиться керувати тривогою, фрустрацією чи розчаруванням у навчанні. Формування довіри до дорослих та взаємоповаги до однолітків створює внутрішню мотивацію вчитися і розвиватися: діти, котрі відчувають себе цінними учасниками колективу, демонструють вищу самооцінку і емоційну стійкість. Задоволення базових

потреб у спілкуванні та підтримці зменшує переживання самотності і страху, що, у свою чергу, позитивно відбивається на процесі навчання [30, с. 45].

Отже, психолого-педагогічний супровід і створення середовища взаємопідтримки є органічним продовженням попередньо забезпеченого безпечного простору й індивідуального підходу. Завдяки цьому комплексному підходу діти з особливими освітніми потребами почуваються в класі більш захищеними, прийнятими та зрозумілими. Облаштування інклюзивного класу на засадах довіри, підтримки й співпраці сприяє соціально-емоційному благополуччю учня: він розвиває емпатію, адаптивність і навички співпраці, що є запорукою успішної соціалізації та навчання.

Висновки до першого розділу

Аналіз теоретичних підходів до вивчення емоційної регуляції в молодшому шкільному віці дозволив з'ясувати, що цей феномен включає низку складних процесів, які визначають здатність дитини управляти власними емоціями. Вивчення нейро-процесуального підходу Джеймса Гросса свідчить про те, що емоційна регуляція є послідовністю когнітивно-нейрофізіологічних дій, які можуть бути усвідомленими і контрольованими на різних етапах емоційного реагування. З іншого боку, біопсихологічний (темпераментний) підхід наголошує на вроджених індивідуальних особливостях дитини, таких як реактивність та саморегуляція, що створюють фундамент для подальшого розвитку емоційного контролю. Додаткове дослідження соціально-інтеракційного підходу та підходу емоційного інтелекту (SEL) розширює уявлення про емоційну регуляцію як про соціально-контекстуальний процес, де ключову роль відіграє взаємодія з дорослими та однолітками. Нарешті, екологічна системна теорія Урі Бронфенбреннера підкреслює важливість комплексного впливу різних систем (мікросистема, мезосистема, екзосистема і макросистема) на процес формування емоційної регуляції, доводячи, що лише цілісний підхід здатен врахувати всю багатогранність цього явища.

Дослідження психологічних особливостей проблемної поведінки молодших школярів показало, що вона може проявлятися в різних формах, таких як агресивно-деструктивна, опозиційно-виклична, імпульсивно-гіперактивна, а також емоційно-тривожні та соматизовані прояви. Було встановлено, що такі форми поведінки часто пов'язані з низьким рівнем розвитку навичок емоційної регуляції, недостатнім самоконтролем і підвищеною вразливістю до стресових ситуацій. При цьому агресивно-деструктивна поведінка характеризується відкритими конфліктами, імпульсивністю та невмінням контролювати агресивні імпульси. Опозиційно-виклична поведінка проявляється у формі систематичного протесту проти встановлених норм і правил, що ускладнює педагогічне керівництво і погіршує навчальний клімат у класі. Імпульсивно-гіперактивна поведінка відзначається підвищеною руховою активністю та зниженим рівнем концентрації уваги, що призводить до соціальної дезадаптації. Емоційно-тривожні прояви характеризуються високим рівнем тривожності, що може викликати соматичні симптоми та ускладнювати адаптацію до шкільного середовища.

Розгляд особливостей організації інклюзивного навчання засвідчив, що його ефективність багато в чому визначається створенням безпечного і підтримуючого середовища, індивідуалізацією навчального процесу, системним психолого-педагогічним супроводом і формуванням середовища взаємопідтримки. Встановлено, що забезпечення емоційної безпеки та врахування індивідуальних особливостей дітей з ООП дозволяє суттєво знизити тривожність і покращити їхню соціальну взаємодію з однолітками. Психолого-педагогічний супровід є критично важливим для підтримки мотивації до навчання і розвитку навичок саморегуляції емоцій. Особливу увагу було приділено розвитку емпатії і навичок командної взаємодії серед учнів, що формує атмосферу толерантності і поваги, позитивно впливає на емоційний стан кожної дитини та покращує їх загальну адаптацію в класному колективі. Таким чином, комплексний підхід до організації інклюзивного навчання

створює сприятливі умови для оптимального емоційного розвитку та ефективної адаптації молодших школярів із проявами проблемної поведінки.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ ІЗ ПРОБЛЕМНОЮ ПОВЕДІНКОЮ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

2.1 Організація та методи емпіричного дослідження

Ми розпочали емпіричну частину нашого дослідження у Хмельницькому інклюзивно-ресурсному центрі № 1 і працювали там протягом двох календарних місяців — з 1 березня по 30 квітня. У цей період центр традиційно проводить чергову весняну оцінку розвитку дітей, тож ми змогли органічно інтегруватися у звичний графік роботи педагогів та фахівців-суміжників. У вибірку увійшли сорок молодших школярів (19 дівчат і 21 хлопець) віком від 6 до 10 років, які систематично відвідують корекційно-розвивальні заняття центру та навчаються в інклюзивних класах трьох територіальних ліцеїв міста. Критеріями включення були (а) наявність офіційного висновку про потребу в інклюзивній підтримці, (б) повідомлена вчителями або батьками проблемна поведінка будь-якої форми й (в) відсутність тяжких інтелектуальних порушень, що унеможливили б заповнення анкет. До початку роботи ми отримали письмові інформовані згоди батьків (опікунів) та усні згоди дітей, пояснивши, що участь добровільна, а результати буде зашифровано.

Щоб зафіксувати як емоційно-регулятивні ресурси, так і різні аспекти проблемної поведінки, ми обрали чотири психодіагностичні методики, які доповнюють одна одну і перекривають ключові компоненти нашої гіпотези. По-перше, «ЕмІн» Д. Люсіна дає змогу кількісно оцінити емоційний інтелект — комплекс здатностей розпізнавати, розуміти й керувати емоціями власними та чужими. Українська адаптація цього опитувальника добре зарекомендувала себе у вибірках молодших школярів: внутрішня узгодженість субшкал коливається в межах $\alpha = 0,72-0,82$, а тест-ретестова стабільність сягає $r \approx 0,80$ навіть через шестимісячний інтервал. Ми використали форму на 46 тверджень із чотирирівневою шкалою відповідей «зовсім не про мене» — «дуже про

мене». Така градація зрозуміла дітям і не перевантажує їх, тому опитування тривало не більше 15 хвилин.

По-друге, Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) в українському перекладі ВООЗ — це компактний інструмент на 25 пунктів, що оцінює п'ять доменів: емоційні симптоми, проблеми поведінки, гіперактивність, труднощі з ровесниками та про-соціальність. Ми застосували одразу дві версії — дитячу самооцінну та батьківську, щоби зіставити внутрішній погляд дитини з поглядом родини. SDQ має чітко описані норми для віку 4–17 років, а в українській валідації показав $\alpha \approx 0,73$ для загального індексу труднощів і задовільну факторну інваріантність. Перевагою опитувальника є його нейтральна лексика й збалансованість «плюсів» і «мінусів», що допомагає уника-ти реактивного опору та втоми респондента.

Третім інструментом стала Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), перекладена й апробована в Україні у 2023 р. DERS вимірює шість компонентів дезрегуляції: неприйняття власних емоцій, труднощі в поведінковому контролі імпульсів, брак цілеспрямованості, обмежений репертуар стратегії, відсутність ясності та брак усвідомленості емоцій. Кожен із 36 пунктів оцінюється за п'ятибальною шкалою. Ми використали цю методику, бо вона прямо відбиває концепцію Гросса і дозволяє кількісно описати той дефіцит регуляторних стратегій, про який ішлося в теоретичному огляді. Надійність субшкал у молодших підлітків, за даними адаптаторів, не падає нижче $\alpha = 0,70$, а факторна структура зберігається у віці 9+. Діти заповнювали DERS в окремій тихій кімнаті під супроводом асистента: ми читали твердження вголос, аби уникнути впливу рівня читання, і відзначали відповіді на кольорових картках-смайликах, що спростило процес для семирічних учасників.

Четверта методика — Buss-Durkee Hostility Inventory (BDHI) у версії Осницького. Вона містить 75 дихотомічних тверджень і виділяє вісім форм агресії та ворожості. Ми обрали BDHI, тому що саме ця шкала найкраще диференціює фізичну, вербальну та приховану агресію, дозволяючи виявити латентні тенденції, які не завжди помітні під час спостереження. Українська

адаптація демонструє загальну внутрішню узгодженість $\alpha \approx 0,80$ і має вікові нормативи для дітей від 9 років; молодшим (6–8 р.) ми частково спрощували формулювання і використовували картки з піктограмами.

Логіка наша така: «ЕмІн» віддзеркалює ресурс — емоційний інтелект; SDQ окреслює широку поведінкову картину; DERS вимірює власне суб'єктивні труднощі регуляції; BDHI деталізує агресивний компонент проблемної поведінки. Разом ці чотири інструменти дають змогу коректно зіставити регулятивні можливості, загальний психосоціальний фон і конкретні поведінкові «пікові» прояви. Ще одна причина вибору — компактність: у середньому на всі чотири опитувальники дитина витратила до 45 хвилин (по дві сесії з перервою-«руханкою»), що знижувало втомлюваність.

Організаційно ми діяли таким чином. На першому тижні березня провели інструктивну нараду з педагогами і психологами центру, узгодили графік анкетування та надрукували бланки. Далі за попереднім розкладом формували групи по 5–6 дітей. Кожна група проходила анкетування у два етапи: спочатку «ЕмІн» + SDQ-Self, потім DERS + спрощена BDHI. Батьківську версію SDQ ми роздавали на батьківських зустрічах або надсилали в електронному вигляді з інструкцією повернути заповнену форму протягом тижня. Одночасно асистент охоплював вчителів, щоб вони оцінили кожну дитину за вчительською формою SDQ. До середини квітня ми зібрали повний масив анкет і одразу здійснили подвійне кодування, щоби виключити механічні помилки. Наприкінці квітня провели ретест на підвибірці з 12 дітей, щоб перевірити стабільність показників DERS і BDHI: кореляції коливалися в межах $r = 0,78–0,83$, що підтвердило надійність.

Упродовж усього періоду ми дотримувалися принципу мінімального втручання: педагоги залишалися у звичних ролях, а ми лише адміністрували опитувальники та спостерігали за класною взаємодією, фіксуючи контекст для подальшого якісного аналізу. На етапі обробки даних ми розраховали внутрішню узгодженість шкал у нашій вибірці (Cronbach α для «ЕмІн» = 0,79, SDQ-Total = 0,75, DERS-Total = 0,82, BDHI-Total = 0,81), здійснили перевірку

нормальності розподілів і застосували t-критерій Стюдента та кореляційний аналіз Пірсона, аби з'ясувати зв'язки між емоційним інтелектом, труднощами регуляції й агресивними проявами.

Обрані методики виявилися оптимальними, бо мають підтверджену валідність у молодшому шкільному віці, перекладені українською, легко зрозумілі дітям і при цьому достатньо чутливі, щоб «зловити» навіть невеликі зміни у сфері емоційної регуляції. Комплементарність інструментів дозволила нам подивитися на проблему з чотирьох ракурсів, не перевантажуючи учасників. Поетапна організація тестування та активна співпраця з педагогами центру забезпечили високу відповідальність дітей і батьків, а збалансоване чергування когнітивних та емоційно забарвлених питань допомогло підтримати позитивне ставлення респондентів протягом усієї діагностики. У результаті ми отримали релевантну, надійну й комплексну базу даних для подальшого аналізу особливостей емоційної регуляції учнів із проявами проблемної поведінки в умовах інклюзивних класів.

2.2 Аналіз результатів дослідження особливостей емоційної регуляції у молодших школярів із проблемною поведінкою

Психокорекційна програма розвитку емоційної регуляції для учнів інклюзивних класів є цілеспрямованою системою занять і методичних прийомів, спрямованих на формування та вдосконалення навичок усвідомлення, розпізнавання і регулювання власних емоцій, а також на розвиток соціально-емоційних компетентностей. Ураховуючи особливості інклюзивного освітнього середовища, програма орієнтована на потреби дітей із різними освітніми можливостями і передбачає адаптацію завдань відповідно до індивідуальних рівнів розвитку учнів. Основною метою програми є створення безпечних умов для емоційного самовираження, зниження рівня тривожності та агресивності, сприяння розвитку самоконтролю, емпатії та соціальної адаптації, що особливо актуально для учнів, які мають прояви проблемної поведінки.

Комплексний підхід, інтеграція елементів ігрової терапії, тренінгів емоційної грамотності та методик релаксації дозволяють досягти стійких позитивних змін в емоційній сфері дітей та покращити їхню взаємодію з однолітками і педагогами в умовах інклюзивного навчання.

Таким чином, за опитувальником діагностики емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна, ми отримали (див. рис. 2.1):



Рис. 2.1 – Результати дослідження за опитувальником діагностики емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна

Спершу впадає в око, що всі стовпчики розташовані нижче за червону пунктирну лінію, яку ми домовилися вважати середнім порогом. Це означає, що в усіх без винятку сферах емоційного інтелекту наші діти набрали менше балів, ніж було б бажано для комфортного функціонування в класі і поза школою. З одного боку, така картина викликає занепокоєння: у кожній із вимірюваних царин результат “нижче середнього” свідчить про те, що школярам складно розпізнавати емоції, стримувати імпульси, підтримувати інших і водночас тримати під контролем власні вирази. З іншого боку, ми розуміємо, що цифри, хоч і скромні, усе-таки не нульові, а тому слугують міцним початковим щаблем, від якого можна відштовхуватися, коли вибудовуємо подальшу корекційну роботу.

Ми починаємо з показника «розуміння чужих емоцій». Уже сам той факт, що діти набрали тут найвищий бал серед усіх субшкал, хоча й тільки тридцять два, говорить нам: вони певною мірою відчують настрій дорослого чи ровесника, помічають зміни виразу обличчя, інтонації, позурики. Це не повний дефіцит емпатії, радше її слабке, нерозвинене зерно. Добре, що воно є: можемо плекати уважність до невербальних сигналів, багато практикувати зображення емоцій у грі або створювати ситуації, коли необхідно здогадатися, що відчуває товариш. Погано те, що просте впізнавання чужої міміки поки не переходить у глибше співпереживання. За нашими спостереженнями, учні часто не знають, що робити далі: вони бачать засмучену однолітку, але губляться і не пропонують підтримки. Отже, завдання полягає в тому, аби перевести розуміння в дію, навчити словам і жестам, які надають реальної допомоги.

Другий стовпчик, «управління емоціями інших», упав до позначки тридцять. Ми розцінюємо цей результат як показник того, що діти відчувають труднощі, коли треба підбадьорити приятеля, заспокоїти однокласника після сварки або повести гру так, щоб усім було цікаво. Добре в цій цифрі лише те, що вона не критично мала, отже елементи такої здатності вже проблискують. Погано те, що без цілеспрямованої роботи навичка може залишатися сировинною і не переходити в стійку поведінку. Ми записали собі: більше кооперативних ігор, під час яких хтось один приймає роль “миротворця” чи “ведучого настрою”, і обов’язкове обговорення після гри, аби закріпити, які конкретно фрази чи дії допомогли підняти всім настрій.

Третій показник, «розуміння своїх емоцій», фіксує тридцять один бал. Ми бачимо, що дитині порівняно легко вловити, коли вона, скажімо, сердиться чи хвилюється, але їй важко назвати почуття точним словом або пояснити причину. Це ніби внутрішній вогник, що мерехтить, та не дає ясного сигналу. Добре, що вогник є: отже, дітям доступне початкове усвідомлення власного стану. Погано, що воно нечітке, а коли нема ясності, немає й осмисленого рішення, як діяти далі. Ми плануємо використовувати техніки щоденників

настрою, кольорових термометрів емоцій і короткі зупинки-рефлексії наприкінці уроків, щоб кожен учень поступово вивчав власну “палетку почуттів” і навчився розрізняти, де образа, а де сум, де нудьга, а де спокій.

Четверта колонка, «управління своїми емоціями», показує двадцять дев'ять балів, і це один із найменших результатів. Ми не здивовані: саме контроль над проявами почуттів найчастіше кульгає у дітей з проблемною поведінкою. Добре, що бал не падає до зовсім низької позначки: діти все ж здатні іноді стримати різкий порух чи неприємне слово. Погано, що ця здатність нестійка. На уроці вони можуть зосередитися лише короткий час, а в ситуації фрустрації швидко вибухають сльозами чи криком. Ми вважаємо, що ключем тут буде тренування коротких пауз: учимо робити один глибокий вдих перед тим, як відповісти, даємо м'які гумові м'ячики для стиснення під партою, упроваджуємо ритуал «п'ять секунд тиші» в групових іграх.

Найнижче значення двадцять вісім отримала шкала «контроль експресії». Це підтверджує наші спостереження, що учні не вміють дозувати зовнішнє вираження емоцій: сміються надто гучно, махають руками, коли хвилюються, або, навпаки, ховають голову в руки так, що педагог не може зрозуміти, що з ними відбувається. Добре, хоч це число не опускається зовсім униз — деякі сигнали вони вміють приглушити. Та все одно показник один із найпроблемніших. Сюди ми включили в плани тренінги “емоції в дзеркалі”, під час яких дитина пробує відтворити різні ступені сили жесту чи міміки, і спільні фото-сесії “тиха радість”, “стриманий подив”, де вчимося, як можна показати почуття тихіше, але зрозуміло.

Шоста та сьома шкали, «міжособистісний» і «внутрішньоособистісний» емоційний інтелект, тримаються на рівні тридцять і тридцять один. Це поєднання підказує нам, що учні однаково слабо орієнтуються і в собі, і в інших. Добре, що розрив між цими двома показниками невеликий, отже розвиток у будь-якому векторі тягнутиме за собою прогрес у сусідньому. Погано ж у тому, що без системної підтримки дитина ризикує загрузнути в ситуації “ні себе не розумію, ні іншого не відчуваю”, що породжує конфлікти й

непорозуміння. Ми домовилися чергувати вправи на самостереження (“Що я зараз відчуваю?”) з іграми на читання чужих емоцій (“Вгадай за очима”), аби обидва компоненти росли, мов два крила, симетрично.

Нарешті, загальний рівень емоційного інтелекту показав тридцять три бали. Це трохи вище за решту колонок, і в цьому можемо побачити позитивний сигнал: сумарно діти не такі вже й безпорадні, у них є базовий фундамент для майбутнього зростання. Добре, що інтегральний показник усе-таки найвищий: це означає, що окремі слабінки певною мірою компенсують одна одну. Погано, що й він усе одно нижчий за середній поріг, тож без додаткових зусиль ми не отримаємо бажаних змін у поведінці.

Ми також замислилися над тим, чому всі результати виявилися нижчими за норму. Очевидно, позначилися складні умови останніх років: діти пережили пандемію, дистанційні форми навчання, а тепер живуть у нестабільному суспільстві, де трапляються повітряні тривоги, переїзди й загальна напруга. У таких обставинах емоційна сфера особливо вразлива. Крім того, ми маємо справу з вибіркою, де спершу було зафіксовано проблемну поведінку, тому підсумок цілком закономірний. Водночас ми усвідомлюємо: низькі числа не є вироком. Навпаки, вони відверто підказують, у який бік спрямувати педагогічні та корекційні зусилля. Кожен стовпчик — це маячок, що світить нам: ось тут треба підсилити тренування розпізнавання, там — вправи на вгамування, далі — практику емпатійних висловлювань.

Ми вважаємо важливим окремо підкреслити позитив. Хоч усі бали скромні, але кожен показує певний рівень ресурсності. Діти все ж помічають вираз обличчя, уміють хоч іноді заспокоїтися, часом намагаються підтримати товариша. Отже, у нас є живі паростки, які потребують лише дбайливого поливу. У цьому бачимо хорошу основу для нашої психокорекційної програми. Також тішить, що різниця між окремими шкалами невелика: вінегрет не розділений, діти не «кульгають» критично в якомусь одному вузькому місці, а радше рівномірно потребують розвитку. Це значить, що групові заняття, де

кожна вправа підтримує одразу кілька компонентів, будуть ефективними, а діти не почуватимуться відмінниками в чомусь одному і відстаючими в іншому.

Негативний бік очевидний: ми в зоні червоних маячків, де будь-яке сильне хвилювання може зірвати урок, а серія дрібних конфліктів перетворитися на хронічну напруженість. Низький контроль експресії вже зараз проявляється в різких рухах, гучних словах і сльозах. Слабке управління власними емоціями позначається на здатності довести справу до кінця, дочекатися черги, дотримуватися правил гри. Тут ми ризикуємо втратити час навчання і створити негативне тло для всього класу. Тож чимшвидше ми візьмемося за тренування, тим краще для академічних результатів і соціальної атмосфери.

В свою чергу, за опитувальником «Сильні сторони» ми отримали (див. рис. 2.2):

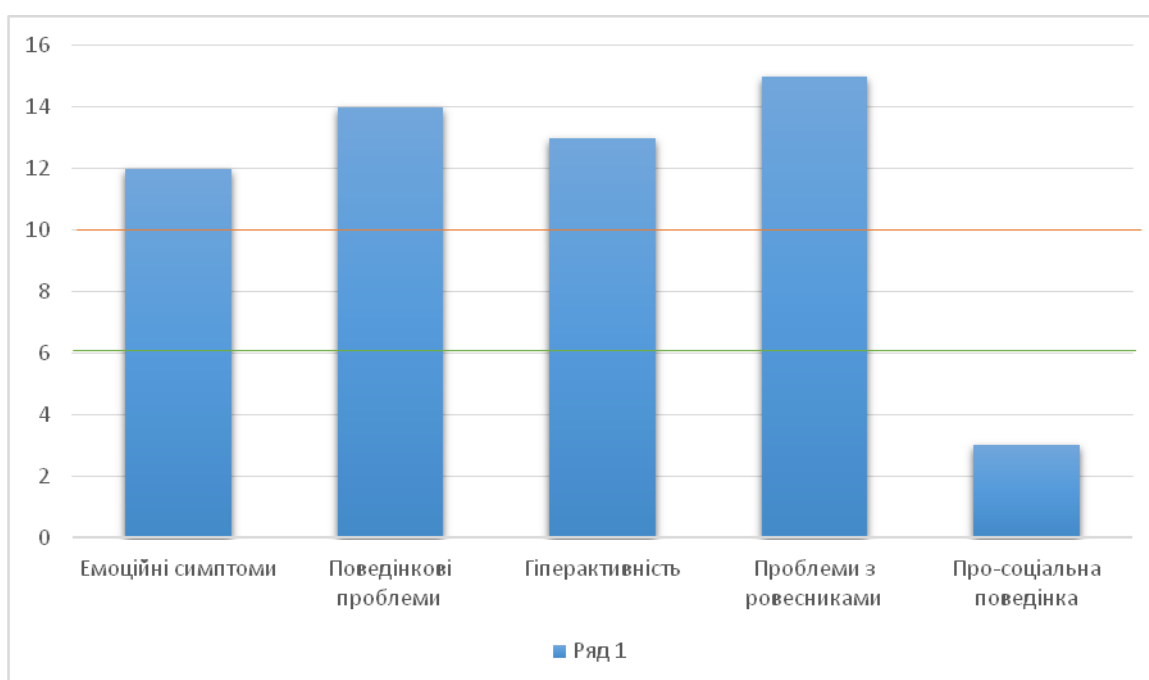


Рис. 2.2 – Результати дослідження за опитувальником «Сильні сторони»

Сині колони підіймаються вище зеленої смужки там, де йдеться про про-соціальну поведінку, і водночас усі вони перетинають червону пунктирну межу там, де вимірюються труднощі. Це означає просту річ: основні проблеми в дітей виражені сильніше, ніж хотілося б, а добрих соціальних дій поки що небагато. Червона лінія на десяти балах позначає умовний середній рівень

труднощів. У нас же емоційні симптоми сягають дванадцяти, поведінкові проблеми піднімаються до чотирнадцяти, гіперактивність тримається на тринадцяти, а труднощі у стосунках із ровесниками взагалі стрибнули до п'ятнадцяти. Зелену лінію ми провели на шести балах, вона показує серединний показник про-соціальної поведінки, тобто бажаної підтримки, співчуття, готовності допомагати. Наші діти набрали лише чотири бали, тому стовпчик ледь піднімається, що видно неозброєним оком. Отже, перед нами мовчазне свідчення: дитячі складнощі привертають увагу сильніше, ніж прояви доброзичливості.

Ми зупинили погляд на стовпчику емоційних симптомів. Цифра дванадцять дає зрозуміти, що діти частіше скаржаться на сум, тривогу чи тілесні нездужання. Добре тут хіба те, що позначка не злетіла до дуже високих значень, отже емоційне напруження хоч і помітне, але ще не завело групу у критичну зону. Погано, що цей рівень уже переходить поріг і означає реальний дискомфорт: малюки можуть сидіти з головним болем, мовчати про тривогу чи губитись на уроці через внутрішнє хвилювання. Ми робимо висновок: потрібно більше вправ на розслаблення, малювання емоцій, теплі розмови, де можна чесно сказати, що хвилюєшся, а тобі не дорікнутьь, а підтримають.

Далі ми дивимось на поведінкові проблеми, ті самі чотирнадцять балів. Це доволі різка цифра. Вона говорить, що діти частіше сперечаються, можуть штовхнути однокласника чи навмисно не виконати інструкцію дорослого. Позитив у тому, що ми дістали ясний маркер, який показує, на що треба звернути основні зусилля. Негатив у тому, що кожен такий випадок порушує спокій усього класу, відбирає навчальний час і підриває довіру між учнями та педагогами. Висновок напрошується сам: слід учити правилам спільної роботи та давати безпечні способи випустити пару, наприклад куточок для емоцій з м'якими кубиками чи стисним м'ячиком.

Гіперактивність показала тринадцять балів. Ми розуміємо, що це означає швидку втому від одноманітної роботи, постійне крутіння на стільці, вигуки без черги. Добре, що гіперактивність не досягає п'ятнадцяти-шістнадцяти, коли

діти зовсім не можуть зосередитись, проте й поточний рівень уже заважає навчанню. Щось треба змінювати. Ми плануємо частіше вставляти руханки, використовувати картки «стоп-пауза», щоб дитина встигла переключитися, і давати маленькі завдання з чіткими межами часу, щоби зберегти фокус уваги.

Найвищий показник п'ятнадцять стосується труднощів у стосунках із ровесниками. Ми знаємо, що саме ця цифра особливо болить: коли дитина не має друга, її день забарвлений самотністю, а дрібна сварка швидко перетворюється на непримиренний конфлікт. Добре, що ми побачили проблему — тепер вона називається і не вислизає з поля зору. Погано, що без підтримки діти можуть ще сильніше замкнутися або, навпаки, агресувати. Ми записуємо в план групові справи на співпрацю, колективні проєкти, кола взаємопідтримки, щоби кожен відчув себе потрібним.

Стовпчик про-соціальної поведінки найнижчий, усього чотири бали, і це єдина колонка, що мала б бути високою, бо символізує позитив. Виходить, що діти рідко допомагають, рідко співчують, не завжди діляться олівцями. Добре, що вони не на нулі: інколи все-таки помічають біль іншого або посміхаються, але цього мало. Погано, що добрих учинків недостатньо, адже саме вони цементують дружбу. Ми вирішуємо щодня хвалити навіть дрібні прояви доброти, вводити ритуал «комплімент дня» і спеціальні справи, де треба виявити турботу.

Якщо поглянути на суму чотирьох проблемних шкал, ми отримаємо цифру п'ятдесят чотири. Це перевищує порогове значення і потрапляє до так званої зони підвищеної уваги. Добре, що ми вчасно дізналися про це: у дітей ще не сформувався незворотний негативний сценарій. Погано, що без втручання труднощі схильні наростати, бо кожен конфлікт тягне за собою наступний. Ми бачимо, що група потребує комплексної підтримки: і вправ для тіла, і теплих бесід, і уроків дружби, і допомоги батькам.

Ми помічаємо спільний малюнок: усі ці дані корелюють із попередньою діаграмою емоційного інтелекту. Там ми також бачили низьку здатність розуміти й регулювати почуття. Тепер маємо поведінкове підтвердження: коли

дитина не відчуває, що з нею відбувається, вона легше вибухає, замикається, свариться. Добре, що дві різні методики сходяться, адже це робить наші висновки точнішими. Погано, що слабке місце виявляється подвійним ударом: і в голові, і в поведінці. Отже, нам не вистачить лише ігор зі словами емоцій, потрібно ще й практикувати нові шаблони дій у реальних ситуаціях.

Ми також відмітили невелику різницю між хлопцями і дівчатами. Хлопці трохи частіше демонструють зовнішню агресію, дівчата — емоційний дискомфорт. Проте розрив не такий великий, щоб треба було робити окремі програми. Добре, що можна працювати в одному класі, створюючи змішані пари для завдань. Погано, що індивідуальна різноманітність висока: комусь більше треба знижувати тривогу, комусь — вгамовувати рухову імпульсивність. Ми домовилися тримати блокнот спостережень і час від часу змінювати акценти уроку, щоби кожен отримав саме ту підтримку, яка потрібна.

Ми зрозуміли, що дорослі також мають внести свій внесок. Показники поведінкових проблем і труднощів із ровесниками часто пов'язані з непослідовністю вимог удома та у школі. Добре, що ми можемо зібрати батьків і спокійно викласти їм діаграму: наочне зображення краще, ніж довга лекція. Погано, якщо дорослі не сприймуть інформацію або почнуть виправдовуватись. Тому ми плануємо коротку батьківську зустріч із простими рекомендаціями: як помічати добрі дії дитини, як давати чіткі інструкції й підкріплювати спокійне виконання.

Ми підбили коротку проміжну рису. Середній школяр нашої групи частіше почувається тривожним, легше зриватися у суперечку, важче знаходити спільну мову з ровесниками й рідко пропонує допомогу. Добре, що ми знаємо це точно й можемо виміряти зміни після втручання. Погано, що ці характеристики підвищують ризик подальших академічних невдач і соціального відторгнення. Наші подальші кроки стануть свого роду протидією: ми створюємо місце безпечного досвіду дружби, відчуття успіху, задоволення від спільної праці.

Також, за шкалою труднощів емоційної регуляції, ми отримали (див. рис. 2.3):

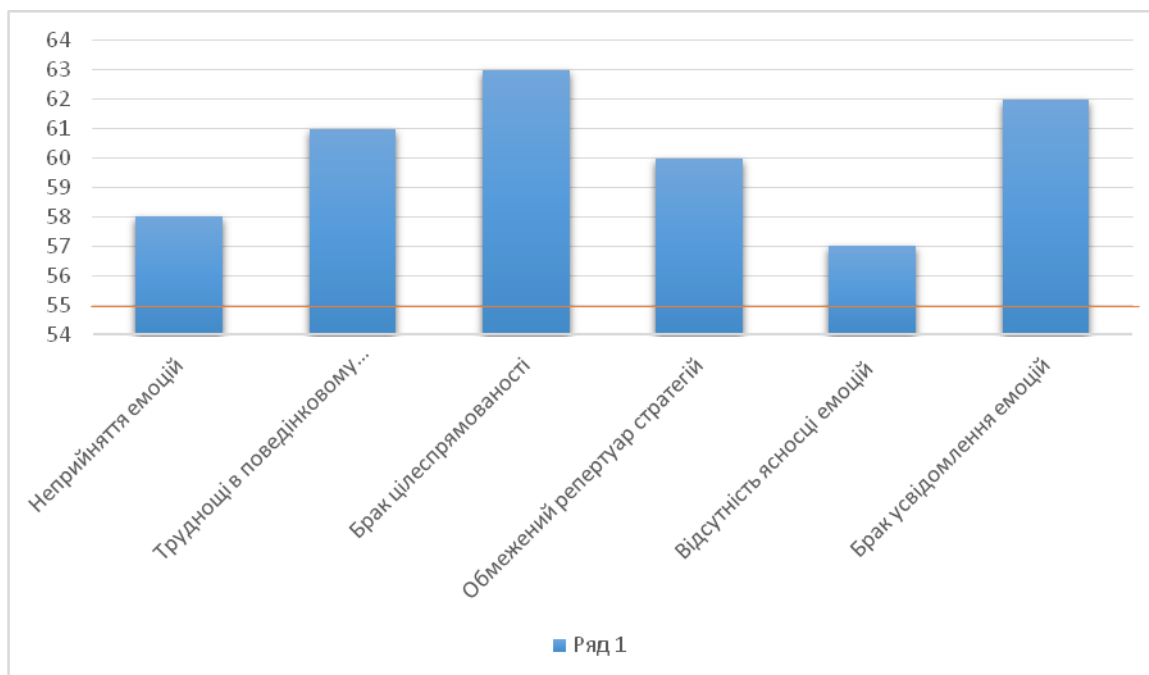


Рис. 2.3 – Результати дослідження за шкалою труднощів емоційної регуляції

Першим ми обговорили стовпчик «неприйняття емоцій», де число дорівнює п'ятдесяти восьми. Це означає, що діти доволі часто не приймають свої переживання, соромляться їх або вважають невірними. Добре, що ми навели чіткий діагностичний прожектор і тепер знаємо, що слід учить школярів говорити собі: «Я маю право сумувати» чи «Мені не соромно бути злим». Погано, що неприхована відраза до власних почуттів може вести до внутрішнього вибуху й подальшого небажаного вчинку. Ми запланували впровадити картки-нагідування з простими фразами «Моє почуття важливе» й проводити короткі кола відвертості, де кожен матиме змогу назвати свій настрій без засудження.

Далі ми перейшли до показника «труднощі в поведінковому контролі», де число шістдесят один стало другим за висотою. Цей стовпчик каже нам, що дітям важко стримувати слова та дії, коли емоції сильні. Добре, що цифра все ж не зашкалює, отже контролю трохи вистачає і є за що похвалити. Погано, що кожен такий зрив може зіпсувати урок чи спричинити сварку. Ми вирішили

тренувати крок «зупинись і дихай»: дитина вчиться робити три повільні вдихи й рахувати до п'яти, перш ніж відповісти.

Третє за списком «брак цілеспрямованості» показав шістдесят три — саме найвищий стовпчик на графіку. Це говорить про те, що, коли дитину поглинає сильне почуття, вона часто губить ціль і перестає діяти згідно з планом. Добре, що ми знаємо точку найбільшої слабкості й можемо будувати втручання саме тут. Погано, що без цілеспрямованості страждають і навчальні результати: варто з'явитися тривозі чи злості, як учень кидає вправу і вже не повертається. Ми додали до щоденного розпорядку короткі «план-хвилинки», де клас разом формулює просту мету уроку і проговорює, як до неї йти попри перепони.

Стовпчик «обмежений репертуар стратегій» сягнув шістдесяти балів. Це означає, що у дітей на озброєнні дуже небагато способів полегшити свій стан, і вони крутять одні й ті самі реакції за інерцією. Добре, що цей дефіцит легко поповнити, навчаючи прості прийоми: малювання, дихання, рахунок, звернення по підтримку. Погано, що поки таких прийомів бракує, тому в емоційний момент дитина обирає або крик, або втечу, бо іншого не знає. Ми підготуємо «скарбничку ідей» на плакаті: у ній намалюємо варіанти — обійняти подушку, написати слово злості й порвати, зробити десять глибоких вдихів, попросити друга про спільну гру.

Показник «відсутність ясності емоцій» дав нам п'ятдесят сім балів. Це говорить, що дітям важко точними словами сказати: я розчарований, чи я заздрю, чи я стурбований. Добре, що рівень не надвисокий, і отже вже є певна здогадка про власні почуття. Погано, що без ясності дитина плутається й не знає, як правильно реагувати. Ми вирішили ввести «палітру настрою»: простий колірний круг, де до кожного кольору підписано слово, і на перервах будемо грати у «привіт, я — смарагдова тривога».

Останній стовпчик «брак усвідомленості емоцій» піднявся до шістдесяти двох і став другим за величиною. Це означає, що діти не завжди помічають почуття в момент їхньої появи, ніби прокидаються тоді, коли хвиля вже

накрила. Добре, що ми дістали ясну підказку, куди скерувати вправи уважності. Погано, що несвоєчасне усвідомлення ущільнює всі попередні труднощі: коли почуття усвідомлене запізно, воно вже встигло спровокувати поведінку. Ми введемо короткі «перерви тиші»: під час уроку лунає дзвіночок, і всі зупиняються на тридцять секунд, аби відчутти, що зараз у них всередині.

Ми звернули увагу, що шість різних складових складнощів ідуть досить рівним ланцюжком від п'ятдесяти семи до шістдесяти трьох. Добре, що система труднощів виглядає злагодженою: немає провалів униз чи різких піків угору, тому наша програма може бути комплексною, а не вузьконаціленою на один параметр. Погано, що рівень кожної складової перевищує поріг, тож працювати треба відразу на всіх фронтах. Ми бачимо, що жоден компонент не можна лишити без уваги, інакше він потягне інших назад.

Ми обмірковували, як ці дані корелюють із попередніми опитувальниками. Високі труднощі емоційної регуляції напряду перекликаються з низьким емоційним інтелектом: коли слова для почуттів бідні чи розмиті, важко і прийняти емоції, і управляти поведінкою. Добре, що картина послідовна: дані підтверджують одне одного, що підсилює надійність висновків. Погано, що це нагадує про комплексність проблеми: ми не можемо зробити одну вправу на тиждень і сподіватися на диво. Потрібні маленькі, але щоденні практики і спільна мова вчителів, батьків і дітей.

Ми не забули й про позитивні ресурси, які вже маємо. Хоч труднощі великі, але діти живі, активні, з цікавістю сприймають ігри, прагнуть уваги. Добре, що енергію можна спрямувати в корисне русло: замість бурхливого конфлікту — бурхливий танець або рольова імпровізація. Погано, що інколи ця енергія виливається занадто гучно, тому потрібні чіткі рамки й угоди. Ми запровадимо правило «моє тіло в особистому просторі» і зробимо на підлозі яскраві кола, в які можна стати, коли емоція особливо сильна, щоб не потурбувати сусіда.

Варто зауважити, що за методикою вивчення схильності особи до агресивної поведінки А. Басса та А. Даркі маємо (див. рис. 2.4):

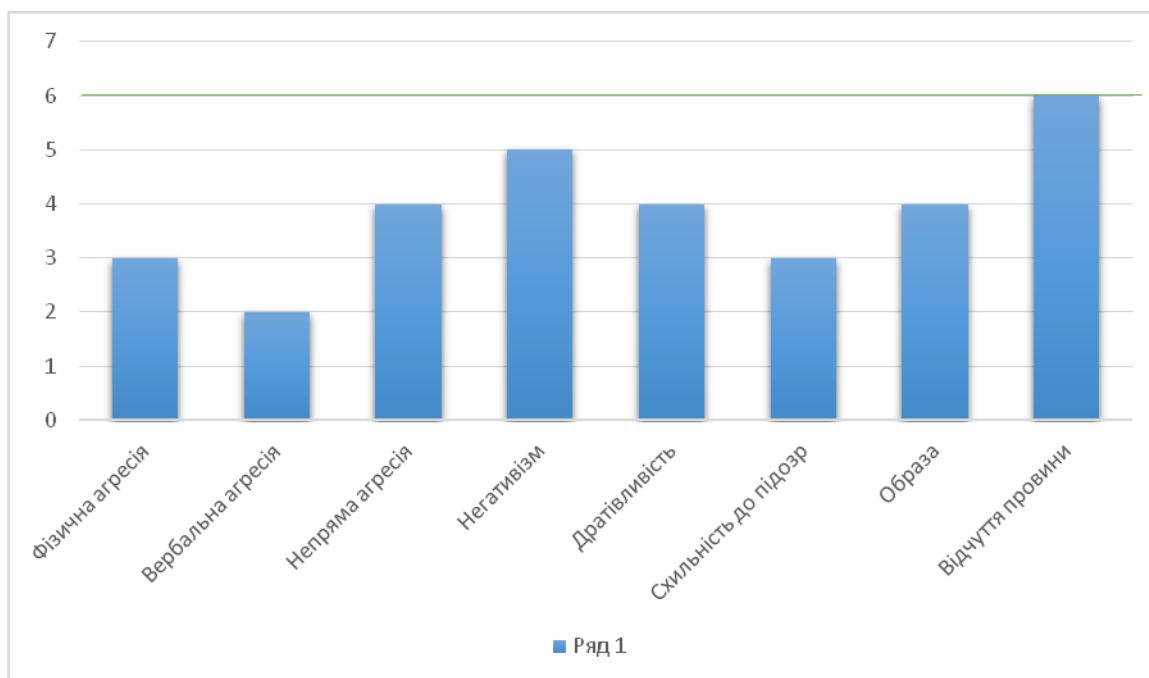


Рис. 2.4 – Результати дослідження за методикою вивчення схильності особи до агресивної поведінки А. Басса та А. Даркі

Перший стовпчик — це фізична агресія, яка набрала всього три бали з можливих одинадцяти. Ми з полегшенням відзначили, що фізичні прояви агресії у дітей мінімальні. Це добре, бо діти рідко застосовують силу у конфліктних ситуаціях, і тому клас залишається безпечним середовищем для навчання й розвитку. Погано тільки те, що низький рівень фізичної агресії сам по собі ще не гарантує повну відсутність конфліктів — інші форми агресії, менш помітні, можуть залишатися.

Другий стовпчик — вербальна агресія — показав два бали з восьми можливих. Ми розуміємо, що словесні образи чи грубі зауваження — часта проблема в дитячих колективах. Добре, що в нашій групі діти нечасто вдаються до таких висловлювань. Це допомагає уникати відкритих словесних конфліктів і створює умови для спокійного спілкування. Погано те, що інколи низький рівень словесної агресії може ховати інші форми непрямого прояву негативних емоцій, наприклад, образу чи відстороненість.

Третій стовпчик — непряма агресія — показав чотири бали з тринадцяти можливих. Ми побачили, що рівень непрямой агресії також низький. Добре, бо діти не обирають приховані способи заподіяти шкоду чи проявити

незадоволення. Це дозволяє уникати інтриг, пліток чи непрямих конфліктів. Погано те, що при стресових ситуаціях чи великому емоційному навантаженні непряма агресія може вирости непомітно, адже вона менш очевидна для педагогів і потребує уважнішого спостереження.

Четвертий стовпчик — негативізм — зафіксував п'ять балів із двадцяти можливих. Ми відзначили, що учні не схильні до систематичного протесту чи опору. Це добре, бо діти здебільшого приймають правила і не прагнуть свідомо їх порушувати. Погано лише те, що інколи дуже низький рівень негативізму може свідчити про знижену здатність відстоювати свої інтереси, і в майбутньому дітям може бути важче навчитися конструктивному опору там, де він доречний.

П'ятий стовпчик — дратівливість — показав чотири бали з дев'яти можливих. Це середній показник, що вказує на помірну схильність до роздратування. Добре, що діти не надто імпульсивні і здебільшого можуть контролювати свої емоції у стресових ситуаціях. Погано те, що навіть помірна дратівливість у складних умовах навчання чи в періоди підвищеної тривоги може загострюватися й потребувати додаткового емоційного супроводу.

Шостий стовпчик — схильність до підозр — набрав три бали з одинадцяти можливих. Ми оцінили це як позитивний результат: діти не виявляють підвищеної недовіри чи настороженості до оточуючих. Добре, бо це сприяє розвитку дружніх і відкритих стосунків у класі. Погано, що низький рівень критичності інколи може означати певну наївність, через що деякі діти можуть ставати вразливішими до впливу негативних компаній або нечесних людей.

Сьомий стовпчик — образа — дав результат чотири бали з тринадцяти можливих. Ми розуміємо, що образа — це одна з найбільш затяжних емоцій, яка може погіршувати взаємини й створювати приховані конфлікти. Добре, що діти в нашій групі не схильні довго тримати образу. Це дає змогу швидше повертатися до нормальної взаємодії після конфліктів. Погано лише те, що

іноді діти можуть приховувати образу всередині, не виявляючи її відкрито, і в майбутньому це може призвести до пасивно-агресивної поведінки.

Останній стовпчик — відчуття провини — показав шість балів із одинадцяти. Ми відзначили, що це найвищий результат серед усіх шкал. Відчуття провини в межах норми — це добре, бо воно служить своєрідним внутрішнім регулятором поведінки, допомагає усвідомлювати неправильність вчинків і прагнути до виправлення помилок. Добре також те, що провини може стримувати імпульсивні дії й формувати адекватну моральну позицію. Погано, якщо провини надто багато — тоді діти можуть почуватися надміру відповідальними навіть за те, на що вони не впливають, і це призводить до внутрішнього напруження й тривожності.

Загалом, дивлячись на діаграму, ми бачимо, що рівень агресивних проявів серед наших учнів доволі низький. Це дозволяє зробити висновок, що навчальне середовище в цілому безпечне й сприяє розвитку співпраці та доброзичливості. Добре, що діти демонструють мінімальні показники за фізичною та вербальною агресією, бо це зменшує ризик виникнення відкритих конфліктів. Добре також, що непряма агресія, підозрілість та негативізм не набрали високих значень, отже учні схильні до більш відкритої й довірливої поведінки.

Погано, що навіть при низьких загальних рівнях агресії в окремих учнів можуть виникати епізодичні прояви дратівливості чи образи, які потребуватимуть корекції через розвиток емоційного інтелекту та навичок конструктивного спілкування. Погано також, що невисокий рівень протестної поведінки та підозрілості може свідчити про певну незахищеність дітей у ситуаціях, де необхідно відстоювати свої інтереси або проявляти критичне мислення.

Ми також розуміємо, що важливо формувати в учнів вміння давати відсіч там, де це необхідно, але робити це екологічно — без агресії й приниження інших. Тому наші заняття будуть містити вправи на розвиток асертивності, емоційної компетентності та роботи з конфліктами. Через ігри, рольові

ситуації, обговорення ми будемо тренувати дітей знаходити конструктивні рішення, вчитися домовлятися та висловлювати свої почуття словами.

Ще одним важливим напрямом стане робота з формування емоційної стійкості й зниження тривожності, особливо для тих дітей, у яких високе відчуття провини. Ми будемо застосовувати вправи на самопідтримку, формувати здорове ставлення до помилок як до природної частини процесу навчання й розвитку.

2.3 Психокорекційна програма розвитку емоційної регуляції для учнів інклюзивних класів

Психокорекційна програма розвитку емоційної регуляції для учнів інклюзивних класів, яку ми розробили, ґрунтується на результатах, отриманих нами після проведення комплексної діагностики за чотирма методиками: опитувальником діагностики емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна, опитувальником «Сильні сторони та труднощі», шкалою труднощів емоційної регуляції (DERS) та методикою Басса-Даркі з оцінки агресивної поведінки. Ці методики дозволили нам зрозуміти сильні та слабкі сторони емоційного розвитку учнів, чітко визначити зони, які потребують нашої уваги та корекційного впливу. Ми виявили, що загалом учні мають помірно низький рівень емоційного інтелекту, труднощі у сприйнятті й управлінні емоціями, схильність до помірної тривожності та імпульсивності, низький рівень про-соціальної поведінки, але водночас низьку схильність до агресії. Саме тому основна мета програми — навчити учнів розуміти та приймати свої емоції, вміти їх регулювати, конструктивно реагувати на стресові ситуації та покращити навички позитивної соціальної взаємодії.

Програма складається із занять, які інтегруються в звичайний навчальний процес протягом двох місяців. Ми проводимо заняття двічі на тиждень, тривалість кожного заняття становить 40–45 хвилин, що дозволяє утримувати увагу дітей та поступово, але ефективно засвоювати матеріал. На початку

кожного заняття ми використовуємо вправи на знайомство з власними почуттями, наприклад, гру «Що я відчуваю зараз?», коли діти по черзі описують свої почуття за допомогою слів чи карток. Це сприяє розвитку емоційного словника, допомагає учням краще розуміти та описувати власні переживання (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Програма розвитку емоційної регуляції

Етап заняття	Зміст діяльності
Початок заняття	Вправа «Що я відчуваю зараз?»: визначення та озвучення власних почуттів словами або картками.
Середина заняття	Техніки релаксації: «Магічне дихання», «П'ять пальців» для розвитку навичок заспокоєння.
Розширення емоційного репертуару	Рольові ігри: «Емоційний театр» для розширення знань про спектр емоцій.
Скоригування дратівливості та образливості	Вправи: «Поділися емоцією», «Я-повідомлення» для розвитку неагресивного спілкування.
Розвиток про-соціальної поведінки	Вправи: «Комплімент друзям», «Хто сьогодні герой» для розвитку емпатії та турботливості.
Самоприйняття і зниження тривожності	Вправа «Я хороший, навіть якщо помиляюсь»: розвиток навичок самоприйняття та зниження тривожності.
Рефлексія	Вправи на рефлексію: обговорення нових відчуттів та емоцій, які з'явилися за заняття.

На початку кожного заняття ми ставимо за мету допомогти дітям налаштуватися на роботу з емоціями. Для цього проводимо спеціальну вправу під назвою «Що я відчуваю зараз?». Її суть полягає в тому, що кожна дитина по черзі озвучує свої поточні почуття. Якщо дитині складно підібрати слова, вона може скористатися спеціальними картками з зображеннями емоцій або піктограмами. Це завдання виконує кілька важливих функцій. По-перше, воно допомагає розвивати емоційний словник, адже діти вчаться не лише розпізнавати власні емоції, а й називати їх. По-друге, така вправа сприяє створенню в класі атмосфери довіри та відкритості, адже діти бачать, що їхні переживання важливі й що інші учні також відчувають різні емоції. Це сприяє нормалізації емоційного досвіду і знижує тривожність.

Наступний важливий етап заняття — це робота над розвитком навичок саморегуляції. Ми застосовуємо техніки релаксації, які допомагають дітям заспокоїтися і налаштуватися на навчання. Однією з основних вправ є «Магічне

дихання». Під час цієї вправи ми навчаємо дітей глибоко вдихати через ніс, повільно видихати через рот, уявляючи, як з видихом йде напруження, а з вдихом приходить спокій. Це проста, але надзвичайно ефективна техніка, яка допомагає дітям краще контролювати свої емоційні реакції, особливо в моменти стресу чи напруги. Додатково ми використовуємо вправу «П'ять пальців», де кожен палець символізує певну позитивну думку чи техніку заспокоєння. Таким чином, дитина в будь-якій ситуації може швидко згадати ці способи і використати їх для регуляції свого стану. Регулярне повторення цих вправ формує у дітей навичку самостійного заспокоєння, що є дуже важливим для їхньої емоційної стабільності.

Оскільки за результатами діагностики ми виявили, що учням бракує різноманіття емоційних стратегій, третій етап занять присвячений розширенню емоційного репертуару дітей. Ми використовуємо рольові ігри, зокрема вправу «Емоційний театр». Кожна дитина отримує завдання передати певну емоцію без слів — за допомогою міміки, жестів, пози тіла. Інші учні намагаються вгадати, про яку емоцію йдеться. Така діяльність має декілька позитивних ефектів: діти вчаться краще розуміти мову тіла, що є важливим компонентом емоційного інтелекту, а також усвідомлюють, що свої почуття можна виражати різними, неагресивними способами. Поступово вони починають більш усвідомлено ставитися до того, як їхні емоції впливають на інших, і шукають адекватні форми їх вираження.

Упродовж діагностичного обстеження ми помітили, що хоча рівень агресивності серед учнів є низьким, все ж спостерігаються проблеми з дратівливістю та образливістю. Саме тому наступний етап занять присвячено розвитку навичок конструктивного спілкування. Ми проводимо вправи «Поділися емоцією» та «Я-повідомлення». У першій вправі діти вчаться відкрито говорити про свої почуття: наприклад, розповідати, що вони відчувають у конкретній ситуації, без звинувачень і осуду. «Я-повідомлення» допомагають учням виражати свої емоції в такій формі, яка не викликає в співрозмовника захисної реакції. Наприклад, замість того, щоб сказати «Ти

мене розлютив», дитина вчиться говорити: «Коли ти взяв мій олівець без дозволу, я відчув злість». Такі навички допомагають знижувати конфліктність у класі і формують культуру позитивного спілкування.

Особливу увагу ми приділяємо розвитку про-соціальної поведінки. Наші дослідження показали, що в дітей досить низький рівень емпатії та прагнення допомагати іншим. Щоб покращити ці показники, ми впроваджуємо спеціальні вправи: «Комплімент друзям» та «Хто сьогодні герой». У першій вправі кожен учень має сказати щось приємне іншому учню, таким чином діти вчаться помічати позитивні якості однокласників і відкрито висловлювати підтримку. Друга вправа спрямована на те, щоб розвивати уважність до добрих вчинків: діти розповідають про дії своїх товаришів, які заслуговують на похвалу. Це формує в класі атмосферу взаємної підтримки і довіри, спонукає дітей бути уважними до потреб інших та стимулює їх до прояву турботи й доброзичливості.

Окремий блок занять спрямований на роботу з дітьми, які мають підвищене почуття провини та схильність до самозвинувачення. Ми розуміємо, що для таких учнів дуже важливо сформувати здорове ставлення до власних помилок. Тому використовуємо вправу «Я хороший, навіть якщо помиляюсь». Під час цієї вправи ми обговорюємо, що помилятися — це нормально, що кожен має право на помилку, і це не зменшує цінності людини. Діти вчаться приймати свої недосконалості, знижують рівень тривожності, формують більш стійке позитивне самосприйняття. Ці заняття особливо важливі для формування в дітей упевненості в собі й зниження емоційної напруги.

Кожне заняття ми закінчуємо рефлексією. Це дуже важлива частина, бо саме тут діти мають можливість осмислити, що вони нового дізналися про себе і свої емоції. Ми просимо їх поділитися своїми відчуттями, розповісти, що найбільше запам'яталося чи сподобалося. Ці висловлювання ми підкріплюємо позитивними відгуками, заохочуючи учнів до відкритого вираження емоцій і підвищення самооцінки. Завдяки регулярній рефлексії діти вчаться краще

розуміти свої емоційні стани, розвивають навички самоаналізу та критичного мислення.

Особливо важливою є робота з батьками. Ми інформуємо їх про хід програми, радимо, які вправи вони можуть використовувати вдома, аби закріпити навички, сформовані на заняттях. Такий підхід дозволяє створити єдиний емоційно-підтримуючий простір для дитини як у школі, так і вдома, що значно підвищує ефективність програми.

Для подолання труднощів в управлінні емоціями, які ми виявили за результатами DERS, важливе місце займають техніки релаксації та заспокоєння. Наприклад, вправа «Магічне дихання», під час якої діти навчаються робити глибокі вдихи та видихи, уявляючи, як із видихом виходить напруження, а на вдиху — приходить спокій. Ми також використовуємо техніку «П'ять пальців», де кожен палець означає одну позитивну думку або спосіб заспокоєння, до яких дитина може звертатися у стресовій ситуації. Ці вправи ми застосовуємо щодня в середині уроку або під час перерви, щоб навички глибокого дихання стали для дітей звичними й доступними в моменти напруги.

Оскільки ми помітили, що в дітей обмежений репертуар емоційних стратегій, особливо важливими є вправи на розширення цього репертуару. Ми використовуємо рольові ігри, де діти вчаться висловлювати свої почуття різними способами: словами, жестами, малюнками. Наприклад, вправа «Емоційний театр»: кожна дитина отримує певну емоцію і намагається її показати, а інші вгадують, що це за емоція. Так ми вчимо дітей бачити широкий спектр емоційних реакцій і розуміти, що кожне почуття можна виразити без агресії чи дратівливості.

Висновки до другого розділу

На основі проведеної комплексної діагностики за допомогою таких методик, як опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна, шкала

труднощів емоційної регуляції (DERS), опитувальник «Сильні сторони та труднощі» та методика Басса-Даркі, ми встановили, що учні інклюзивних класів із проявами проблемної поведінки демонструють помірно низький рівень емоційного інтелекту, мають труднощі у розпізнаванні та вираженні емоцій, недостатньо володіють стратегіями саморегуляції. У багатьох випадках спостерігається схильність до підвищеної тривожності, імпульсивності, а також обмежений спектр про-соціальних навичок. При цьому рівень агресивних проявів у цілому лишається невисоким, хоча окремі аспекти, такі як дратівливість і образливість, потребують цілеспрямованої корекції.

Емоційна регуляція, як комплексна психологічна характеристика, відіграє важливу роль у процесі адаптації учня до навчального середовища. Низький рівень емоційного інтелекту та обмежені можливості керування власними емоціями ускладнюють взаємодію дітей із ровесниками та педагогами, що може провокувати конфліктні ситуації, сприяти порушенням дисципліни та погіршувати загальний психологічний клімат у класі. Особливо складним є поєднання недостатньо сформованих навичок емпатії з труднощами у контролі імпульсивних реакцій, що часто спостерігається у дітей цієї групи.

Результати діагностики також вказують на обмеженість емоційного репертуару дітей: вони здебільшого володіють вузьким набором способів вираження емоційних станів, що знижує їхню здатність до конструктивного вирішення конфліктів і ефективної саморегуляції. При цьому позитивним є той факт, що більшість учнів мають достатній потенціал для розвитку емоційної сфери за умови цілеспрямованої педагогічної підтримки та використання психокорекційних методик.

Значущим чинником, що впливає на емоційну регуляцію дітей, є якість освітнього середовища. Інклюзивні класи, в яких створюються умови для психологічної безпеки, підтримки та доброзичливого ставлення, можуть суттєво знижувати рівень тривожності учнів, покращувати їхню самооцінку і сприяти розвитку емоційної компетентності. Водночас у випадках, коли середовище не є достатньо підтримуючим, діти з проявами проблемної

поведінки залишаються вразливими до емоційних зривів, що негативно впливає як на їхнє самопочуття, так і на їхні академічні успіхи.

Виявлені особливості емоційної регуляції учнів із проявами проблемної поведінки підтверджують необхідність розробки спеціалізованих психокорекційних програм, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, розширення емоційного репертуару, формування навичок самоконтролю та позитивної соціальної взаємодії. Практичний досвід показує, що систематичне застосування таких програм дозволяє значно покращити емоційний стан дітей, знизити рівень тривожності та імпульсивності, сприяти підвищенню їхньої соціальної активності та здатності до конструктивної співпраці.

ВИСНОВКИ

Отже, на основі проведеного дослідження, можна зробити наступні висновки:

1. Аналіз теоретичних підходів до вивчення емоційної регуляції в молодшому шкільному віці дозволив зробити висновок, що формування здатності до управління емоціями є складним процесом, який визначається як біологічними, так і соціальними чинниками. Нейропроцесуальний підхід Дж. Гросса акцентує увагу на когнітивних стратегіях регуляції емоційних реакцій, таких як переоцінка ситуацій чи контроль уваги, тоді як біопсихологічний (темпераментний) підхід наголошує на ролі вроджених індивідуальних особливостей нервової системи дитини. Соціально-інтераційний підхід, базований на ідеях Л. Виготського, підкреслює значення взаємодії з дорослими та однолітками у розвитку саморегуляції, тоді як концепція соціально-емоційного навчання (SEL) пропонує системний розвиток емоційних і соціальних компетентностей у шкільному середовищі. Нарешті, екологічна модель Урі Бронфенбреннера розглядає розвиток емоційної регуляції як результат взаємодії дитини з багаторівневим соціальним контекстом. Усі ці підходи демонструють, що емоційна регуляція в молодшому шкільному віці є багатовимірним явищем, яке потребує комплексного розгляду і інтегрованих освітніх стратегій для її успішного формування.

2. Психологічні особливості проблемної поведінки учнів молодшого шкільного віку виявляються у недостатньому розвитку саморегуляції, емоційній нестабільності, імпульсивності, низькому рівні емпатії та тривожності, що ускладнює їхню адаптацію до шкільного середовища. Проведена класифікація дозволяє виділити основні форми проблемної поведінки: агресивно-деструктивну, яка проявляється у відкритій шкоді іншим або собі, та опозиційно-викличну, що характеризується стійким протестом проти авторитету дорослих і порушенням норм поведінки. Окрім зовнішніх проявів, важливими є також внутрішні порушення, зокрема емоційно-тривожні

стани і соматизація, що виражаються у вигляді фізичних скарг на тлі психологічного дискомфорту. Виявлені особливості свідчать про необхідність комплексної психолого-педагогічної підтримки таких учнів для корекції їхньої поведінки та розвитку позитивних стратегій соціальної взаємодії.

3. Аналіз особливостей організації інклюзивного навчання в початковій школі показав, що створення безпечного, підтримуючого та індивідуалізованого освітнього середовища є ключовим чинником позитивного впливу на емоційний стан дитини. Інклюзивне середовище, яке забезпечує психологічну комфортність, довіру та доступність освітніх ресурсів, сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню почуття приналежності до колективу і підвищенню самооцінки учнів з особливими освітніми потребами. Важливу роль у цьому процесі відіграють емоційна компетентність педагогів, індивідуалізація навчання та цілеспрямована робота над розвитком соціальних і емоційних навичок дітей. Таким чином, інклюзивне навчання має потенціал не лише підвищити академічну успішність, а й забезпечити емоційне благополуччя учнів, що є важливою умовою їхньої гармонійної адаптації в шкільному середовищі.

4. Організоване та проведене емпіричне дослідження особливостей емоційної регуляції учнів із проявами проблемної поведінки дозволило виявити ключові труднощі, що перешкоджають ефективній адаптації дітей у шкільному середовищі. За допомогою комплексу методик — опитувальника емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна, шкали труднощів емоційної регуляції (DERS), опитувальника «Сильні сторони та труднощі» та методики Басса-Даркі — було встановлено, що учні демонструють помірно низький рівень емоційного інтелекту, обмеженість у використанні конструктивних стратегій саморегуляції, схильність до підвищеної тривожності, імпульсивності та недостатню сформованість соціальних навичок. Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, спрямованого на розвиток емоційної компетентності та підтримку позитивної соціальної поведінки учнів цієї категорії.

5. Розроблена психокорекційна програма розвитку емоційної регуляції для учнів інклюзивних класів базується на результатах комплексного діагностичного дослідження і спрямована на формування навичок розпізнавання, прийняття та регулювання власних емоцій, зниження тривожності та імпульсивності, розвиток про-соціальної поведінки та підвищення рівня емоційного інтелекту. Програма включає систематичні заняття, що інтегрують вправи на усвідомлення емоцій, релаксаційні техніки, розвиток емоційного словника, рольові ігри, навчання конструктивному спілкуванню та самоприйняттю. Її структура враховує вікові особливості молодших школярів та спрямована на створення безпечного середовища, яке підтримує емоційний розвиток дітей з проявами проблемної поведінки, сприяючи їхній кращій адаптації, соціалізації та успішному навчанню в умовах інклюзивної освіти.