МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛІСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет права, публічного управління та національної безпеки
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота на
правах рукопису

Корзун Інни Ігорівни

УДК 159.922.7

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Особливості когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей в інклюзивних класах

053 «Психологія»

ОП «Практична психологія»

Подається на здобуття освітнього ступеня магістр

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Інна КОРЗУН

Керівник роботи
Можаровська Т.В.
доцент, кандидат психологічних наук

Житомир – 2026

Висновок кафедри _____

за результатами попереднього захисту: _____

Протокол засідання кафедри

№_____ від «___»_____ 20__ року

Завідувач кафедри _____

_____	_____	_____
(науковий ступінь, вчене звання)	(підпис)	(науковий ступінь, вчене звання)

Результати захисту кваліфікаційної роботи

Здобувач вищої освіти _____ захистив (ла)

(прізвище ,ім'я, по батькові)

кваліфікаційну роботу з оцінкою:

сума балів за 100-бальною шкалою _____

за шкалою ECTS _____

за національною шкалою _____

Секретар ЕК

_____	_____	_____
(науковий ступінь, вчене звання)	(підпис)	(прізвище ,ім'я, по батькові)

АНОТАЦІЯ

Корзун І. І. Особливості когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей в інклюзивних класах. – Кваліфікаційна робота на правах рукопису.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра за спеціальністю 053 - Психологія. – Поліський національний університет, Житомир, 2026

У кваліфікаційній роботі досліджено психологічні аспекти когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку в інклюзивних класах. Актуальність теми зумовлена необхідністю наукового обґрунтування психологічних умов, що забезпечують гармонійний розвиток дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, а також підвищення ефективності їхньої соціальної адаптації та навчальної діяльності.

Метою дослідження є теоретичний аналіз і емпіричне вивчення взаємозв’язку когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей в інклюзивних класах, а також визначення психологічних умов, що сприяють їх успішній адаптації та академічній успішності. У роботі здійснено теоретичний аналіз сучасних наукових підходів до проблеми когнітивного розвитку та емоційного інтелекту, розкрито особливості розвитку пізнавальних процесів і емоційної сфери молодших школярів в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Емпіричне дослідження проведено у 2025 році на базі Шахворостівського ліцею Житомирського району Житомирської області. У вибірку увійшли 25 учнів 1 та 4 класів з інклюзивною формою навчання.

Результати дослідження підтвердили гіпотезу про наявність позитивного зв’язку між рівнем когнітивного розвитку та емоційним благополуччям дітей в інклюзивному класі. Встановлено, що сприятливий соціально-психологічний клімат, прийняття дитини однолітками та психологічна підтримка з боку педагогів позитивно впливають на її

навчальну мотивацію, пізнавальну активність і загальну адаптацію до освітнього середовища.

На основі отриманих результатів розроблено практичні рекомендації щодо оптимізації когнітивного розвитку та формування емоційного інтелекту молодших школярів в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: когнітивний розвиток, емоційний інтелект, молодші школярі, інклюзивна освіта, психолого-педагогічний супровід.

ABSTRACT

Korzun I. Specific features of cognitive development and emotional intelligence of children in inclusive classrooms. – Qualification Thesis (Manuscript).

Qualification thesis submitted for the degree of Master in Specialty 053 – Psychology. – Polissia National University, Zhytomyr, 2026.

The qualification paper examines the psychological aspects of cognitive development and emotional intelligence of primary school children in inclusive classrooms. The relevance of the study is determined by the need to substantiate psychological conditions that ensure the harmonious development of children with special educational needs within inclusive education, as well as to enhance their social adaptation and academic performance.

The aim of the research is to provide a theoretical analysis and empirical investigation of the relationship between cognitive development and emotional intelligence of children in inclusive classrooms, and to determine the psychological conditions that contribute to their successful adaptation and academic achievement. The paper presents a theoretical review of contemporary scientific approaches to cognitive development and emotional intelligence, and identifies the specific features of cognitive processes and emotional functioning of primary school children in an inclusive educational environment.

The empirical study was conducted in 2025 at Shakhvorostivskyi Lyceum of Zhytomyr district, Zhytomyr region. The sample consisted of 25 students of the 1st and 4th grades studying in inclusive classrooms. The research employed a комплекс of methods, including theoretical methods (analysis, synthesis, and comparison of scientific sources) and empirical methods (the “Coding” test by O. Wenger and G. Zuckerman; the projective technique “Tree” by J. and D. Lampen). Spearman’s rank correlation coefficient was used to determine the relationship between indicators of cognitive development and emotional intelligence.

The findings confirm the hypothesis about a positive relationship between the level of cognitive development and emotional well-being of children in inclusive classrooms. It was established that a supportive socio-psychological climate, peer acceptance, and psychological support from teachers positively influence children's learning motivation, cognitive activity, and overall adaptation to the educational environment.

Based on the results obtained, practical recommendations were developed to optimize cognitive development and foster emotional intelligence in primary school children within inclusive education settings.

Keywords: cognitive development, emotional intelligence, primary school children, inclusive education, psycho-pedagogical support.

ЗМІСТ

ВСТУП……8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ТА ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ……13
1.1. Когнітивний розвиток та емоційний інтелект як предмет психологічного дослідження……13
1.2. Особливості психологічного розвитку когнітивних здібностей та емоційного інтелекту дітей в умовах інклюзії ……..……17
1.3. Модель взаємозв'язку когнітивної діяльності та емоційного благополуччя молодших школярів в інклюзивному середовищі ……..23
Висновки до розділу 1 ……26
РОЗДІЛ 2. ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ…….29
2.1. Методи та методики дослідження когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей в інклюзивних класах……29
2.2. Аналіз дослідження рівня когнітивного розвитку та емоційного інтелекту в дітей початкових класів з інклюзивною формою навчання…….31
Висновки до розділу 2 ……42
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ…….45
3.1. Порівняльний аналіз показників когнітивної діяльності та емоційного благополуччя учнів інклюзивних і звичайних класів……45
3.2. Рекомендації щодо оптимізації когнітивного розвитку та формування емоційного інтелекту учнів в інклюзивному середовищі…….47
Висновки до розділу 3……..49
ВИСНОВКИ ……..……52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……55

ДОДАТКИ ……61

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена зростаючою у всьому суспільстві до забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їх індивідуальних особливостей. Інклюзивне навчання забезпечує створення комфортного освітнього середовища, що враховує потреби кожної дитини, сприяє її розвитку та самореалізації. Важливим аспектом ефективного функціонування інклюзивного класу є взаємозв'язок когнітивного розвитку та рівня емоційного інтелекту учнів, що забезпечує саме гармонійний психологічний стан на користь успішному засвоєнню знань і соціальній адаптації. У сучасних дослідженнях наголошується, що когнітивні процеси, такі як увага, пам'ять, мислення, впливають на навчальну діяльність, а емоційна підтримка в класі знижує рівень тривожності та підвищує мотивацію до навчання. Однак оптимальне питання психологічних умов для розвитку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі потребує подальшого наукового обґрунтування. Тому дослідження цієї теми є надзвичайно актуальним, після його результатів може стати основою для розробки ефективних психологічних підходів до організації навчального процесу в інклюзивних класах, спрямованих на підтримку когнітивного розвитку та забезпечення емоційного інтелекту.

Мета дослідження: дослідження психологічних аспектів когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей в інклюзивних класах, визначення їх взаємозв'язку та впливу на навчальну діяльність, а також обґрунтування психологічних умов, які сприяють гармонійному розвитку та комфортній адаптації дітей з особливими освітніми умовами.

Відповідно до мети та предмета визначено **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання.
2. Визначити психологічні особливості розвитку когнітивних процесів та емоційного інтелекту молодших школярів в інклюзивних класах.

3. Емпірично дослідити рівень когнітивного розвитку та показники емоційного інтелекту дітей в інклюзивному освітньому середовищі.

4. Проаналізувати взаємозв'язок між показниками когнітивного розвитку та емоційного інтелекту молодших школярів.

5. Розробити практичні рекомендації щодо оптимізації когнітивного розвитку та формування емоційного інтелекту учнів в умовах інклюзивного навчання.

Об'єкт дослідження – психічний розвиток дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання.

Предмет дослідження – психологічні особливості взаємозв'язку показників когнітивної діяльності та емоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання.

Гіпотеза дослідження. Сприятливий емоційний стан і відчуття психологічного комфорту в інклюзивному класі пов'язані з вищими показниками когнітивної діяльності молодших школярів, що відображається у більшій продуктивності виконання інтелектуально навантажених завдань.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених у дослідженні завдань було застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів. До теоретичних методів належали аналіз, систематизація та узагальнення наукових джерел із проблеми когнітивного розвитку та емоційного благополуччя дітей, а також порівняльний аналіз сучасних підходів до вивчення зазначених феноменів. Емпіричний етап дослідження передбачав використання психодіагностичних методик: тесту «Кодування» О. Венгера та Г. Цукермана, спрямованого на оцінку показників когнітивної діяльності, а також проєктивної методики «Дерево» Дж. Лампена і Д. Лампена для вивчення особливостей емоційного самопочуття та адаптації дітей в освітньому середовищі.

З метою статистичної обробки результатів і перевірки наявності відмінностей між незалежними вибірками було застосовано непараметричний U-критерій Манна-Уїтні.

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося у 2025 році на базі Шахворостівського ліцею Житомирського району Житомирської області. До вибірки увійшли учні 1 та 4 класів з інклюзивною формою навчання. Загальна вибірка складала 25 осіб молодшого шкільного віку.

Наукова новизна та теоретичне значення. Наукова новизна дослідження полягає в уточненні особливостей когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання та виявленні статистично значущих відмінностей між дітьми з типовим розвитком і дітьми з особливими освітніми потребами. Уперше в межах даної вибірки емпірично обґрунтовано специфіку проявів когнітивних процесів і компонентів емоційного інтелекту в інклюзивному освітньому середовищі із застосуванням непараметричного U-критерію Манна–Уїтні, що дозволило конкретизувати психологічні характеристики досліджуваних груп. Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні наукових уявлень про взаємозв’язок когнітивної та емоційної сфер у молодшому шкільному віці в умовах інклюзивної освіти. Отримані результати розширюють положення психології розвитку та педагогічної психології щодо специфіки когнітивно-емоційного функціонування дітей з різними освітніми потребами та створюють теоретичне підґрунтя для подальшого розроблення моделей психолого-педагогічного супроводу в інклюзивних класах.

Практична значущість одержаних результатів. Практична значущість одержаних результатів полягає в можливості їх використання у діяльності психологів, асистентів учителя та педагогів інклюзивних класів з метою оптимізації психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку. Отримані емпіричні дані можуть бути покладені в основу розроблення програм розвитку когнітивних процесів та емоційного інтелекту, а також застосовані під час індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Результати дослідження доцільно використовувати в практиці шкільної психологічної служби для діагностики,

профілактики труднощів адаптації та підвищення ефективності взаємодії учнів в інклюзивному освітньому середовищі.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом їх представлення та обговорення на науково-практичних заходах міжнародного та всеукраїнського рівнів. Основні положення роботи були висвітлені під час участі в науково-практичній конференції «Актуальні питання теорії та практики сучасної психології: виклики, перспективи та міждисциплінарні підходи» (11 квітня 2025 р., м. Черкаси), а також на міжнародній науковій конференції «Modern science: trends, challenges, solutions» (12–14 лютого 2026 р., м. Ліверпуль, Велика Британія). У ході апробації було отримано наукові зауваження та рекомендації, які враховано в процесі доопрацювання дослідження.

Впровадження результатів здійснювалося під час проходження виробничої практики у Шахворостівському ліцеї Житомирського району Житомирської області в червні 2025 року. Отримані емпіричні дані та розроблені рекомендації були використані в організації психолого-педагогічного супроводу учнів початкових класів з інклюзивною формою навчання, зокрема у напрямі розвитку когнітивних процесів та підтримки емоційного інтелекту.

Публікації. Теоретичні та емпіричні результати дослідження висвітлено у двох публікаціях – стаття «Емоційно-особистісні особливості учнів інклюзивних класів за результатами проективної методики «Дерево» Лампенів» у «Modern science: trends, challenges, solutions» та тези «Психологічні аспекти когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей в інклюзивних класах», що увійшли до збірника науково-практичної конференції «Актуальні питання теорії та практики сучасної психології: виклики, перспективи та міждисциплінарні підходи».

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 48 найменувань

та додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи складає 60 сторінок, основний зміст роботи викладено на 46 сторінках. Робота містить 8 таблиць.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

1.1. Когнітивний розвиток та емоційний інтелект як предмет психологічного дослідження

Когнітивний розвиток є одним із ключових аспектів психологічного розвитку особистості, що охоплює формування та вдосконалення пізнавальних процесів, таких як сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява та мовлення. Дослідження когнітивного розвитку має важливе значення для розуміння механізмів навчання, адаптації до соціального середовища та формування індивідуальних когнітивних стратегій. Вивчення цього процесу є актуальним у контексті як загальної, так і вікової психології, оскільки воно дозволяє вирішити закономірності розвитку інтелектуальних здібностей на різних етапах.

Теоретичні засади когнітивного розвитку формуються в межах різних наукових підходів, зокрема когнітивної психології, генетичної епістемології Ж. Піаже, соціокультурної теорії Л. Виготського, теорії обробки інформації та нейропсихологічних концепцій. Кожен із цих підходів розглядає когнітивний розвиток крізь призму специфічних механізмів та чинників, які його детермінують. Основою теорії Ж. Піаже є думка про взаємозв'язок мислення і моральних суджень дитини [14, с. 2]. Також він підкреслював роль активного конструктивного процесу, у межах якого дитина формує власні когнітивні структури через досвід і взаємодію з навколишнім світом. Водночас Л. Виготський акцентував увагу на соціальному контексті розвитку, зокрема на ролі спільної діяльності та мовного середовища у становленні вищих психічних функцій.

Сучасні дослідження когнітивного розвитку поєднують класичні теорії з новими підходами, такими як когнітивна нейронаука, що досліджує зв'язок між нейрофізіологічними процесами та когнітивними функціями. Окрему увагу приділяють також впливу факторів середовища, включаючи освітні умови, технологічні інновації та особливості соціалізації. Завдяки цьому аналіз когнітивного розвитку є необхідним для розробки ефективних освітніх стратегій, психологічної підтримки та оптимізації освіти.

Традиційна психологія тривалий час вважала, що емоційна та когнітивна сфери психіки функціонують окремо і не мають між собою зв’язку. Проте сучасні дослідження показують, що когнітивний розвиток та емоційний інтелект є взаємопов’язаними складовими психічного функціонування особистості, які впливають на її адаптаційні можливості, здатність до навчання та соціальної взаємодії.

Когнітивний розвиток охоплює процеси сприйняття, мислення, пам’яті, уваги та мовлення, забезпечуючи обробку інформації, ухвалення рішень і формування знань. Емоційний інтелект, у свою чергу, визначає здатність особистості усвідомлювати, розуміти, контролювати власні емоції та емоції інших людей, що є важливим для ефективної міжособистісної взаємодії.

Дослідження в галузі когнітивної та афективної нейронауки свідчать про тісний зв’язок між когнітивними та емоційними процесами. Зокрема, емоції впливають на якість когнітивних операцій, таких як пам’ять, увага та прийняття рішень. Позитивний емоційний стан сприяє кращій концентрації та гнучкості мислення, тоді як негативні емоції можуть знижувати когнітивну ефективність, зумовлюючи ригідність мислення та підвищену тривожність.

З іншого боку, високий рівень когнітивного розвитку сприяє усвідомленню та рефлексії над власними емоціями, що є важливим компонентом емоційного інтелекту. Здатність до аналізу ситуацій, прогнозування наслідків і регуляції емоційної поведінки залежить від рівня розвитку виконавчих функцій мозку, зокрема роботи префронтальної кори.

Таким чином, когнітивний розвиток та емоційний інтелект перебувають у динамічній взаємодії, що визначає адаптивні можливості особистості. Розвиток емоційної компетентності може сприяти покращенню когнітивних навичок, а розвинені когнітивні здібності, у свою чергу, сприяють ефективній емоційній саморегуляції та соціальній взаємодії.

Емоційний інтелект (EI) є складним багатовимірним феноменом, що перебуває на перетині когнітивної психології, нейронауки та соціальної психології. Його визначають як здатність ідентифікувати, розуміти та керувати своїми емоціями та емоціями інших людей. Інші показники включають самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички. Емоційний інтелект також трактується як форма набутого емоційного досвіду, що базується на здатності розуміти свої емоції та керувати ними в системі міжособистісної комунікації [12, с. 4 – 5]. Сензитивним періодом для формування основи емоційного інтелекту є етап дитинства [3, с. 74]. У межах даного дослідження емоційний інтелект розглядається через показники емоційного благополуччя та особливості емоційного самосприйняття, що відображають рівень емоційної адаптації дитини в інклюзивному середовищі.

Серед науковців, які вивчали проблему інтелекту та емоцій, Г. Гарднер особливо близько підійшов до поняття емоційного інтелекту. Здібності, які характеризують міжособистісний та внутрішньоособистісний інтелект, мають безпосереднє відношення до емоційного інтелекту [2, с. 111]. Окрім Г. Гарднера важливий внесок у розвиток сучасного поняття емоційного інтелекту зробили: Р. Бар-Он, Р. Стенберг, Д. Гоулман та інші.

У сучасній науковій літературі емоційний інтелект поділяють на три рівні: низький, середній і високий. Від рівня його розвитку залежить, як людина реагує на емоційні ситуації [3, с. 74].

- **Низький рівень** – характеризується недостатньою здатністю до усвідомлення та контролю емоцій, що може призводити до імпульсивних реакцій, труднощів у спілкуванні та низької стресостійкості.

- **Середній рівень** – передбачає певну емоційну обізнаність та здатність до регуляції емоцій, що сприяє більшій гнучкості в міжособистісній взаємодії.
- **Високий рівень** – характеризується добре розвиненими навичками емоційного самоконтролю, емпатії та ефективного управління емоціями, що є ресурсом для психічного здоров'я та гармонійного функціонування особистості.

Розвинений емоційний інтелект відіграє ключову роль у збереженні психологічної рівноваги, підвищенні стресостійкості та формуванні конструктивних стратегій поведінки в складних життєвих ситуаціях.

Емоційний інтелект є міждисциплінарним поняттям, що включає когнітивні, афективні та соціальні аспекти. Його дослідження базується на різних теоретичних моделях і методологічних підходах, що дозволяють глибше розуміти механізми емоційної регуляції та їх вплив на поведінку людини.

Отже, аналіз наукових підходів до вивчення когнітивного розвитку та емоційного інтелекту засвідчує їхню тісну взаємодію як складових психічного функціонування особистості. Когнітивний розвиток охоплює процеси сприйняття, мислення, пам'яті, уваги та мовлення, що забезпечують здатність до обробки інформації, навчання та прийняття рішень. Емоційний інтелект, у свою чергу, визначає здатність особистості розпізнавати, усвідомлювати, регулювати власні емоції та розуміти емоційні стани інших людей, що є важливим фактором соціальної адаптації.

Тому дослідження в галузі когнітивної психології та афективної нейронауки підтверджують, що когнітивні й емоційні процеси є взаємопов'язаними. Емоційні стани безпосередньо впливають на увагу, пам'ять та мислення, формуючи стратегії прийняття рішень і рівень стресостійкості. Водночас високий рівень когнітивного розвитку сприяє більш усвідомленому аналізу власних емоцій, прогнозуванню їхніх наслідків та ефективному самоконтролю.

Таким чином, когнітивний розвиток та емоційний інтелект слід розглядати як взаємопов’язані феномени, що визначають адаптаційні можливості особистості. У межах даного дослідження увага зосереджена не на комплексній діагностиці емоційного інтелекту як цілісного феномена, а на аналізі окремих проявів емоційної сфери дітей, що відображають особливості їх емоційного самопочуття та адаптації в інклюзивному освітньому середовищі. Оптимальний рівень розвитку цих складових сприяє гармонійному психоемоційному стану, покращує соціальну взаємодію та підвищує загальний рівень психологічного благополуччя.

1.2. Особливості психологічного розвитку когнітивних здібностей та емоційного інтелекту дітей в умовах інклюзії

Когнітивний розвиток молодших школярів є одним із центральних напрямів досліджень у віковій та педагогічній психології, після цього період характеризується інтенсивним формуванням пізнавальних процесів, які починаються з подальшої успішності навчальної діяльності та соціальної адаптації дитини. Когнітивні функції, до яких належать сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мовлення та уява, є основою для засвоєння нової інформації, розвитку навичок саморегуляції та розширення загальної картини світу. У молодшому шкільному віці відбувається якісний перехід від наочно-дійового та образного мислення до логічного та абстрактного, що впливає на здатність дитини аналізувати, узагальнювати та виконувати довільний контроль власної пізнавальної діяльності.

Відповідно до теорії Ж. Піаже, діти цього віку переходять від стадії передопераційного мислення до стадії конкретних операцій, що розвиваються у здатності до збереження та класифікації об'єктів за певними ознаками. Л. Виготський, у свою чергу, наголошував на значимості соціального контексту у розвитку когнітивних функцій, зокрема на роль навчання, співпрацю з дорослими та ровесниками, а також мовлення як

інструменту мислення. Його концепція зони найближчого розвитку підкреслює важливість організованої підтримки у формуванні нових пізнавальних умінь, що має велике практичне значення для освітнього процесу.

Сучасні дослідження когнітивного розвитку молодших школярів зосереджені на вивченні нейропсихологічних основ пізнавальних процесів, вплив цифрових технологій на їх формування, а також розробці методів психологічного супроводу навчання. Важливим напрямком є дослідження індивідуальних відмінностей у когнітивному розвитку, що дозволяє адаптувати освітні програми до особливостей кожної дитини. Застосування інноваційних методик навчання, таких як ігрові технології, розвивальні вправи та інтегративні підходи, підвищення рівня когнітивного функціонування та формування стійкого інтересу до навчальної діяльності.

Наукові підходи до дослідження емоційного стану дітей базуються на концепціях емоційного інтелекту, психологічної резильєнтності та благополучної саморегуляції. Відповідно з теорією Д. Гоулмана, емоційний інтелект, що включає навички самосвідомості, самоконтролю, мотивації, емпатії та соціальної взаємодії, є одним із ключових факторів емоційного благополуччя. Л. Виготський наголошував на соціальній природі емоційного розвитку, підкреслюючи роль взаємодії з дорослими та однолітками у формуванні механізмів емоційної регуляції. У рамках теорії прив'язаності Дж. Булбі було доведено, що емоційна безпека, сформована у відносинах із батьками та значущими дорослими, є визначальним чинником у подальшій емоційній стабільності.

У молодшому шкільному віці відзначається значне збільшення обсягу та стійкості уваги, однак процеси вільного контролю ще розвинені недостатньо, що може комплексувати виконання складних навчальних завдань. Розвиток пам'яті характеризується поступовим переходом від мимовільного запам'ятовування до свідомого застосування мнемотехнічних

стратегій. Мовлення стає більш розгорнутим і функціональним, набуваючи роль внутрішньої регуляції пізнавальної діяльності.

Емоційний інтелект у молодшому шкільному віці розвивається в тісному зв'язку з когнітивними та соціальними процесами, визначаючи здатність дитини розпізнавати, виражати, розуміти й регулювати емоції. У цей період відбувається активне формування емоційної обізнаності, що є основою для подальшого розвитку соціальних навичок і психоемоційної стійкості.

Однією з ключових особливостей розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів є поступове усвідомлення власних емоцій і розширення емоційного словника. Діти починають не лише вербально позначати свої переживання, а й диференціювати подібні за інтенсивністю та змістом емоційні стани. Розвиток рефлексивних навичок сприяє усвідомленню зв'язку між емоціями, поведінкою та їх наслідками. Розвиток емоційної регуляції у молодших школярів залишається нерівномірним і часто залежить від рівня когнітивного розвитку. У цей період діти вчаться використовувати більш складні стратегії управління емоціями, такі як переключення уваги, позитивна переоцінка ситуації або використання соціальної підтримки.

Ще однією важливою характеристикою цього вікового періоду є зростання здатності до емпатії. Діти починають краще розуміти почуття інших людей, прогнозувати емоційні реакції та демонструвати співпереживання. Це значною мірою залежить від соціального оточення, зокрема від стилю виховання в сім'ї та особливостей навчального середовища.

Розвиток емоційної сфери у дітей повинен спиратися на розуміння наявних соціальних мотивів, цінностей та потреб. Саме тому діагностування емоційного розвитку є дуже важливим та необхідним елементом системи корекційнорозвивального впливу та дітей певної категорії. Також, слід зауважити, що учням з порушенням емоційного розвитку подобаються прослуховування текстів, де містяться емоційно-забарвлені компоненти. У

своїх переказах вони акцентують більшу увагу на них та відтворюють їх з більшою виразністю, аніж інші менш емоційно забарвлені частини тексту [6].

Когнітивний розвиток дітей в умовах інклюзивного класу початкової школи характеризується багаторівневістю, варіативністю темпів оволодіння навчальним матеріалом та необхідністю адаптації освітнього середовища до індивідуальних потреб учнів. Інклюзивне навчання передбачає створення умов для ефективної когнітивної діяльності всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей розвитку. У класі, де навчаються діти з різними когнітивними можливостями, спостерігається широкий діапазон рівнів засвоєння знань, навичок та стратегій мислення. Деякі учні можуть мати труднощі з концентрацією уваги, запам’ятовуванням інформації, логічним мисленням або оперуванням абстрактними поняттями. Важливою є диференціація та індивідуалізація навчального процесу.

Успішне навчання в інклюзивному класі забезпечується застосуванням методів і стратегій, що відповідають різним когнітивним стилям учнів. До них належать візуалізація навчального матеріалу шляхом використання схем, ілюстрацій, графічних організаторів для полегшення сприйняття інформації, мультисенсорний підхід, що передбачає залучення різних каналів сприйняття (зорового, слухового, тактильного), поетапне навчання через поділ складних завдань на менші підетапи та навчання через гру, яке сприяє підвищенню мотивації та активізації пізнавальної діяльності. Сучасні освітні технології відіграють ключову роль у підтримці когнітивного розвитку учнів. Використання інтерактивних платформ, спеціального програмного забезпечення та адаптивних засобів навчання (аудіокниги, електронні зошити, програми для розпізнавання мови) сприяє зменшенню когнітивного навантаження та покращенню засвоєння матеріалу.

Інклюзивне середовище передбачає активне використання кооперативного навчання, що включає групові форми роботи, взаємодопомогу та тьюторську підтримку. Спільна діяльність сприяє розвитку комунікативних навичок, емоційного інтелекту та формуванню

позитивної самооцінки. Основними викликами когнітивного розвитку в інклюзивному класі є необхідність гнучкого підходу до навчального планування, постійного моніторингу досягнень учнів та залучення спеціалістів (психологів, логопедів, дефектологів).

Перспективним напрямом є розвиток інклюзивної педагогіки, що враховує новітні дослідження у сфері нейропсихології, а також впровадження персоналізованих освітніх траєкторій для кожного учня. Когнітивний розвиток дітей в інклюзивному класі початкової школи залежить від багатьох факторів, зокрема рівня адаптації навчального процесу до індивідуальних можливостей учнів. Використання диференційованих методів навчання, сучасних технологій та соціально-когнітивних підходів сприяє формуванню стійких знань і навичок, необхідних для подальшого розвитку особистості та успішної інтеграції в суспільство.

Інклюзивне освітнє середовище створює сприятливі умови для розвитку когнітивної сфери молодших школярів, забезпечуючи доступ до різноманітних навчальних ресурсів, адаптованих методик та підтримуючи соціальну взаємодію. Однією з ключових переваг є формування навичок гнучкого мислення, оскільки учні навчаються адаптуватися до різних ситуацій, аналізувати інформацію та знаходити альтернативні рішення. Використання диференційованих підходів у навчанні сприяє розвитку індивідуальних когнітивних стратегій, що дозволяє учням ефективніше опрацьовувати навчальний матеріал і застосовувати його на практиці.

Значну роль у когнітивному розвитку відіграє соціальна взаємодія, адже навчання в інклюзивному класі передбачає активну комунікацію з однолітками, взаємне навчання та обмін досвідом. Це сприяє розвитку мовленнєвих навичок, критичного мислення та когнітивної гнучкості. Крім того, спільна діяльність допомагає формувати навички саморегуляції та самостійності у процесі навчання. Важливим аспектом є емоційний комфорт, який створюється завдяки толерантній та підтримуючій атмосфері інклюзивного класу. Діти, які почуваються захищеними та прийнятими,

демонструють вищу мотивацію до навчання, кращу концентрацію уваги та підвищену здатність до запам’ятовування інформації.

Ще однією суттєвою перевагою є використання сучасних педагогічних технологій, зокрема інтерактивних платформ, мультимедійних засобів та адаптивних навчальних матеріалів. Це забезпечує доступ до інформації у різних форматах, що полегшує її сприйняття та засвоєння. Крім того, залучення методів активного навчання, таких як проєктна діяльність, дослідницькі завдання та навчання через гру, сприяє поглибленню пізнавального інтересу та розвитку аналітичних здібностей учнів. Інклюзивне середовище також сприяє розвитку метакогнітивних навичок, що дозволяє молодшим школярам усвідомлено підходити до процесу навчання, оцінювати власний рівень знань та коригувати свої стратегії засвоєння матеріалу.

Таким чином, інклюзивне середовище має значний позитивний вплив на когнітивний розвиток молодших школярів. Воно сприяє формуванню гнучкого мислення, розвитку мовленнєвих та соціальних навичок, покращенню концентрації уваги та саморегуляції. Завдяки використанню сучасних педагогічних технологій і диференційованих методик навчання інклюзивний клас забезпечує всебічний когнітивний розвиток учнів, готуючи їх до успішної інтеграції у суспільство.

Окрім когнітивного розвитку, інклюзивне середовище має значний вплив на формування емоційного інтелекту молодших школярів. Спільне навчання дітей з різними потребами сприяє розвитку емпатії, толерантності та здатності розуміти й регулювати власні емоції. Учні вчаться розпізнавати емоційні стани інших людей, що допомагає їм будувати гармонійні стосунки та уникати конфліктних ситуацій. Завдяки спільній діяльності та груповим завданням розвиваються навички ефективної комунікації, кооперації та підтримки, що є важливими компонентами емоційного інтелекту.

Важливим аспектом є також навчання саморегуляції та стресостійкості. Участь у спільних навчальних процесах дозволяє дітям вчитися долати труднощі, управляти своїми емоціями та адаптуватися до змінних умов

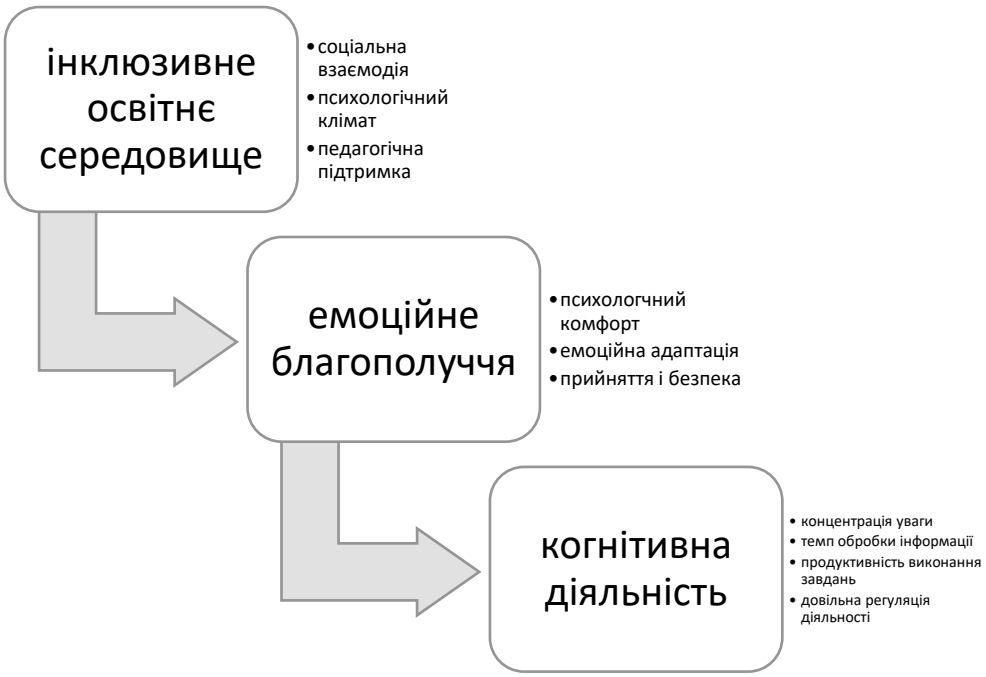
навчання. Підтримка з боку педагогів і однолітків сприяє формуванню позитивної самооцінки та впевненості у власних силах. Таким чином, інклюзивне середовище є важливим чинником розвитку не лише когнітивної сфери, а й емоційного інтелекту, що забезпечує гармонійний особистісний розвиток учнів.

Отже, розвиток емоційного інтелекту в учнів початкової школи є динамічним процесом, що характеризується зростанням емоційної обізнаності, здатності до емпатії та формуванням навичок емоційної регуляції. Ефективний розвиток цих навичок сприяє адаптації до шкільного середовища, покращенню міжособистісної взаємодії та формуванню психологічного благополуччя дитини.

Таким чином, інклюзивне середовище має значний позитивний вплив на когнітивний розвиток і емоційний інтелект молодших школярів. Воно сприяє формуванню гнучкого мислення, розвитку мовленнєвих та соціальних навичок, покращенню концентрації уваги, саморегуляції та емоційної стійкості. Завдяки використанню сучасних педагогічних технологій і диференційованих методик навчання інклюзивний клас забезпечує всебічний розвиток учнів, готуючи їх до успішної інтеграції у суспільство.

1.3. Модель взаємозв’язку когнітивної діяльності та емоційного благополуччя молодших школярів в інклюзивному середовищі

У межах даного дослідження запропоновано теоретичну модель взаємозв’язку когнітивної діяльності та емоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання (рис. 1.1.). Модель ґрунтується на положеннях вікової психології, концепції єдності афективної та інтелектуальної сфер розвитку, а також на сучасних підходах до психології інклюзивного освітнього середовища. Ключовими елементами моделі є інклюзивне освітнє середовище як контекст розвитку, емоційне благополуччя як регулятор когнітивної діяльності, когнітивна діяльність як показник навчальної адаптації.



У межах запропонованої моделі інклюзивне освітнє середовище розглядається як базовий соціально-психологічний контекст розвитку дитини молодшого шкільного віку. Інклюзивний клас виступає не лише організаційною формою навчання, а складним міжособистісним простором, у якому поєднуються педагогічна підтримка, система взаємодії з однолітками, рівень прийняття дитини та загальний психологічний клімат. Саме ці чинники створюють умови для формування суб'єктивного емоційного самопочуття школяра, що є особливо значущим у період початкового навчання, коли дитина активно адаптується до нових соціальних вимог.

Рівень включеності дитини в систему класної взаємодії, її досвід прийняття або відторгнення, характер педагогічної підтримки формують базове відчуття психологічної безпеки. У разі сприятливого клімату інклюзивне середовище виступає ресурсом розвитку, тоді як напруженість або соціальна ізоляція можуть стати чинниками емоційної дестабілізації. Освітній простір задає вихідні умови для функціонування емоційної сфери.

У моделі емоційне благополуччя розглядається як внутрішній регулятор когнітивної діяльності. Воно включає суб'єктивне відчуття психологічного комфорту, рівень емоційної адаптації, переживання прийняття та особливості емоційного самосприйняття. Позитивний

емоційний стан знижує внутрішню напругу, стабілізує психофізіологічні процеси та сприяє формуванню довільної регуляції діяльності. За таких умов дитина здатна краще концентрувати увагу, утримувати інструкцію, ефективніше виконувати завдання та підтримувати навчальну мотивацію. Емоційне благополуччя, таким чином, виконує функцію внутрішнього ресурсу пізнавальної активності.

Натомість емоційний дискомфорт або підвищена тривожність можуть супроводжуватися зниженням концентрації уваги, уповільненням темпу переробки інформації та зменшенням продуктивності діяльності. Це пов’язано з тим, що значна частина психічної енергії витрачається на переживання, а не на виконання когнітивного завдання. Отже, емоційна сфера не є ізольованою від інтелектуальної, а безпосередньо впливає на якість пізнавальної діяльності.

Когнітивна діяльність у запропонованій моделі представлена операційними характеристиками: темпом переробки інформації, довільною регуляцією, концентрацією уваги та продуктивністю виконання завдань. Ці показники відображають рівень функціональної готовності дитини до навчальної діяльності та її адаптацію до вимог шкільного середовища. Вони є індикаторами того, наскільки ефективно дитина справляється з освітніми завданнями в умовах інклюзивного класу.

Модель передбачає наявність взаємозв’язку між емоційним благополуччям та показниками когнітивної діяльності. Вищий рівень емоційної адаптації асоціюється з більшою продуктивністю діяльності, тоді як емоційна напруженість може супроводжуватися зниженням когнітивної ефективності. Водночас цей зв’язок не розглядається як жорстко детермінований. Він має імовірнісний та багатофакторний характер і може модифікуватися індивідуальними особливостями дитини, специфікою освітнього середовища та соціально-психологічними умовами класу.

Запропонована модель демонструє системну взаємодію трьох рівнів: контекстуального (інклюзивне середовище), афективного (емоційне

благополуччя) та когнітивного (операційні характеристики пізнавальної діяльності). Її інтерпретація дозволяє розглядати емоційний компонент не як додатковий або другорядний, а як важливий регулятивний механізм навчальної адаптації молодших школярів в умовах інклюзивного навчання.

Висновки до розділу 1

Отже, когнітивний розвиток є фундаментальним аспектом психологічного дослідження, оскільки визначає здатність людини до сприйняття, обробки та засвоєння інформації. Вивчення когнітивних процесів, зокрема уваги, пам’яті, мислення та мовлення, дозволяє визначити механізми формування інтелектуальних здібностей та їхню динаміку на різних етапах онтогенезу.

Наукові підходи до дослідження когнітивного розвитку базуються на класичних і сучасних теоріях, таких як когнітивна теорія Ж. Піаже, соціокультурна концепція Л.С. Виготського та інформаційно-обробна модель. Кожен із цих підходів пояснює особливості пізнавальної діяльності людини, підкреслюючи роль як біологічних, так і соціальних чинників.

Особливого значення набуває дослідження когнітивного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища. Взаємодія дітей із різними пізнавальними можливостями сприяє розвитку адаптивних стратегій навчання, покращенню критичного мислення та підвищенню рівня когнітивної гнучкості. Участь у спільній навчальній діяльності також стимулює формування навичок рефлексії та саморегуляції, що є важливими для подальшої академічної успішності.

Таким чином, когнітивний розвиток залишається одним із ключових напрямів психологічних досліджень, оскільки визначає інтелектуальний потенціал особистості, її здатність до навчання, адаптації та ефективної діяльності в соціокультурному середовищі.

Емоційний інтелект (EI) є важливим аспектом людської психіки, що включає здатність розпізнавати, розуміти, керувати власними емоціями та

емоціями інших. Оскільки цей чинник впливає на соціальні взаємодії, здатність до адаптації та загальний психологічний благополуччя, його вивчення набуло великого значення в сучасних наукових дослідженнях.

Дослідження емоційного інтелекту показують, що його розвиток є важливим для формування ефективної взаємодії між учасниками навчального процесу, особливо в контексті інклюзивних класів. У таких класах, де навчаються діти з різними потребами та можливостями, розвиток ЕІ сприяє покращенню соціальної взаємодії, зменшенню конфліктів та підвищенню рівня емпатії серед учнів.

Інклюзивне навчання вимагає врахування не тільки академічних здібностей, але й емоційного розвитку учнів. Виховання емоційного інтелекту в інклюзивних класах дозволяє створити середовище, яке підтримує не тільки когнітивний, але й емоційний та соціальний розвиток всіх учнів. Це сприяє більш ефективному навчанню та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив обґрунтувати модель взаємозв'язку когнітивної діяльності та емоційного благополуччя молодших школярів в інклюзивному середовищі. Відповідно до цієї моделі інклюзивний освітній простір виступає контекстуальним чинником розвитку, який впливає на формування емоційного самопочуття дитини. Емоційне благополуччя, своєю чергою, розглядається як внутрішній регулятивний ресурс пізнавальної активності, що опосередковує ефективність когнітивної діяльності. Когнітивна діяльність у моделі представлена операційними характеристиками – темпом переробки інформації, довільною регуляцією, концентрацією уваги та продуктивністю виконання завдань – які відображають рівень навчальної адаптації дитини.

Теоретичний аналіз засвідчив системний характер взаємодії афективної та когнітивної сфер у молодшому шкільному віці. Інклюзивне освітнє середовище виступає не лише умовою навчання, а й психологічним простором, у якому емоційне благополуччя може посилювати або, навпаки,

ускладнювати реалізацію когнітивного потенціалу дитини. Запропонована теоретична модель створює концептуальне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження взаємозв’язку між показниками когнітивної діяльності та особливостями емоційної адаптації молодших школярів в умовах інклюзивного навчання.

РОЗДІЛ 2
ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

2.1. Методи та методики дослідження когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей в інклюзивних класах

З метою дослідження когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей в інклюзивних класах доцільно використати кількісний підхід. Це дасть змогу проаналізувати загальний рівень когнітивного розвитку та емоційного інтелекту серед дітей молодшого шкільного віку, зробити порівняльний аналіз між учнями умовної норми та учнями з особливими освітніми потребами, а також порівняльну характеристику зазначених показників між звичайними класами та інклюзивними. У межах даного дослідження емоційний інтелект розглядається через показники емоційного благополуччя та особливості емоційного самосприйняття, що відображають рівень емоційної адаптації дитини в інклюзивному середовищі.

Для дослідження когнітивної сфери дітей віком 6 – 10 років використовують такі методики: «Шкала тестів розумового розвитку» А. Біне, Т. Сімона, адаптовану методику П’єрона-Рузера «Методика для вивчення концентрації та стійкості уваги», тест «Коректурна проба» Н. Чуб, «Визначення рівня опосередкованого запам’ятовування» О. Леонтьєва та інші. Серед методик дослідження емоційного інтелекту молодших школярів найпоширенішими є проективні та малюнкові методики.

Для кожної вікової дитячої групи слід використовувати не одну методику (здебільшого всі вони невеликі за обсягом), а їх комплекс, що зумовить більшу об’єктивність отриманих результатів. Необхідно пам’ятати, що дитячий вік є періодом інтенсивного розвитку, тому сформованість емоційних навичок може випереджати отримані діагностичні дані [7, с. 26].

Таким чином, нами було виділено тест «Кодування» О. Венгера та Г. Цукермана для дослідження уваги у молодших школярів, які навчаються в інклюзивних класах. Розвинена увага дозволяє зосереджуватися на власному емоційному стані та стані інших людей, що допомагає у комунікації. Окрім цього, існує взаємозв'язок уваги та емпатії як складової емоційного інтелекту.

Суть тесту «Кодування» полягає у позначенні певними знаками геометричних фігур за зразком. Спочатку діти матимуть змогу попереднього тестового варіанта, який обумовлений самою методикою. Потім кодування буде обмежене у часі – 1 хвилина, 2 хвилини. У результаті тестування визначається правильність проставлення знаків за зразком та загальна кількість. (Додаток А)

Для оцінки рівня емоційного інтелекту було окреслено проективну методику «Дерево» Джона і Дайана Лампенів. Цю методику було створено для визначення рівня адаптації дитини до нового освітнього середовища та самовизначення в ньому. Проте, «Дерево Лампенів» можна використовувати і для дослідження внутрішніх переживань дитини, її емоційного стану, рівня усвідомленості власних емоцій, здатності розпізнавати та відображати емоційні стани, емпатичність та комунікативність. Таким чином, даний підхід є ефективним інструментом для дослідження емоційного інтелекту та рівня соціальної взаємодії усіх учнів інклюзивного класу. Окрім цього, проективна форма методики полегшить сприйняття та використання матеріалів молодшими школярами загалом, а особливо учнями з особливими освітніми потребами.

На початку дослідження учням репрезентовано аркуші, на яких зображено дерево з чоловічками. Відповідно до інструкції, досліджуваним пропонується обвести фломастером червоного кольору того чоловічка, який нагадує їм себе. Наступним етапом буде виділення зеленим того, на якого опитуваний хоче буде схожим, на місці кого хотів би бути. Інтерпретуючи результати, необхідно зважати на позиції, які вибирає учень, і які є

ототожненням свого реального і ідеального положення, чи є між ними розходження? Згідно з ключем до даного тесту можна оцінити й інші характеристики, наприклад, рівень емоційного стану, соціалізації та адаптаційності і т.д. (Додаток Б)

Отже, існує значна кількість методик для визначення когнітивного розвитку та емоційного інтелекту серед молодших школярів. Серед них окреслено тестування «Кодування» О. Венгера та Г. Цукермана як один із інструментів визначення показника уваги. Емоційну складову запропоновано досліджувати з використанням проективної методики «Дерево», авторами якої є Дж. та Д. Лампени.

Таким чином, визначені засоби досліджень відповідають вимогам для використання серед респондентів відповідної вікової категорії, а також для осіб з різними функціональними та фізичними можливостями.

2.2. Аналіз дослідження рівня когнітивного розвитку та емоційного інтелекту в дітей початкових класів з інклюзивною формою навчання

У дослідженні взяли участь 25 респондентів, з них 19 – учні 1 та 4 класів з інклюзивною формою навчання та 6 – учні 1 класу, які навчаються у звичайному класі. Відповідно вікова категорія – це діти віком 6 і 10 років. Вибірка формувалася цілеспрямовано, оскільки саме ця вікова група є сензитивним періодом для розвитку когнітивних процесів та емоційного інтелекту. Після опису вибірки було організовано емпіричне дослідження, яке включало застосування психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення особливостей когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей.

Залучені респонденти стали учасниками дослідження за методикою **«Кодування»** О. Венгера та Г. Цукермана. У таблиці (табл. 2.1) репрезентовано середнє значення та нижню межу норми правильно позначених символів відповідно до тестування.

Таблиця 2.1.

Нормативні показники продуктивності виконання методики «Кодування» (за віком)

Вік	**6 років**	**7 років**	**8 років**	**9 років**	**10 років**
Середнє значення	24	29	33	39	47
Нижня межа норми	12	19	23	25	30

Аналіз наведених даних свідчить про поступове зростання продуктивності виконання завдання з віком. Середнє значення правильно позначених символів збільшується від 24 у шестирічному віці до 47 у десятирічному. Така динаміка відображає закономірне вікове зростання темпу переробки інформації, розвитку довільної регуляції та концентрації уваги, що відповідає загальним закономірностям когнітивного розвитку у молодшому шкільному віці.

Нижня межа норми також демонструє вікову тенденцію до зростання: від 12 правильно виконаних символів у 6 років до 30 у 10 років. Це свідчить про те, що навіть мінімально допустимий рівень виконання завдання підвищується відповідно до вікових можливостей дітей. Таким чином, критерії оцінювання результатів є диференційованими з урахуванням вікового розвитку.

Порівняння середніх показників із нижньою межею норми дозволяє визначити, наскільки результати конкретної вибірки відповідають віковим очікуванням. Різниця між середнім значенням і нижньою межею норми збільшується з віком, що може свідчити про зростання індивідуальної варіативності когнітивної продуктивності у старших дітей.

Загалом наведені нормативні дані підтверджують, що показники методики «Кодування» є чутливими до вікових змін та можуть

використовуватися як індикатор рівня сформованості довільної уваги, темпу переробки інформації та продуктивності когнітивної діяльності в молодшому шкільному віці.

У таблиці 2.2. представлено узагальнений аналіз результатів виконання методики «Кодування» респондентами, зокрема розподіл за кількістю правильно позначених фігур та характером допущених помилок.

Таблиця 2.2.

Розподіл результатів виконання методики «Кодування» (кількість правильно позначених фігур та допущених помилок)

№п/п	**Кількість правильно позначених фігур**	**Кількість респондентів**	**Помилки**	**Кількість респондентів**
1.	До 20	0%	До 10 помилок	10,5%
2.	20 – 29	26,3%	10 – 20 помилок	26,3%
3	30 – 39	26,3%	Більше 30 помилок	10,5%
4.	40 -50	47,4%	Без помилок	52,7%

Отримані дані свідчать про переважання достатнього та високого рівня продуктивності когнітивної діяльності у досліджуваній вибірці. Зокрема, 47,4% респондентів виконали від 40 до 50 правильних позначень, що відповідає високим показникам темпу переробки інформації та концентрації уваги. Ще 26,3% дітей продемонстрували результат у межах 30-39 правильних відповідей, що можна інтерпретувати як рівень, близький до вікової норми або достатній. Аналогічний відсоток (26,3%) показав результат у межах 20-29 правильних позначень, що свідчить про середній рівень сформованості довільної регуляції та працездатності.

Водночас відсутні результати нижче 20 правильних відповідей, що може свідчити про відсутність виражених труднощів у базових операційних характеристиках когнітивної діяльності серед учасників дослідження.

Аналіз помилок доповнює загальну картину. Більше половини респондентів (52,7%) виконали завдання без помилок, що вказує на достатній рівень уважності та самоконтролю. У 10,5% дітей зафіксовано до 10 помилок, а у 26,3% – від 10 до 20 помилок, що може відображати певну нестійкість уваги або підвищену імпульсивність під час виконання завдання. У 10,5% респондентів кількість помилок перевищила 30, що потребує додаткової інтерпретації з урахуванням віку та індивідуальних особливостей.

Результати свідчать про те, що більшість молодших школярів в умовах інклюзивного навчання демонструють достатній рівень когнітивної продуктивності, що дозволяє говорити про сформованість базових механізмів довільної регуляції та переробки інформації. Виявлені варіації у кількості помилок можуть бути пов’язані з індивідуальними особливостями емоційної адаптації, рівнем внутрішньої напруги або специфікою навчальної мотивації.

Таким чином, серед опитаних існує тенденція до середніх показникових значень. Окрім цього, серед респондентів, які закодували фігури без помилок 52,6 % – діти віком 6 років та 47,4 % – 10 років. Тому можна зробити висновок, що показники когнітивного розвитку дітей відповідають зазначеним нормам.

На основі узагальнених результатів постає можливість здійснити безпосереднє порівняння рівня когнітивного розвитку учнів інклюзивних та звичайних класів за обраною методикою (табл. 2.3.).

Таблиця 2.3.

Результати виконання методики «Кодування» учнями 1 класу з інклюзивною формою навчання (продуктивність та кількість помилок)

№п/п	Кількість	Кількість	Помилки	Кількість

	правильно позначених фігур	**респондентів**		**респондентів**
1.	До 20	0%	До 10 помилок	0%
2.	20 – 29	28,5%	10 – 29 помилок	14,4%
3	30 – 39	14,3%	Більше 30 помилок	42,8%
4.	40 -50	57, 2%	Без помилок	42,8%

Аналіз показників продуктивності свідчить про те, що більшість першокласників (57,2%) виконали від 40 до 50 правильних позначень, що відповідає високому рівню темпу переробки інформації та сформованості довільної регуляції діяльності для даної вікової категорії. Це може свідчити про достатній рівень готовності значної частини дітей до навчальної діяльності в умовах інклюзивного середовища.

Водночас 28,5% респондентів продемонстрували результат у межах 20-29 правильних відповідей, а 14,3% – у межах 30-39. Показників нижче 20 правильних відповідей не зафіксовано, що свідчить про відсутність різко зниженого рівня когнітивної продуктивності серед учнів даної групи.

Аналіз кількості помилок демонструє більш диференційовану картину. 42,8% учнів виконали завдання без помилок, що вказує на достатній рівень концентрації уваги та самоконтролю. Разом із тим у 42,8% дітей зафіксовано більше 30 помилок, що може свідчити про нестійкість уваги, імпульсивність або труднощі довільної регуляції діяльності. У 14,4% респондентів кількість помилок становила від 10 до 29, тоді як показник до 10 помилок не зафіксовано.

Отримані результати вказують на наявність внутрішньої неоднорідності групи: поряд із високими показниками продуктивності спостерігається значна варіативність у якості виконання завдання. Це може

бути пов’язано з індивідуальними особливостями психоемоційного стану, рівнем адаптації до шкільного середовища та специфікою інклюзивного освітнього контексту.

Загалом можна констатувати, що більшість першокласників демонструють достатній рівень операційних характеристик когнітивної діяльності, однак частина учнів потребує додаткової уваги щодо розвитку довільної регуляції та стабілізації уваги в навчальному процесі.

Таблиця 2.4.

Результати виконання методики «Кодування» учнями 1 класу з інклюзивною формою навчання (продуктивність та кількість помилок)

№п/п	**Кількість правильно позначених фігур**	**Кількість респондентів**	**Помилки**	**Кількість респондентів**
1.	До 20	0%	До 10 помилок	33,3%
2.	20 – 29	33,3%	10 – 29 помилок	50%
3	30 – 39	50%	Більше 30 помилок	8,35%
4.	40 -50	16,7%	Без помилок	8,35%

Аналіз показників продуктивності свідчить про переважання середнього рівня виконання завдання. Половина респондентів (50%) продемонстрували результат у межах 30-39 правильно позначених фігур, що відповідає достатньому рівню сформованості темпу переробки інформації та концентрації уваги для молодшого шкільного віку. Ще 33,3% учнів виконали 20-29 правильних відповідей, що може свідчити про середній рівень когнітивної продуктивності. Високий рівень (40-50 правильних позначень) зафіксовано у 16,7% учнів. Показників нижче 20 правильних відповідей не виявлено.

Аналіз помилок демонструє, що найбільша частка учнів (50%) допустила від 10 до 29 помилок, що може вказувати на нестійкість уваги або недостатню сформованість довільного самоконтролю. У 33,3% дітей кількість помилок не перевищувала 10, що свідчить про достатній рівень уважності. Водночас 8,35% учнів допустили більше 30 помилок, а ще 8,35% виконали завдання без помилок.

Отримані результати свідчать про відносну однорідність групи за показниками середнього рівня когнітивної діяльності, проте наявність варіативності у кількості помилок може відображати індивідуальні особливості регуляції діяльності та рівень адаптації до навчального навантаження.

Загалом учні 1 класу зі звичайною формою навчання демонструють переважно середній рівень продуктивності когнітивної діяльності з різною мірою сформованості довільного контролю під час виконання завдання.

За обраною методикою «Кодування» було здійснено порівняльний аналіз результатів учнів 1 класу з інклюзивною формою навчання та їхніх ровесників зі звичайних класу.

Серед учнів інклюзивного класу більшість (57,2%) правильно позначили від 40 до 50 фігур, тоді як у звичайних класах аналогічний результат продемонстрували лише 16,7% респондентів. Водночас значна частина учнів інклюзивних класів (42,8%) допустили понад 30 помилок, що суттєво відрізняється від показників звичайних класів (8,35%).

Для учнів зі звичайною формою навчання характерним є зосередження результатів у діапазоні 30 – 39 правильно позначених фігур (50%) при середньому рівні помилок (10 – 29 помилок у 50% респондентів). Таким чином, результати свідчать про вищу швидкість і правильність виконання завдань у частини дітей інклюзивного класу, але водночас про більш високий рівень помилковості виконання порівняно з учнями звичайних класів. Варто зауважити, що можливі й інші причини отриманих результатів, такі як

особисті особливості розвитку кожного з дітей, стомлюваність під час навчання та інше.

На наступному етапі було проведено дослідження із застосуванням проективної методики ***«Дерево»*** Дж. Лампена і Д. Лампена (табл. 2.5).

Таблиця 2.5.

Результати виконання методики «Дерево» серед усіх респондентів

№	**Опис**	**Почувається зараз**	**Хоче бути**
1, 3, 6, 7	Установка на подолання перешкод	5,3%	21 %
2, 19, 18, 11, 12	Товариськість, дружня підтримка	26,3%	31,5%
4	Стійкість положення (бажання домагатися успіхів, не переборюючи труднощів)	10, 5%	26,5%
5	Стомлюваність, загальна слабість, невеликий запас сил, сором’язливість	-	-
9	Мотивація на розваги	15,7%	-
13, 21	Відстороненість, замкнутість, тривожність	-	-
8	Відстороненість від навчання	-	-
10, 15	Комфортний стан, нормальна адаптація	26,3%	-
14	Кризовий стан «падіння	5,3%	-

	в прірву»		
20	Установка на лідерство	5,3%	21%

Проаналізувавши представлені дані щодо того, як учні почуваються у даний момент та якими вони прагнуть бути, можна виділити основні тенденції у розвитку їхніх психологічних характеристик. У більшості учнів простежується прагнення до зростання рівня активності, подолання труднощів і посилення лідерських якостей. Водночас у теперішньому стані значна частина демонструє втому, зниження внутрішньої енергії та певну емоційну відстороненість. Позитивним показником є збереження високого рівня товариськості й потреби у дружній підтримці, що свідчить про орієнтацію на соціальні контакти як ресурс адаптації

Помітним є також розрив між бажаним і актуальним станом у напрямку «установка на подолання перешкод» і «лідерство», що може свідчити про внутрішню готовність до саморозвитку та прагнення до більшої впевненості у собі. Отже, можна зробити висновок, що для більшості учнів характерне прагнення до активнішої життєвої позиції та самоствердження, однак їм бракує енергетичних і психологічних ресурсів для реалізації цих намірів.

З метою глибшого розуміння отриманих результатів серед усіх респондентів постає необхідність порівняти показники учнів звичайного та інклюзивного класів, що дозволить виявити специфіку прояву досліджуваних параметрів у різних умовах навчального середовища (табл. 2.6).

Таблиця 2.6.

Результати виконання методики «Дерево» серед учнів інклюзивних класів

№	**Опис**	**Перший клас (звич.) почувається зараз**	**Перший клас (звич.) хоче**	**Перший клас (інкл.) почувається зараз**	**Перший клас (інкл.) хоче**

			бути		**бути**
1, 3, 6, 7	Установка на подолання перешкод	12%	35%	8%	30%
2, 18, 19, 11,12	Товариськість, дружня підтримка	40%	45%	32%	40%
4	Стійкість положення (бажання домагатися успіхів, не переборюючи труднощів)	18%	30%	12%	28%
5	Стомлюваність, загальна слабість, невеликий запас сил, сором’язливість	-	-	-	-
9	Мотивація на розваги	25%	-	20%	-
13, 21	Відстороненість, замкнутість, тривожність	4%	-	8%	-
8	Відстороненість від навчання	-	-	-	-
10, 15	Комфортний стан, нормальна	30%	-	20%	-

	адаптація				
14	Кризовий стан «падіння в прірву»	2%	-	10%	-
20	Установка на лідерство	8%	25%	6%	18%

Отримані дані свідчать про наявність як спільних тенденцій, так і певних відмінностей у психологічному стані та самоусвідомленні дітей двох груп.

1. **Активність і мотивація до подолання труднощів.** Учні звичайного класу мають вищий показник актуальної установки на подолання перешкод (12%) порівняно з інклюзивним класом (8%). Водночас обидві групи демонструють значне зростання бажання розвивати цю якість (до 35% і 30% відповідно). Це свідчить про внутрішню готовність дітей до саморозвитку та прагнення до більшої впевненості у власних силах.

2. **Соціальна спрямованість і потреба в підтримці.** Для обох груп характерний високий рівень товариськості та потреби у дружніх контактах. Проте у звичайному класі цей показник дещо вищий (40% проти 32%), що може пояснюватися легшими умовами адаптації та меншим рівнем емоційного напруження. У обох групах спостерігається бажання зберегти або посилити соціальну підтримку (45% і 40%), що відображає значущість міжособистісних стосунків у молодшому шкільному віці.

3. **Прагнення стабільності та досягнень.** І в звичайному, і в інклюзивному класах учні виявляють бажання підвищити стійкість і досягати успіхів (30% і 28% відповідно). Водночас реальні показники цього аспекту залишаються помірними (18% і 12%), що свідчить про поступове формування вольових якостей.

4. **Емоційний комфорт і адаптація.** Більш сприятливий рівень комфортного стану спостерігається серед учнів звичайного класу (30%), тоді

як серед інклюзивних учнів цей показник нижчий (20%). Це може бути наслідком як індивідуальних особливостей, так і підвищеної втомлюваності або складнішого процесу адаптації в умовах інклюзивного середовища.

5. **Ознаки тривожності та напруження.** У першокласників інклюзивного класу частіше спостерігаються прояви тривожності та емоційної відстороненості (8% проти 4% у звичайному класі). Крім того, показник кризового стану («падіння в прірву») у них вищий (10% проти 2%), що вказує на підвищену вразливість і потребу у психологічній підтримці.

6. **Прагнення до лідерства.** Хоча показники актуальної установки на лідерство невисокі в обох групах (8% у звичайному, 6% у інклюзивному), діти прагнуть посилити цю якість (25% і 18% відповідно). Це демонструє розвиток соціальної активності та потребу в самоствердженні.

Таким чином, порівняльний аналіз засвідчив, що учні звичайного класу загалом мають вищий рівень емоційного комфорту, соціальної активності та адаптованості. Учні інклюзивного класу частіше демонструють емоційну напруженість і втому, однак також мають внутрішню мотивацію до зростання та самоствердження. Для обох груп характерне прагнення до розвитку особистісних якостей, подолання труднощів і посилення лідерських позицій, проте реалізація цих намірів потребує психологічного супроводу та створення підтримувального освітнього середовища.

Висновки до розділу 2

Отже, у контексті аналізу когнітивного розвитку і емоційного інтелекту дітей в інклюзивних класах було обрано кількісний підхід. Оскільки завдяки такому способу буде окреслено загальний показник, досліджуваних явищ, а також порівняльний аналіз між різними групами досліджуваних.

Для дослідження уваги як складової когнітивного розвитку було обрано тест «Кодування» О. Венгера та Г. Цукермана. Для оцінки емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку було виділено проективну методику «Дерево Лампенів». Зазначені методики було відібрано для аналізу

відповідних показників, адже вони відповідають особливостям респондентів, а саме учнів молодшого шкільного віку, які навчаються в інклюзивних класах.

У ході емпіричного дослідження було проаналізовано особливості когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей 6 та 10 років, які навчаються в умовах інклюзивної та звичайної форми навчання. Отримані результати засвідчили відповідність більшості показників когнітивної продуктивності віковим нормативам, що свідчить про достатній рівень сформованості темпу переробки інформації, довільної уваги та операційних характеристик мислення у молодших школярів.

За результатами методики «Кодування» встановлено, що значна частина учнів інклюзивного класу демонструє високий рівень продуктивності виконання завдання, однак водночас у цієї групи спостерігається більша варіативність у кількості допущених помилок, що може свідчити про недостатню стабільність довільної регуляції діяльності та підвищену імпульсивність. Учні звичайного класу переважно продемонстрували середній рівень продуктивності з більш помірними показниками помилковості, що відображає відносну стабільність когнітивного функціонування.

Аналіз результатів проективної методики «Дерево» дозволив виявити специфіку емоційного стану та особистісних прагнень дітей. Для обох груп характерною є орієнтація на соціальну підтримку, прагнення до подолання труднощів і розвитку лідерських якостей. Водночас у дітей інклюзивного класу частіше фіксуються прояви емоційної напруженості, тривожності та зниженого рівня адаптаційного комфорту, що свідчить про підвищену потребу в психологічному супроводі.

Порівняльний аналіз результатів дозволяє констатувати, що інклюзивне освітнє середовище не знижує загальний рівень когнітивної продуктивності учнів, однак супроводжується більшою внутрішньою неоднорідністю показників та підвищеною емоційною вразливістю окремих дітей. Отримані

дані підтверджують необхідність цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на розвиток довільної регуляції, стабілізацію емоційного стану та підтримку особистісного зростання молодших школярів в умовах інклюзивного навчання.

РОЗДІЛ 3
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

3.1. Порівняльний аналіз показників когнітивної діяльності та емоційного благополуччя учнів інклюзивних і звичайних класів

З метою встановлення наявності статистично значущих відмінностей між учнями інклюзивних та звичайних класів за показниками когнітивної діяльності та емоційного благополуччя було застосовано непараметричний U-критерій Манна-Уїтні. Використання цього методу обумовлене невеликим обсягом вибірки (n = 25), нерівномірністю розподілу респондентів у групах (19 – інклюзивна форма навчання, 6 – звичайна форма) та відсутністю підстав припускати нормальний розподіл показників.

На першому етапі було здійснено порівняння результатів виконання методики «Кодування» за кількістю правильно позначених фігур. Попередній описовий аналіз засвідчив, що серед учнів інклюзивного класу більша частка респондентів продемонструвала високі показники продуктивності (40-50 правильних відповідей), тоді як у звичайному класі переважали результати середнього рівня (30-39 правильних відповідей). Разом із тим статистичний аналіз за U-критерієм Манна-Уїтні не виявив значущих відмінностей між групами за загальною продуктивністю виконання завдання ($p > 0,05$). Це дозволяє зробити висновок, що в межах даної вибірки рівень сформованості темпу переробки інформації та довільної регуляції діяльності у дітей обох форм навчання є порівнюваним.

На другому етапі було проаналізовано відмінності за кількістю допущених помилок. Описові дані свідчили про більшу варіативність показників у групі інклюзивного навчання, де поряд із високими результатами фіксувалася значна частка дітей із підвищеною кількістю помилок. У групі звичайного класу результати були більш концентровані в

межах середніх значень. Однак застосування U-критерію Манна-Уїтні також не продемонструвало статистично значущих відмінностей ($p > 0,05$), що свідчить про відсутність принципових розбіжностей у рівні довільного контролю та стабільності уваги між досліджуваними групами.

Додатково було здійснено порівняння показників емоційного благополуччя за результатами проективної методики «Дерево». Аналіз розподілу відповідей показав, що учні звичайного класу дещо частіше демонструють комфортний стан та стабільну адаптацію, тоді як у групі інклюзивного класу частіше спостерігаються ознаки емоційної напруженості та кризових переживань. Водночас статистична перевірка за допомогою U-критерію не засвідчила значущих відмінностей між групами ($p > 0,05$), що може бути зумовлено невеликим обсягом вибірки та індивідуальною варіативністю психологічних показників.

Таким чином, результати непараметричного статистичного аналізу дозволяють констатувати, що у межах даного дослідження істотних статистично значущих відмінностей між учнями інклюзивних та звичайних класів за показниками когнітивної діяльності та емоційного благополуччя не виявлено. Разом із тим описові тенденції свідчать про певні особливості розподілу показників у групі інклюзивного навчання, зокрема більшу диференційованість результатів та підвищену варіативність емоційного стану.

Отримані результати узгоджуються з положеннями теоретичної моделі дослідження, відповідно до якої інклюзивне освітнє середовище не зумовлює автоматично зниження когнітивної продуктивності, однак може впливати на варіативність проявів емоційної адаптації. Це підкреслює необхідність психологічного супроводу та створення підтримувального освітнього середовища для оптимізації як когнітивного, так і емоційного розвитку молодших школярів.

3.2. Рекомендації щодо оптимізації когнітивного розвитку та формування емоційного інтелекту учнів в інклюзивному середовищі

Рекомендації для педагогів початкової школи

1. *Індивідуалізація навчання*

Забезпечувати диференціацію завдань відповідно до рівня когнітивного розвитку учнів та їхніх освітніх потреб. В інклюзивному класі важливо поєднувати варіативність складності із підтримувальним зворотним зв'язком.

2. *Інтеграція емоційного компоненту в навчальний процес*

Включати вправи на розвиток емоційної обізнаності (розпізнавання емоцій, вербалізація почуттів, аналіз емоційних ситуацій) у зміст уроків незалежно від предметної галузі.

3. *Створення безпечного психологічного клімату*

Формувати атмосферу прийняття, підтримки та взаємоповаги. Зниження рівня тривожності сприяє активізації пізнавальної діяльності та підвищенню навчальної мотивації.

4. *Використання кооперативних форм роботи*

Організація парної та групової діяльності сприяє розвитку комунікативних навичок, емпатії та соціальної компетентності.

5. *Позитивне підкріплення та формування внутрішньої мотивації*

Акцентувати увагу не лише на результаті, а й на зусиллях учня, що сприяє розвитку наполегливості та емоційної стійкості.

Рекомендації для практичного психолога закладу освіти

1. *Психодіагностичний моніторинг*

Проводити регулярну оцінку когнітивного та емоційного розвитку учнів з метою своєчасного виявлення труднощів адаптації.

2. *Корекційно-розвиткова робота*

Реалізовувати тренінгові заняття, спрямовані на розвиток:

- емоційної саморегуляції;
- навичок конструктивного спілкування;

- стресостійкості;
- усвідомлення власних сильних сторін.

3. *Психопросвітницька діяльність*

Проводити консультації для педагогів щодо особливостей емоційного реагування дітей з різними освітніми потребами.

Рекомендації для батьків

1. *Підтримка пізнавальної активності вдома*

Створювати умови для розвитку мислення, пам’яті та уваги через ігрову діяльність, спільне читання, розвивальні завдання.

2. *Емоційна підтримка та відкритий діалог*

Заохочувати дитину до обговорення власних переживань, формувати навички емоційного самовираження.

3. *Співпраця з педагогами та психологом*

Узгоджувати освітню траєкторію дитини, враховуючи її індивідуальні особливості.

Таким чином, оптимізація когнітивного розвитку та формування емоційного інтелекту в інклюзивному середовищі потребує системного підходу, що передбачає узгоджену взаємодію педагога, психолога та батьків. Врахування індивідуальних можливостей учнів, створення підтримувального освітнього простору та цілеспрямований розвиток емоційної компетентності сприятимуть гармонійному особистісному становленню молодших школярів.

Висновки до розділу 3

Проведене емпіричне дослідження дозволило комплексно охарактеризувати особливості когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку, які навчаються в умовах інклюзивного освітнього середовища. Отримані результати засвідчили наявність індивідуальних відмінностей у рівнях сформованості пізнавальних

процесів, що є закономірним для інклюзивних класів, де поєднуються різні освітні можливості та потреби учнів.

Аналіз показників емоційної сфери виявив варіативність актуального емоційного стану дітей, особливостей їх самосприйняття, мотиваційної спрямованості та адаптаційних можливостей. Це підтверджує багатовимірність психологічного розвитку молодших школярів та залежність емоційного благополуччя від комплексу соціально-психологічних чинників.

Дослідження характеру взаємозв'язку між когнітивним розвитком і емоційним інтелектом засвідчило відсутність статистично значущої прямої залежності між зазначеними показниками у межах вибірки. Такий результат дозволяє зробити висновок про відносну автономність когнітивної та емоційної сфер у молодшому шкільному віці та підкреслює складність механізмів їх взаємодії. Розвиток інтелектуальних здібностей не виступає єдиним або визначальним чинником емоційної стабільності й психологічного благополуччя дитини.

Застосування непараметричного U-критерію Манна-Уїтні не виявило статистично значущих відмінностей між учнями інклюзивних та звичайних класів за загальними показниками продуктивності виконання методики «Кодування» та кількістю допущених помилок ($p > 0,05$). Це свідчить про те, що форма організації навчання у межах даної вибірки не зумовлює принципових розбіжностей у рівні сформованості темпу переробки інформації, концентрації уваги та довільної регуляції діяльності. Висунута гіпотеза про те, що сприятливий емоційний стан і відчуття психологічного комфорту пов'язані з вищими показниками когнітивної діяльності молодших школярів, частково підтверджується на рівні виявлених тенденцій, проте потребує подальшої перевірки на більшій вибірці із застосуванням розширених статистичних методів.

Отримані емпіричні дані підтверджують доцільність комплексного психолого-педагогічного підходу до організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі. Ефективна підтримка розвитку молодших

школярів потребує одночасної уваги як до формування пізнавальних умінь, так і до розвитку емоційної компетентності, навичок саморегуляції та соціальної взаємодії.

Таким чином, результати дослідження розширюють уявлення про особливості поєднання когнітивних і емоційних компонентів розвитку дітей в умовах інклюзивного навчання та окреслюють перспективи подальших наукових пошуків у напрямі вивчення опосередкованих чинників їх взаємодії.

ВИСНОВКИ

У роботі здійснено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження психологічних аспектів когнітивної діяльності та емоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. Відповідно до поставленої мети та визначених завдань сформульовано такі висновки:

На основі аналізу наукових джерел обґрунтовано взаємозв'язок когнітивної та емоційної сфер розвитку дитини. Встановлено, що емоційний стан виступає важливим регулятивним чинником когнітивної діяльності: позитивний психологічний комфорт сприяє концентрації уваги, підвищенню темпу переробки інформації, стабільності мисленнєвих операцій і прийняттю рішень. Натомість емоційна напруженість або тривожність можуть ускладнювати довільну регуляцію та знижувати продуктивність виконання інтелектуально навантажених завдань. Разом із тим когнітивна зрілість дитини створює передумови для більш усвідомленого розуміння власних емоцій та розвитку емоційної саморегуляції.

Теоретичний аналіз дозволив розробити модель взаємозв'язку когнітивної діяльності та емоційного благополуччя молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі. Відповідно до цієї моделі інклюзивний клас розглядається як соціально-психологічний контекст розвитку, що впливає на формування емоційного самопочуття дитини, а емоційне благополуччя виступає внутрішнім ресурсом, який опосередковує ефективність пізнавальної діяльності.

Емпіричне дослідження засвідчило, що більшість респондентів демонструють достатній та високий рівень продуктивності когнітивної діяльності, що відповідає віковим нормативним показникам. Встановлено закономірне зростання продуктивності з віком, що підтверджує чутливість методики до вікових змін. Водночас у групі інклюзивного навчання

зафіксовано більшу варіативність показників, що свідчить про індивідуальну диференційованість когнітивних можливостей дітей.

Результати дослідження дозволили виявити особливості емоційного стану та адаптації дітей. Для більшості учнів характерне прагнення до активності, подолання труднощів та лідерства, однак частина дітей, особливо в інклюзивному класі, демонструє ознаки емоційної напруженості, втоми або кризового переживання. Це вказує на потребу у створенні стабільного психологічно безпечного освітнього середовища.

Застосування непараметричного U-критерію Манна-Уїтні не виявило статистично значущих відмінностей між учнями інклюзивних та звичайних класів за показниками когнітивної діяльності та емоційного благополуччя ($p > 0,05$). Це свідчить про відсутність принципових розбіжностей у загальному рівні пізнавальної продуктивності між формами навчання. Разом із тим описові тенденції вказують на більшу варіативність показників у групі інклюзивного навчання, що може бути пов’язано з індивідуальними особливостями розвитку та адаптації.

Висунута гіпотеза про те, що сприятливий емоційний стан і відчуття психологічного комфорту пов’язані з вищими показниками когнітивної діяльності молодших школярів, частково підтверджена на рівні виявлених тенденцій. Отримані результати узгоджуються з теоретичними положеннями про єдність афективної та інтелектуальної сфер розвитку, однак потребують подальшої перевірки на більшій вибірці із застосуванням розширеного статистичного аналізу.

Практичне значення дослідження полягає у підкресленні необхідності комплексного підходу до організації інклюзивного навчання, який поєднує розвиток когнітивних здібностей із підтримкою емоційного благополуччя. Використання технологій соціально-емоційного навчання, індивідуальних освітніх траєкторій, проєктної діяльності та системного психологічного супроводу сприятиме створенню сприятливого середовища для всебічного розвитку дитини.

Когнітивна діяльність та емоційне благополуччя виступають взаємопов’язаними складниками розвитку особистості молодшого школяра в умовах інклюзивного навчання. Гармонійне поєднання освітніх стратегій, спрямованих на підтримку пізнавальної та емоційної сфер, забезпечує не лише академічну успішність, а й формування соціальної компетентності, адаптивності та життєвої стійкості учнів. Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки, застосуванні більш широкого психодіагностичного інструментарію та поглибленому вивченні механізмів взаємозв’язку когнітивної діяльності й емоційного благополуччя дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алєксєєва Ю. А., Артемчук О. Г. Психодіагностика дітей та підлітків (Для психодіагностичної практики студентів): навчально-методичний посібник. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 108 с.

2. Басюк Н. А. Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу: навч. посібник. Житомир, 2024р. 140 с.

3. Боковець О.І. Емоційний інтелект як ресурс психічного здоров'я. *Габітіус*. 2022. №37. С. 68 – 75.

4. Гаяш О.В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням: Методичні рекомендації. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2014. 108 с.

5. Гоян І. М., Палій А. А. Методи діагностики психічного розвитку дітей. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2014. 652 с.

6. Денисюк Є. М. Етапи становлення емоційного інтелекту у дітей інклюзивного класу. *Актуальні проблеми сучасної психологічної науки: виклики сучасності*: зб. наукових праць за матеріалами Всеукраїнської студентської інтернет-конференції. Житомир: ЖДУ імені І. Франка, 2022. С. 178 – 180.

7. Дерев'янко С., Лавренко С. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту у дітей. *Вісник Львівського університету*. Серія психологічні науки. 2020. Випуск 7. С. 23 – 29.

8. Дорожко І.І. Розвиток комунікативних умінь дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2021. №4. с. 134 – 138.

9. Дьоміна Г.А. Сприяння психосоціальному розвитку дітей з особливими потребами через освіту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2024. №1. С. 1-12.

10. Жук В. Слухомоленнєвий розвиток дітей з порушеннями слуху: адаптування до реалій воєнного часу: зб. тез конф. Ін-ту спец. пед. І псих. ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2022. с. 17 – 21.

11. Журавльова Л. П., Шпак М.М. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Випуск III(25), Issue: 49, 2015.

12. Журавльова Л. П., Шпак М.М. Саморегуляція в структурі емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогічний процес: теорія і практика.* Серія: Психологія. №3 (54). 2016. С. 52 – 57.

13. Зобенько Н.А. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Імідж сучасного педагога.* 2023. № 2 (209). С. 99 – 107.

14. Клевака Л., Гришко О., Заіка В. Preschooler’s Emotional Intelligence Development // *Technologies of Intellect Development*. 2022. Vol. 6, No. 1(31).

15. Коган І. М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. канд. психологічних наук. К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2005. 24 с.

16. Когутяк Н. Інклюзивна освіта дітей з аутизмом як фактор розвитку «теорії розуму» // Збірник наукових праць: психологія. С. 117 – 127.

17. Ковальчук О. Соціально-емоційне навчання як засіб розвитку особистості молодшого школяра. *Acta Paedagogica Volynienses.* №5. С. 48 – 54.

18. Корзун І.І. Емоційно-особистісні особливості учнів інклюзивних класів за результатами проективної методики «Дерево» Лампенів. *Modern science: trends, challenges, solutions:* proceedings of VII international scientific practical conference. Liverpool, United Kingdom: Cognum Publishing House, 2026. – С. 278 – 284.

19. Корзун І.І. Психологічні аспекти когнітивного розвитку та емоційного інтелекту дітей в інклюзивних класах. *Актуальні питання теорії та практики сучасної психології: виклики, перспективи та міждисциплінарні підходи:* тези доповідей науково-практичної конференції. Черкаси: Черкаський державний технологічний університет, 2025. С. 19 – 23.

20. Коробко С., Коробко О. Нова українська школа: діагностична та корекційно-розвивальна робота з молодшими школярами: навчально-методичний посібник. Київ: Літера ЛТД, 2021. 160 с.

21. Коробко Ю.В. Емоційний інтелект як один із найважливіших soft-skills освітнього процесу. *Академічні візії* . 2023. №4. С. 1 – 12.

22. Котик Т.М. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи. Тернопіль: Астон. 2020. 192 с.

23. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи: дігностичні методики: збірник. Ужгород: Видаництво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.

24. Лохвицька Л.В. Базові теорії морального розвитку особистості у зарубіжній психології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. Випуск 1 (46). С. 196 - 204.

25. Лохвицька Л.В. Еволюція теорії морального розвитку особистості в наукових підходах зарубіжних психологів. *Науковий вісник ХДУ*. Серія: Психологічні науки. Херсон: ХДУ, 2016. Т.2. №3. Секція 4. Педагогічна та вікова психологія. С. 50 - 54.

26. Методика «Дерево» // Психологічна газета. №18. К.: СПД. ФО Главник. 2008.

27. Можаровська Т.В. Психологічне благополуччя: теоретичні підходи до визначення поняття. *Психологічні перспективи.* Випуск 37. Житомир: Поільський національний університет, 2021. – С. 155 – 167.

28. Москаленко В. В. Генетична теорія розвитку мислення Жана Піаже у соціально-психологічному контексті. *Актуальні проблеми психології*:

Збірник наукових праць Інституту психології Г.С. Костюка НАПН України. Київ: Видавництво «Фенікс», 2020. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 27. с. 200 – 211.

29. Одарчук Н.А., Хмельова І.І. Наукові актуалітети розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Академічні студії.* Серія «Педагогіка». №3. 2024. С. 68 – 73.

30. Палій А.А. Методи діагностики психічного розвитку дітей. Івано-Франківськ, 2013 . 430 с.

31. Пономарьова В. Л. Особливості психологічного благополуччя дітей молодшого шкільного віку. INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE “ INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN SCIENCE AND EDUCATION", 2021. Ієрусалим. с. 282 – 286.

32. Пророк Н.В. Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології,* 2023. №2. 53 – 62.

33. Прохоренко Л. І. Науково-психологічний супровід в освіті дітей з особливими потребами: наукова доповідь на загальних зборах НАПН України 17 грудня 2019 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2019. Т. 1, №1. с. 1 – 5.

34. Скрипник Т., Аль-Хамісі Д., Мартинчук О., Бірюкова К. Розвиток емоційного інтелекту учнів інклюзивних класів: ресурси технології “Класний менеджмент” // *Освітологія*. 2020. № 9, с. 61–74.

35. Хижняк І., Недовіз С. Емоційний інтелект учнів початкових класів в умовах освітніх ризиків // *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. С. 38 – 52.

36. Чайка О. О. Дослідження психологічного благополуччя дітей молодшого шкільного віку. Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Science: Development and Factors its Influence». 2022. Amsterdam, Netherlands. с. 23 – 26.

37. Чопік О.В. Дослідження міжособистісних взаємин учнів інклюзивних класів. Камянець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. 2021. С. 273 – 277.

38. Чуйко О. Психологічне благополуччя дитини: від методології оцінювання до прикладних практик. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2021. с. 62 – 66.

39. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. Особлива дитина: навчання і виховання, 2020. № 3. с. 36 – 52.

40. Шпак М. Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів. *Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2016. Наука і освіта. с. 266 – 270.

41. Шульженко Д.І. Особливості інклюзивної форми освіти учнів із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.* Серія: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. №23. С. 415-420.

42. Яцишина А. М. Аналіз специфіки психологічного розвитку дітей 7-10 років. *Теорія і практика сучасної психології*: Збірник наукових праць . 2019. №4, Т. 2. с. 111 – 115.

43. Яцишина А.М. Психологічний розвиток дітей молодшого шкільного віку. Матеріали ІІ Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія і практика», 4 листопада 2022 р., Одеса. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2022 р. Вип. 2. 200 – 205.

44. Emotional intelligence predicts initial status and growth of reading comprehension in primary school students // *Learning and Individual Differences*. 2026.

45. Ivashkevych E. E., Ternovyk N. A. The creative potential of fairy-tales to form socio-cultural competence of pupils at elementary school. *Актуальні*

проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології Г.С. Костюка НАПН України. Київ: Видавництво «Фенікс», 2020. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 27. с. 98 – 109.

46. García-Tudela P. A., Marín-Sánchez P. Education of Emotional Intelligence at School-age: An Exploratory Study From the Teaching Perspective // *Revista Electrónica Educare*. 2019. Vol. 25, No. 3. DOI: 10.15359/ree.25-3.6.

47. Rosyadi B. R., Hasan Baharun, Dewi Asiya. Inclusive Education Management in the Development of Cognitive Intelligence of Children // Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan. 2020. Vol. 13, No. 2, pp. 1057–1067.

48. *The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children* // Personality and Individual Differences. 2012. Vol. 53, Issue 5, pp. 660–665.