

ТЕОРЕТИЧНА СУТНІСТЬ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ І ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

В статті представлено теоретичні аспекти досліджень, проведених авторами з питань психологічної готовності майбутніх фахівців до роботи із дітьми із особливими освітніми потребами у спеціальній та інклюзивній освіті. З'ясовано методологічну сутність емоційного інтелекту та емоційної стійкості людини, як особистісних та професійних властивостей осіб, що здійснюють корекційно-розвиткову діяльність у процесі якої відбуваються зміни у пізнавальній, регуляторній, мовленнєвій, поведінковій, комунікативній сфері дитини. Зокрема, автори розкривають методологічну сутність емоційного інтелекту та емоційної стійкості та їх ролі в підготовці студентів до професійної діяльності. Розкрито наукові підходи до розкриття сутності емоційного інтелекту, обґрунтовано теоретичні та методологічні основи цього феномену, визначено передумови його розвитку, проаналізовано концепцію розвитку емоційного інтелекту у системі підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.

Підкреслено необхідність спеціального формування емоційної стійкості у майбутніх фахівців з метою оптимізації корекційно-розвиткового процесу в усіх сферах життя дитини. Визначено які критерії емоційної стійкості необхідні виконати фахівцям для проведення корекційних заходів.

Ключові слова: методологія, емоційний інтелект, емоційна стійкість, психологічна готовність, майбутні фахівці.

Надзвичайно важливу роль у житті людини відіграють емоції. “Які б умови і детермінанти не визначали життя і діяльність людини - внутрішньо, психологічно дієвими вони стають лише у тому випадку, якщо їм вдається проникнути в сферу її емоційних стосунків і закріпитися в ній. Констатуючи в людині пристрасть, без якої неможливий жоден її крок, емоції з усією очевидністю проявляють свій вплив на роботи в сім'ї, у пізнанні і в мистецтві, у досягненнях і душевних кризах людини” [1,2].

Така універсальна значущість емоцій є, на перший погляд, як надійною передумовою для підвищеного наукового інтересу до них, так і до відносно високого ступеню їх вивчення, бо, дійсно, на протязі багатовікової історії проблема емоцій цікавила багатьох вчених різних галузей знань, які вивчали внутрішнє життя і вчинки людини. У ХХ столітті, як свідчать дослідження вчених [1,2], під впливом позитивізму, розвиток дослідження емоцій дещо стримувався, а в 70-х - 80-х роках перевагу було віддано розвитку когнітивної психології. Це було обумовлено серйозними причинами - залишками позитивістської традиції рахувати науковим тільки емпіричне пізнання, з одного боку, і труднощами у пошуках засобів такого пізнання та тією байдужістю, з якою до емоцій в усі часи ставились різні форми ідеології - релігія, етика, культурні цінності і норми, змушуючи людину відмовлятися від одних і дотримуватись інших. Але “одна з вагомих причин недостатньої уваги до проблеми емоцій викликає більше здивування, ніж розуміння. Мова йде про недостатню увагу до, начебто, очевидного правила пізнання - перед тим, як щось стверджувати, слід дізнатись, що про це вже стверджувалось” [1,2].

Існує багато теорій виникнення і розвитку емоцій, їх зв'язку з процесами пізнання. Наявність емоційних явищ в процесі пізнання відмічалось ще давньогрецькими філософами (Платон, Аристотель) [7,8]. Однак початок обговоренню питання про у когнітивному процесі заклали П. Жане і Т. Рібо [7,8]. На думку П. Жане, емоції, як “вторинні дії”, реакції суб'єкта на свою власну дію, регулюють “первинні дії”, у тому числі і інтелектуальні. Т. Рібо, навпаки, вважав, що в інтелектуальному мисленні не повинно бути ніякої емоційності, так як саме афективна природа людини і є причиною нелогічності. Вчений розділяє інтелектуальне та емоційне мислення.

В історії психології переважала традиція виділення емоційних процесів в окрему сферу, протилежну сфері пізнання з принципових позицій, наприклад, розуму і серця, почуттів і пізнання, інтелекту і афекту. Достатньо вираженою була і залишається також тенденція надавати перевагу процесам пізнання при співставленні цих сфер. Така перевага відображена і в самій назві впливової на даний час когнітивної психології. Крайня позиція, яка недооцінює значущість емоцій отримала назву інтелектуалізму, представники якої розглядали емоції як різновид відчуттів, як результат взаємодії

уявлень або особливий вид пізнання. Існує й інша точка зору, відповідно з якою емоції являють собою клас психічних явищ, які відрізняються особливим ставленням до пізнання, деякою додатковістю, структурною вторинністю. Ця особливість підтверджується феноменологічними даними, у відповідності до яких говориться, що емоції супроводжують, прикрашають пізнавально відображуваний зміст, оцінюють і виражають його суб'єктивне значення [1,2]. Зважаючи на те, що будь-які стани людини: печаль чи радість, успіх чи невдача адресовані комусь, то емоції є предметними. Ще Б. Спіноза писав, що такі афекти душі як любов, бажання та інші можуть існувати тільки в тому випадку, якщо у індивіда існує ідея мати річ чи спілкуватися з бажаною, улюбленою людиною та ін. Згідно з одним із центральних визначень Б. Спінози [12] предметом любові — ненависті стає все, що пізнається суб'єктом як причина задоволення - незадоволення. У всіх таких випадках емоційний процес йде шляхом, прокладеним процесами пізнання, підкоряючись у своєму розвитку тим зв'язкам, які передбачаються суб'єктом в об'єктивній дійсності. Однак він підкреслює, що процеси пізнання управляють при цьому лише подальшим розвитком емоційного процесу, на початку якого вирішальне значення має не саме по собі пізнання, а відповідність події, яка пізнається, потребам індивіда. Отже, адекватність емоцій людини, відповідно теорії Б. Спінози, залежить від правильності пізнання, яке управляє їх розвитком.

По відношенню до пізнавальних процесів емоції є не тільки пасивні процеси. Значна кількість даних свідчать про те, що емоції, в свою чергу, є важливим фактором регуляції процесів пізнання. Наприклад, емоційна забарвленість події чи інформації в значній мірі стимулює увагу і запам'ятовування, уяву і фантазію, характер мовлення та ін. Таким чином, зазначав Б. Спіноза, саме найкраще, що ми можемо зробити, поки ще не маємо досконалого пізнання наших афектів, - це прийняти правильний спосіб життя або тверді начала для нього, завжди пам'ятати про них і постійно застосовувати їх в одиничних випадках, які часто зустрічаються в житті, щоб таким чином вони широко діяли на нашу уяву і завжди були у нас наготові. Наприклад, Б. Спіноза пропонує одним із правил життя взяти перемагати ненависть любов'ю і щирістю, а не віддячувати за неї взаємною ненавистю. Однак для того, щоб це правило розуму завжди мати перед собою там, де воно буде потрібне, необхідно часто думати і розмірковувати про звичайні образи людей і про те, яким чином краще за все повернути їх від себе великодушністю [2]. Це означає, що при повторному зіткненні індивіда з об'єктом, в якому він побачив причину безпосередньої (безумовної) емоційної події і до якої у нього виникло нове (умовне) емоційне ставлення, це ставлення буде пережите знову. Отже, емоції впливають на запам'ятовування і збереження у пам'яті інформації на невизначений час і слугують життєвим досвідом, що дуже важливо для людини у її повсякденному житті.

Встановлено, що за останнє століття таке уявлення про емоції та їх зв'язок з пізнавальними процесами мало чим збагатилося, хоча окремі його аспекти знайшли подальший розвиток. Зокрема, у двофакторній теорії наукування О.Х. Маурера [2,5] емоції виконують ще і роль свого роду посередника між процесами, які хвилюють індивіда і наступними пошуками шляхів практичного їх розв'язання. На відміну від інших поглядів, в концепції О.Х. Маурера емоційний процес (переключення) не просто констатується, а наділяється певним пояснювальним значенням: він включений в процеси наукування і відіграє в них важливу роль. Двофакторність теорії О.Х. Маурера пояснюється тим, що викликані певними подразниками емоції слугують первинним підкріпленням, а в подальшому ця обумовлена емоція слугує вторинним підкріпленням для одержання інструментального досвіду. Це свідчить про предметність емоцій. В психології предметність емоцій дискутується. Є думка, що афективні оцінки можуть бути абсолютно незалежними і передувати в часі когнітивним операціям, що розглядаються як основа для таких оцінок. Так, для В. Вундта чи Н. Грога [1,2] сприйняття будь-якої події є емоційним уже тому, що в момент сприйняття воно є частиною життя індивіда, який не знає безпристрасного стану і у всьому здатний знайти хоч би який відтінок цікавого чи неприємного, несподіваного та ін.

Тут важливо згадати і фрустраційні теорії емоцій, які пояснюють виникнення негативних емоцій як наслідок незадоволення потреб, як наслідок невдач. В даному випадку мова йде про емоції, які виникають не як оцінка подразника, що спостерігається при безумовно-рефлекторних емоційних реакціях, а як оцінка ступеня успішності (а точніше - неуспішності) досягнення мети, задоволення потреби. Це емоції злості, гніву, страху та ін.

До цієї групи теорій відносять теорію когнітивного дисонансу Л. Фестінгера (Festinger, 1962).

Згідно цієї теорії, коли між очікуваннями і дійсними результатами діяльності мають місце розбіжності (когнітивний дисонанс), виникають негативні емоції, в той час як збіг очікування і результату (когнітивний консонанс) призводить до появи позитивних емоцій.

Зміст поняття емоційної стійкості доповнюють описом проявів афективної стійкості. Це поняття вводить у результаті зіставлення численних факторних аналізів особистості. Згідно до концепції корекції інтелекту В.М. Синьова, емоційний стан особистості поліпшується через осмислення адекватності власних афективних проявів із застосуванням самокритики та самооцінки [11]. Це особливо стосується студентів – майбутніх фахівців з корекційної роботи з аутичними дітьми. Така категорія дітей є найбільш уразливою з емоційної сторони і потребує фахівця для роботи з ними, який не тільки компетентний в знаннях про їхні особливі освітні потреби, вміннями вчити, виховувати та здійснювати корекційну діяльність, але й системно забезпечувати аутичним учням психологічний комфорт, інтелектуально спрямовуючи свою особистість на систематичну роботу над собою.

Основними ознаками афективної стійкості як риси особистості є відсутність невротичних симптомів та іпохондричних проявів, стійкість інтересів, терплячість, наполегливість, спокій та ін. Схожі прояви емоційної стійкості описує І. Гілфорд. Емоційна нестійкість розглядається ним як легка збудливість, заклопотаність, песимістичність, коливання настрою. Навпаки, емоційна стійкість – як врівноваженість, оптимістичність, самоконтроль [6].

На думку П.В. Симонова, емоції є лише пусковим механізмом мислення. Л.В. Путяєва вважає гіперболізованими обидві ці точки зору і виділяє, в свою чергу, три функції емоцій в мисленнєвому процесі:

1. Емоції як складова частина пізнавальних потреб, які є джерелом мисленнєвої діяльності.
2. Емоції як регулятор самого пізнавального процесу на певних його етапах.
3. Емоції як компонент оцінки досягнутого результату, тобто як зворотній зв'язок.

Роль емоцій в інтелектуальному і творчому процесі багатогранна. Це і “муки” творчості, і радість відкриття. “Гаряче” бажання знання, - писав К. Бернар, - є єдиний стимул, який зацікавлює і підтримує дослідника в його зусиллях, і це знання складає його єдине щастя і муку. Пристаємо до думки вченого, хто не знав мук невідомого, той не зрозуміє насолоди відкриття, яке, звичайно, сильніше всіх, які людина може відчувати [7].

Українською дослідницею В.В. Зарицькою виявлені емоційні труднощі психологічної роботи з людиною, які чітко кореспондують з тими проблемами, що відчуває фахівець у корекційній роботі з аутичними дітьми та обумовлені певними факторами, а саме: наявністю наперед заданих установок, оцінок, переконань, стереотипів; намаганням зробити висновок з першого погляду про емоційний стан людини; наявністю ефекту “ореолу”, ефекту “проекції”, ефекту “первинності”, ефекту “останньої інформації”; відсутністю бажання уважно ставитись до емоцій інших [4]. Здатність розуміти емоції інших визначається за певними показниками і вчені пропонують різну їх кількість в залежності від того, як вони представляють місце здатності розуміти емоції інших і структурі емоційного інтелекту.

Ми пристаємо до визначених основних показників емоційного інтелекту який здатен врівноважити емоції фахівця, це: здатність усвідомлювати емоційні стани інших людей; здатність розуміти невисловлені емоції інших; здатність до емпатії; здатність позитивно впливати на емоційні стани інших; здатність передбачати силу емоцій, їх можливу тривалість і можливі наслідки.

Так, вміння розпізнавати, розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших своєю кінцевою метою передбачають здатність використовувати ці вміння у розв'язанні конкретних справ, у налагоджуванні позитивних стосунків з людьми для досягнення життєвих чи професійних успіхів. Вище означені уміння і здатності є тією базою, на основі якої формуються необхідні стосунки між людьми, бо емоції або їхні сліди завжди супроводжують відповідну діяльність, в результаті чого виникає новоутворення, безпосередньо пов'язане, з одного боку, з реальністю емоційних переживань, а з іншого - із ставленням до об'єктів, явищ, ситуацій зовнішнього світу, які спочатку сприймаються і оцінюються емоціями, напрацьованими в особистісному досвіді людини. Отже, використання емоцій є важливим компонентом в структурі емоційного інтелекту. Дослідники, які пропонують кожний свою структуру емоційного інтелекту, навіть не виділяючи використання емоцій в окремий компонент, все рівно говорять про це у змісті інших структурних компонентів.

У зв'язку з цим є підстави для виділення здатності використовувати емоції у спілкуванні і діяльності в окремий компонент емоційного інтелекту. Враховуючи з цього приводу висновки вчених щодо використання емоцій у конкретних життєвих і суто професійних ситуаціях та, спираючись на результати власних досліджень, нами виділені показники, за якими можна визначити рівень розвитку здатності використовувати емоції у конкретних ситуаціях. Такими показниками нами визначені наступні: емоційна стійкість; здатність до екстравертності; гнучкість прояву емоцій у спілкуванні і діяльності; домінування позитивних емоцій; здатність зближуватися з людьми на емоційній основі.

Емоційна стійкість нами розглядається як вміння стримувати себе, не зважаючи на обставини, як такий рівень емоційного збудження, який не тільки не порушує поведінку людини, але й позитивно впливає на ефективність діяльності чи спілкування. Екстравертність індивіда цінна тим, що вміння використовувати емоції у спілкуванні і діяльності пов'язане із здатністю враховувати об'єктивні умови і обставини і надавати їм перевагу перед суб'єктивними тоді, коли цього вимагають обставини.

Під гнучкістю прояву емоцій розуміється здатність особистості узгоджувати свої почуття з умовами, які змінюються. Гнучкість у використанні емоцій як позитивного фактору необхідна як засіб пізнання, як засіб спонукання до творчості, як засіб педагогічного впливу, як засіб оздоровлення людини та ін. Домінування позитивних емоцій передбачає установку на оптимізм і відчуття щастя у подоланні життєвих труднощів, у досягненні успіхів у професійній діяльності, у повсякденному житті. Домінування позитивних емоцій розглядається як необхідна умова підтримання доброзичливих стосунків між людьми. Основою для зближення з людьми на емоційній основі слугує, як правило, територіальна близькість (ефект "простого попадання в поле зору"); привабливість зовнішнього вигляду; схожість в установках і моральних цінностях; позитивне ставлення до тих, хто до нас позитивно ставиться та ін.

Використання саме цих показників дає можливість відносно повно визначити рівень здатності особистості розумно використовувати емоції у відповідності до конкретної ситуації і для цього є у психологічній літературі науково обґрунтовані методики. Рівень розвитку емоційної стійкості у студентів залежить від типу освітнього середовища. Найбільшою мірою формуванню емоційної стійкості студентів сприяє творче освітнє середовище, що містить варіанти вільного розвитку. На рівень і структуру емоційної стійкості студентів впливають такі параметри освітнього середовища, як спрямованість інтересів і цінностей даного освітнього середовища, позиція викладача та студента в ході їх взаємодії, стимулювання в даному освітньому середовищі творчих здібностей студента [6].

За результатами отриманими нами під час дослідження психологічного стану педагогів спеціальної освіти, зокрема їх емоцій які виникають під час взаємодії із аутичними дітьми виявлено, що вони належать до афективних станів які блокують можливості корекційного впливу на подолання у дітей аутистичних порушень, а саме:

- розпачу щодо індиферентного ставлення дитини до спілкування;
- роздратування поведінкою дитини;
- гніву на себе у випадку прояву дитиною аутистичної агресії та самоагресії;
- жалю за втраченими власними зусиллями під час взаємодії з дитиною;
- відсутності контролю за власними емоціями;
- втрати самоконтролю над гнівом, викликаним проблемною поведінкою дитини;
- категоричної відмови від співпраці з дитиною;
- виникнення тривожного стану перед заняттями із дитиною;
- усвідомлення себе невдахою за результатами проведення індивідуальних занять;
- страху перед очікуваною невдачею взаємодії з дитиною;
- передчасної ненависті до простору де мають проходити заняття;
- невпевненості у спілкуванні із батьками дитини;
- виникненню невротичних реакцій (хвилювання, істерика, плач) після процесу взаємодії з дитиною у разі нульового результату співпраці;
- фрустрації та невпевненості щодо подальшої взаємодії з аутичною дитиною;
- втрати працездатності та психічного тону;
- прояву ознак професійного вигорання;
- байдужість до результатів аналізу проведеної корекційної роботи з аутичною дитиною;

- категорична відмова від фінансової винагороди за проведення корекційної роботи з дитиною.

В інклюзивній освіті у педагогів виникають наступні проблеми у педагогічній діяльності:

- фіксація труднощів професійної адаптації;
- виникнення ажитації;
- апатії (нечутливості, байдужості);
- фрустрації;
- страху невдачі;
- побоювання показати себе перед колегами некомпетентним;
- пригнічення і відмова від спілкування і педагогічної взаємодії з аутичною дитиною;
- безсилля, втрата віри у власні сили;
- безпорадність у керуванні своїми емоціями.

Подолати ці стани та визначити критерії емоційної стійкості педагога під час взаємодії із аутичною дитиною, забезпечити гармонійну психологічну атмосферу пропонуємо за рахунок формування емоційного інтелекту, як важливого та необхідного чинника гармонізації показників стресу. За результатами дослідження В.В. Зарицької критеріями емоційного інтелекту є:

- розуміння особистістю власних емоцій;
- самоконтроль і саморегуляція емоцій;
- розуміння фахівцем емоцій аутичної дитини та її батьків;
- використання емоцій у психолого-педагогічній та корекційній діяльності.

З метою подолання цих емоційних станів у майбутніх фахівців, ми пристаємо до думки української дослідниці В.В. Волошиної, що у процесі у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців розпочинається внутрішня глибока психологічна робота, в першу чергу на емоційно-вольовому рівні, яка за умови позитивного емоційного ставлення до обраного професійного шляху, активізує студента до самостійної роботи над власним особистісно-професійним зростанням, яке не можливе без набуття професійних цінностей. Студент-психолог, маючи особистісну зацікавленість, самостійно відвідує нові для нього види діяльності, а саме психологічні консультації, тренінги, лекторії, майстер-класи тощо. За рахунок чого відбувається його автоматичне включення у професійне ментальне середовище, в якому отриманні теоретичні знання знаходять підкріплення практикою. Разом з цим, студент ніби копіює ті професійні цінності, які пропонуються представниками ментального середовища (консультантами, психологами-тренерами, викладачами ВНЗ) і синергезує їх з власною системою цінностей. Звичайно, така особистісна змінюваність та порівняння власних спроможностей із тими, які пропонуються оточуючою дійсністю, обов'язково супроводжується кризовими періодами, що є закономірним етапом становлення аксіологічної ідентичності в професійній діяльності фахівця спеціальної та інклюзивної освіти. І, таким чином, опосередковано, через формування професійних цінностей та переструктурування системи особистісних цінностей, усвідомлення цінностей професійної діяльності та самоцінності себе як компетентного в цьому питанні педагога, студент наближається до реальних уявлень про себе, як майбутнього фахівця із спеціальної та інклюзивної освіти (реальний професійний Я-образ).

Таким чином, ми розвиваючи методологічну думку вчених те, що фаховою діяльністю не можна оволодіти, прочитавши книги, але корекційним педагогом можна стати, здійснивши глибоке самопізнання й спрямувавши власну силу, енергію на особистісне й професійне зростання, контролюючи і розвиваючи свої емоції власним інтелектом.

Список використаних джерел

- 1. Андреева И.Н.** Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И.Н. Андреева / Психология образования сегодня: теория и практика: материалы Межнар. научно-практ. конф. Минск. 2003. С. 166 – 168.
- 2. Вилюнас В.** Психология эмоций / В. Вилюнас. СПб.: Питер, 2007. 498с.
- 3. Волошина В.В.** Аксіопсихологія професійної підготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти: монографія / В.В. Волошина. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 274с.
- 4. Зарицька В.В.** Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки: монографія / В.В. Зарицька. Запоріжжя: КПУ, 2010. 304с.

5. **Зубченко В.В.** Психологическая методика развития рефлексивных механизмов актуализации индивидуальности / В.В. Зубченко// Практична психологія та соціальна робота. 2004. - №8 . С. 45-50.
6. **Иванов Д. В.** Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости подростка : автореф. дис. канд. психол. наук: Курск, 2002. 21 с.
7. **Ильин Е.П.** Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2001 С.242-244.
8. **Капрара Д.** Психология личности/Д. Капрара, Д. Сервон. СПб.: Питер, 2003. С. 449 – 450.
9. **Островська К.О.** Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями: автореф. дис. доктора психол. наук, К. 2013. 44с.
10. **Савчин М.** Методологеми психології: монографія / Мирослав Савчин. К.: Академвидав, 2013. 224с.
11. **Синев В. Н.** Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. д-ра пед. наук. М., 1988. 45 с.
12. **Спиноза Б.О.** О происхождении и природе аффектов. О могуществе разума, или о человеческой свободе / Б. Спиноза / Вилинас В. СПб.: Питер, 2007. С.42-56, 59-62.
13. **Фурман А.В.** Ідея професійного методологування: монографія / А.В. Фурман. Ялта; Тернопіль: Економічна думка, 2008. 205с.
14. **Шульженко Д.І.** Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом / монографія / Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.

References

1. **Andreeva Y.N.** Razvytye emotsyonalnoi kompetentnosti pedahohov / Y.N. Andreeva / Psykholohyia obrazovaniya sehodnia: teoriya y praktyka: materyaly Mezhnar. nauchno-prakt. konf. Mynsk. 2003. S. 166 – 168. [in Russian].
2. **Vyliunas V.** Psykholohyia emotsyi / V. Vyliunas. SPb.: Pyter, 2007. 498s. [in Russian].
3. **Voloshyna V.V.** Aksiopsykholohiia profesiinoi pidhotovky maibutnoho psykholoha u vshchychk pedahohichnykh zakladakh osvity: monohrafiia / V.V. Voloshyna. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. 274s. [in Ukrainian].
4. **Zarytska V.V.** Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku emotsiinoho intelektu u konteksti profesiinoi pidhotovky: monohrafiia / V.V. Zarytska. Zaporizhzhia: KPU, 2010. 304s. [in Ukrainian].
5. **Zubchenko V.V.** Psykholohycheskaia metodyka razvytyia refleksyvnykh mekhanyzmov aktualyzatsyy yndyvydualnosti / V.V. Zubchenko// Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. 2004. №8 . S. 45-50. [in Ukrainian].
6. **Yvanov D. V.** Vliyanye obrazovatelnoi sredy na formirovaniye emotsyonalnoi ustoichyvesty podrostka : avtoref. dys. kand. psykhol. nauk: Kursk, 2002. 21 s. [in Russian].
7. **Ylyn E.P.** Emotsyy i chuvstva / E.P. Ylyn. – Spb.: Pyter, 2001 S.242-244.
8. **Kaprara D.** Psykholohyia lychnosti/D. Kaprara, D. Servon. SPb.: Pyter, 2003. S. 449 – 450. [in Russian].
9. **Ostrovskaya K.O.** Psykholohichni osnovy formuvannya sotsialnykh kompetentsii ditei z autystychnymy porushenniamy: avtoref. dys. doktora psykhol. nauk, K. 2013. 44s.
10. **Savchyn M.** Metodolohemy psykholohii: monohrafiia / Myroslav Savchyn. K.: Akademydav, 2013. 224s. [in Ukrainian].
11. **Synev V. N.** Korrektsiya yntellektualnykh narushenyi uchaschchykhsia vspomohatelnoi shkoly: avtoref. dys. d-ra ped. nauk M., 1988. 45 s. [in Ukrainian].
12. **Spynoza B.O.** O proyskhozhdenny y pryrode affektov. O mohushchestve razuma, yly o chelovecheskoi svobode / B.Spynoza / Vylynas V. SPb.: Pyter, 2007. S.42-56, 59-62. [in Russian].
13. **Furman A.V.** Ideia profesiinoho metodolohuvannya: monohrafiia / A.V. Furman. – Yalta; Ternopil: Ekonomichna dumka, 2008. 205s. [in Ukrainian].
14. **Shulzhenko D.I.** Osvitno-psykholohichna intehratsiia (inkliuziia) ditei iz autyzmom / monohrafiia / Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova, vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii, 2017. 444 s. [in Ukrainian].

Шульженко Д.И., Шульженко О.Е. Теоретическая сущность взаимосвязи эмоционального интеллекта и эмоциональной стойкости будущих специалистов специального и инклюзивного образования.

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты психологической готовности будущих специалистов – коррекционных педагогов и психологов. Сферы методологического анализа – эмоциональный интеллект и эмоциональная стойкость в их взаимосвязи и взаимодействия. Раскрыта методологическая научная позиция самих авторов: формирование критериев эмоциональной стойкости находится в прямой зависимости от воздействия интеллекта на различные компоненты эмоциональной сферы студентов, готовящимся к коррекционной работе с аутичными детьми. Авторами выявлены эмоциональные показатели психики, которые блокируют благоприятные психологические взаимодействия с аутичным ребенком как в специальной, так и инклюзивной школе, определены пути преодоления таких негативных проявлений.

Ключевые слова: методология, эмоциональный интеллект, эмоциональная стойкость, психологическая

готовность, будущие специалисты.

Shulzhenko D.I., Shulzhenko O.E. Methodological essence of the relationship of emotional intelligence and emotional stability of future specialists in special and inclusive education.

The article presents the methodological aspects of the research carried out by the authors on the psychological readiness of future specialists to work with children with special educational requirements in special and inclusive education. It's found out the methodological essence of emotional intelligence and emotional stability of a person as personal and professional qualities of persons who carry out the correction-development activity in the course of which take place the changes in the cognitive, regulatory, linguistic, behavioral and communicative sphere of a child.

The methodological strategies of formation of methodological knowledge of future specialists are defined and summarized; the formation of skills and abilities of interpreting knowledge according to the schemes of perfect and universal activity; methodological thinking and creation of innovative models of corrective work with children with developmental disorders.

In particular, the authors reveal the methodological essence of emotional intelligence and emotional stability and their role in preparing students for professional activity. There are revealed the scientific approaches to the disclosure of the essence of emotional intelligence, the theoretical and methodological foundations of this phenomenon are substantiated, the preconditions of its development are determined, it is analyzed the concept of the development of emotional intelligence in the system of training specialists of special and inclusive education. It is emphasized the necessity of special formation of emotional stability for future specialists with a view to optimize the correction-development process in all spheres of child's life. It is determined what qualities of emotional stability are necessary for the specialist to carry out corrective measures.

Key words: methodology, emotional intelligence, emotional stability, psychological readiness, future specialists.