

Ефективна комуникация
и подходи за подкрепа
с деца със специални
потребности в
пост- бедствен процес

Комуникация с деца със специални нужди



Co-funded by
the European Union



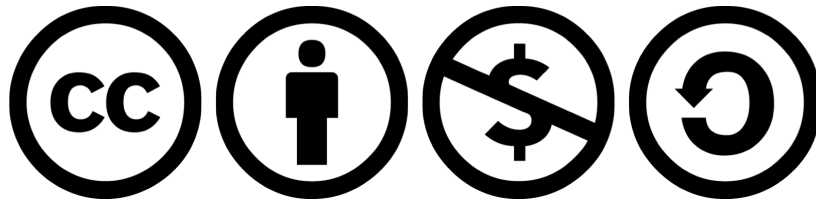
УРОК 4





**Co-funded by
the European Union**

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



These Publications and Documents was created as free learning and teaching material (Open Educational Resource) and is licensed under Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International. To view a copy of this license, visit

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>





УРОК 4

4.1

Комуникация с деца
със специални нужди

3-4

4.2

Кои са децата със
специални нужди?

5

4.3

Повишен риск от емоционални и
поведенчески реакции след бедствие

5-6

4.4

Деца със специални потребности
по отношение на психосоциалното
развитие след бедствие

6-7

4.5

Кои са децата със специални нужди
и защо те изискват различен подход?

7-8

4.6

Реакции и учителски интервенции за
деца със специални нужди след бедствие

8

4.7

Реакции след бедствия на деца със
специални нужди: перспектива
на развитието и клинични наблюдения

9-10

4.8

Методи за интервенция след бедствия:
теоретични и приложни основи

11-14

4.1

Комуникация с деца със специални нужди

След бедствие децата могат да преживеят последиците от травмата по различни начини. Тези последици могат да бъдат по-сложни и интензивни, особено за деца със специални нужди. За деца, които са загубили крайници, са с увреждания, имат затруднения в общуването или са преживели тежка психологическа травма, подкрепящият, емпатичен и индивидуализиран комуникационен подход е от голямо значение. Като преподаватели, наша отговорност е да разберем нуждите на тези деца и да установим безопасен и разбираем комуникационен език в класната стая. Децата с различни нужди включват деца с физически увреждания, деца с умствени или разстройства в развитието, такива със сензорни увреждания и деца, които имат затруднения в общуването. В периода след бедствието емоционалните, поведенческите и когнитивните реакции на децата в тези групи може да са по-интензивни. Ето защо е изключително важно учителите да могат да наблюдават децата, като вземат предвид техните индивидуални различия и разработват подходящи комуникационни стратегии. Първата стъпка в установяването на ефективна комуникация с тези деца е да се прояви емпатия. Емпатията е усилието да се разбере емоционалното преживяване на детето без осъждане. Осъществяването на зрителен контакт, задаването на отворени въпроси, оказването на подкрепа с езика на тялото и тихото присъствие, ако е необходимо, допринасят за разбирането на чувствата на детето. Формата на изразяване на всяко дете обаче е различна; някои деца могат да изразят чувствата си чрез говорене, докато други могат да го направят чрез игра или рисуване. Комуникационните стратегии трябва да бъдат разнообразни според нуждите на детето. Важно е да се избягва използването на сложен език и да се общува с ясни и прости изрази. Например, за дете с различно ниво на умствено развитие трябва да се използват кратки и ясни изречения. За деца от аутистичния спектър комуникацията може да се установи чрез визуални материали, рисунки или рутини. Трябва да се проявява чувствителност по отношение на физическия контакт; докосването може да бъде стресиращо за някои деца.



Дейностите в клас предлагат чудесни възможности на децата да изразят чувствата си, да споделят преживяванията си и да развият чувство за солидарност. Например, с дейността „Балон с чувства“ децата пишат или рисуват чувствата си върху цветна хартия. В дейността „Моята история“ децата са помолени да нарисуват или разкажат за спомен, който са преживели. С дейността „Кръг на подкрепа“ може да се развие солидарност в класната стая; Всяко дете изразява как може да подкрепи приятел. Един от най-важните въпроси, на които учителите трябва да обърнат внимание в класната стая, е да подхождат към всички деца с еднаква дистанция, грижа и чувствителност. Учителите трябва да бъдат търпеливи и разбиращи към предизвикателното поведение на децата; те трябва да се опитват да наблюдават чувствата и нуждите, които стоят в основата на това поведение. Когато е необходимо, трябва да се установи сътрудничество с училищната служба за насочване, за да се гарантира, че децата получават професионална подкрепа. Емпатията, емоционалната осъзнатост, активното слушане и уменията за наблюдение играят решаваща роля в способността на учителите да достигнат ефективно до тези деца. Това също така укрепва този процес, за да могат учителите да повишат собствената си емоционална осъзнатост. Защото само учител, който може да разпознава и управлява собствените си емоции, може да се свърже с емоционалния свят на ученика. Един от методите за подкрепа, които преподавателите често могат да използват в този процес, са приложенията, направени с инструменти като „карти с емоции“, „колело на емоциите“ или „дневник на емоциите“. Тези практики помагат на децата да разпознават, назовават и развиват подходящи начини за изразяване на чувствата си. Моделирането на децата в развитието на умения за регулиране на емоциите е много важно. Учителите могат да покажат на децата, че емоциите са естествени, приемливи и споделяеми с думите, които използват, когато изразяват собствените си емоции. Изречения като „Малко съм притеснен в момента, но ще си поема дълбоко въздух и ще се отпусна“ са водещи в това отношение. Бедствията са събития, които внезапно и разрушително засягат живота, здравето, безопасността и социалната среда на хората. Тези видове извънредни ситуации създават различни нива на психологически ефекти върху децата и могат да прекъснат процесите им на развитие. Някои деца обаче са по-уязвими към този вид преживявания поради причини, свързани с развитието или структурата им. В този контекст, децата със специални нужди са една от групите, най-засегнати от бедствията и нуждаещи се от най-голяма подкрепа. В периода след бедствието, психологическите, социалните и образователните нужди на тези деца може да са по-сложни, постоянни и интензивни в сравнение с техните връстници (Saari, 2005; Karanci & Rustemli, 1995).



4.2

Кои са децата със специални нужди?

Децата със специални потребности се определят като лица, които имат определени ограничения или различия в областите на развитие и които се нуждаят от подкрепа в образованието в сравнение с връстниците си поради психически, физически, сензорни или поведенчески причини (Batshaw, Roizen, & Lotrecchiano, 2013; Diken, 2020). ЮНЕСКО (2009) определя тези деца като „лица, които показват значителни различия в обучението, комуникацията, поведенческото или физическото развитие“.

Групите, включени в този обхват, са следните:

- Деца с интелектуални затруднения (леки, умерени, тежки)
- Деца с разстройство от аутистичния спектър (РАС)
- Деца с обучителни затруднения
- Деца с разстройство на вниманието и хиперактивност (СДВХ)
- Деца със зрителни, слухови или ортопедични увреждания
- Лица с множество увреждания
- Деца с комуникативни затруднения или проблеми с езиковото развитие

Тези деца могат да показват разлики в когнитивните, социално-емоционалните, двигателните и комуникативните умения в развитието си. Следователно, техните процеси на учене, социални взаимоотношения и реакции на стресови ситуации се различават от техните типично развиващи се връстници.



4.3

Повишен риск от емоционални и поведенчески реакции след бедствие

Изследванията показват, че ефектите от преживяванията след бедствие върху децата се оформят от променливи като възраст, ниво на развитие, начинът, по който са изложени на травматичното събитие, и фактори на подкрепа от околната среда. Когато обаче става въпрос за деца със специални нужди, уменията им за справяне със стреса обикновено са ограничени. Каранджи и Рустемли (1995) посочват, че хората със слаба когнитивна обработка изпитват по-интензивна тревожност и страх след травматични събития.

За децата с аутизъм промените в рутината и новите условия на околната среда (тъпли, заслони, шум и др.) могат да бъдат значителен източник на стрес. Поради сензорната им чувствителност (напр. светлина, звук, тактилна стимулация), за децата с разстройства от аутистичния спектър (РАС) е потрудно да се адаптират след бедствие (АРА, 2022). Децата със сензорни нарушения, от друга страна, често могат да изразяват реакциите си поведенчески (крещене, самонараняване, агресивно поведение), защото не могат вербално да изразят възприятията си за травматични ситуации. При деца с интелектуални затруднения несигурността и невъзможността за установяване на причинно-следствени връзки между събитията могат да увеличат страха, безпомощността и паническото поведение. При деца с ADHD реакцията към травма може да се прояви като повишена възбуда, импулсивност, проблеми със съня и трудности с емоционалната регулация (Humphrey, 2009).

4.4

Децата със специални потребности по отношение на психосоциалното развитие след бедствие



В практиките за психосоциална подкрепа след бедствие, подходите за деца със специални нужди трябва да се основават на „адаптация“ и „чувствителност“. Саари (2005), докато разглежда психосоциалната функционалност във връзка с факторите на околната среда, заявява, че подкрепата на средата на индивида е толкова ефективна, колкото и рисковите фактори. Следователно, в условия на бедствия е необходимо преподавателите и полагащите грижи да възприемат чувствителни, индивидуализирани подходи към нуждите на децата. Дока и Уордън заявяват, че децата се нуждаят от емоционална подкрепа, особено в условията на загуба, несигурност и промяна; и че процесът на скръб може да се усложни, ако тази подкрепа не бъде предоставена. Тази ситуация става много по-критична за децата със специални нужди. Защото емоционалните изрази на тези деца може да са ограничени и те често не могат вербално да изразят чувствата си. Това затруднява забелязването и намесата в трудностите, които изпитват.

Нарастващото значение на комуникационните трудности

В процеса след бедствието комуникацията е една от най-важните области на подкрепа за деца със специални нужди. Роджърс (2007) подчертава, че емпатичната и безусловно приемаща комуникация е най-фундаменталният елемент за възстановяване на чувството за психологическа сигурност на индивида. Установяването на този вид комуникация за деца със специални нужди обаче изисква повече структуриране и търпение. Особено при деца, които имат затруднения в комуникацията, трябва да се използват алтернативни и подкрепящи методи за комуникация (разказване чрез картинки, изразяване с мимика, разказване на истории и др.). Хъмфри и Зимпфер (2008) насочват вниманието към важността на създаването на безопасни пространства и интервенции, базирани на игра, за развитието на комуникативните умения на децата в процеса след кризата. В този контекст учителите трябва да обърнат внимание на невербалните сигнали (напр. език на тялото, изражения на лицето, промени в поведението), за да разберат чувствата на децата със специални нужди и да реагират адекватно на стила на комуникация на детето. Чувството на детето, че е разбрано, е предпоставка за започване на лечебния процес.

Защо различен подход?

Разбирането на нуждите на децата със специални нужди след бедствие и предоставянето на подходяща психосоциална подкрепа на тези деца е не само етична отговорност, но и необходимост от съществено значение за развитието им. Последниците от травматичните преживявания, които тези деца имат, могат да доведат до трайни емоционални и поведенчески разстройства, ако не се предприемат правилни и своевременни мерки. Важно е преподавателите да прилагат стратегии за подкрепа след кризата за тези деца, основани на научни основи; това едновременно възстановява чувството за сигурност на децата и допринася за тяхното социално-емоционално развитие. За тази цел първата стъпка след бедствие е да се разберат и изслушат децата. Втората стъпка е да се осигури търпелива, разбираща и индивидуализирана учебна среда, която ще им позволи да се излекуват със собствено темпо.

4.5

Кои са децата със специални нужди и защо те изискват различен подход?



Децата със специални нужди са индивиди, които показват значителни разлики от своите връстници в области на развитие, като психическо, физическо, сензорно, езиково и комуникационно, и които се нуждаят от подкрепа в процесите на учене, поведение и адаптация. Тези деца могат да бъдат класифицирани в категории като разстройство от аутистичния спектър, интелектуално увреждане, обучителни затруднения, разстройство с дефицит на вниманието и хиперактивност (ADHD), церебрална парализа, сензорни нарушения (зрение, слух), физически увреждания и множествени увреждания. Нуждите за развитие на тези деца се различават от тези на техните типично развиващи се връстници. Техните учебни процеси може да изискват повече структура, повторение и индивидуализация. Освен това ограниченията в социално-емоционалните умения могат да доведат до отслабване на способността им за справяне със стресови или травматични събития (Humphrey, 2009; Saari, 2005). Извънредни ситуации като бедствия правят нуждите за развитие на децата още по-изразени. Децата със специални нужди могат да реагират много почувствително на внезапни промени в околната среда, несигурност и нарушаване на рутината. Например, за дете с аутизъм, промяна на мястото или сензорни стимули като шум могат да предизвикат кризисна реакция. За дете, диагностицирано с интелектуално увреждане, неспособността да осмисли събитието може да увеличи тревожността и страха. Освен това, поголямата част от децата със специални нужди може да имат затруднения с изразяването на чувствата си вербално.

Следователно, неспособността им да изразят вътрешните си преживявания прави по-важно учителите да наблюдават нуждите на тези деца и да им предоставят подходяща подкрепа (Gross, 2020). В този контекст, когато общуват с деца със специални нужди в процеса след бедствието, трябва да се вземат предвид техните индивидуални нива на развитие, стилове на учене, сензорна чувствителност и емоционални реакции. Преподавателите трябва да имат тази осъзнатост, за да осмислят различните реакции на тези деца към промените в околната среда, които преживяват, да ги подкрепят правилно и да възстановят емоционалната им сигурност (Worden, 2018; Doka, 2013).



4.6

Реакции и учителски интервенции за деца със специални нужди след бедствие

Бедствията са извънредни събития, които заплашват физическото и психическото благополучие на хората и подобни ситуации могат да създадат сериозни психологически последици, особено върху децата. Децата със специални нужди (ÖGÇ на турски), поради техните различия в развитието, когнитивните, сензорните или физическите им характеристики, могат да бъдат по-засегнати от бедствия. Повишената чувствителност на тези деца към стресови фактори може да доведе до по-продължителни и по-интензивни последици от травматичните преживявания, които те преживяват след бедствие.



4.7

Реакции след бедствия на деца със специални нужди: перспектива на развитието и клинични наблюдения

Реакциите на децата със специални нужди (ДСН) след бедствие могат да варират в зависимост от много променливи, като например възрастта на детето, нивото на развитие, вида на специалните нужди, начина, по който е изложено на травма, и достъпа му до системи за социална подкрепа. Американската академия по педиатрия (AAP, 2012) заявява, че психологическите реакции, наблюдавани при децата след травма, варират в зависимост от нивото на неврологично развитие и че тези реакции могат да се проявят на комуникативно, поведенческо или физиологично ниво.

Травматичните реакции след бедствие при деца със специални нужди често се наблюдават, както следва:

1 Прекомерно мълчание или отдръпване

Особено децата с разстройство от аутистичния спектър (РАС) могат да изпитват силно отдръпване поради нарушаване на обичайните им рутини, промени в социалната среда и повишени сензорни стимули (APA, 2022). Тези деца могат напълно да спрат да говорят, когато са под стрес, може да не осъществяват зрителен контакт и да сведат до минимум взаимодействията с околната среда. Въпреки че отдръпването функционира като стратегия за справяне, то може да увеличи риска от социална изолация в дългосрочен план (Lipsky, 2011).

2 Повишена агресия и агресивно поведение

Децата, диагностицирани с интелектуални затруднения, поведенчески разстройства или ADHD, могат да развият поведенчески реакции, които изразяват този стрес, когато не могат да изразят емоционалното напрежение, което изпитват. Тези видове реакции могат да включват крещене, повреждане на предмети, агресия към други или самонараняване. Повечето от тези поведения трябва да се разглеждат като начини, по които децата изразяват вътрешния си смут и невербалните си признаци на стрес.

3 Симптоми на регресия (регресия на развитието)

Травмата може да причини временни или постоянни регресии в придобитите по време на развитието умения. Поведения като загуба на приученост към тоалетна, повторна поява на инфантилни речеви модели, смучене на палец и нощно напикаване са индикатори за тази регресия. Регресията се оценява като резултат от засилената нужда на детето от сигурност и тенденцията му да се връща към взаимоотношения с полагащи грижи в ранна детска възраст (Pynoos et al., 2007).

4 Повишена сензорна чувствителност

При деца със затруднения в сензорната обработка, толерантността към стимули от околната среда, като звук, светлина и допир, може да намалее в периода след бедствието. Тези деца могат да бъдат обезпокоявани от претъпкана среда, силни шумове или интензивна светлина и могат да плачат или да се изолират. При деца, диагностицирани с разстройство от аутистичния спектър (РАС), тази ситуация може да доведе до увеличаване на стимулационното поведение (пляскане с ръце, люлеене, мърморене) (Baranek, 2002).

5 Нарушаване на съня и хранителните навици

Нарушенията на съня след бедствие (неспособност за сън, кошмари, събуждане с писъци), загуба на апетит или симптоми като преяждане са признаци, че психическото равновесие на децата е нарушено (APA, 2022). Тези симптоми могат да продължат по-дълго при деца със специални нужди. Децата с интелектуални затруднения могат да проявяват тези видове физиологични симптоми като поведенчески проблеми, защото не могат да изразят телесните си усещания.

6 Повишена тревожност при раздяла

Децата, чието чувство за сигурност е нарушено след травма, могат да развият силна тревожност от раздяла, особено от лица, които се грижат за тях (родители, учители). Тази ситуация може да се наблюдава при поведения като нежелание да ходят на училище, отказ от отделяне от учителя, пристъпи на плач или търсене на физическа близост. Тревожността от раздяла произтича от неспособността на детето да си възвърне чувството за контрол.

7 Телесни оплаквания

При деца със специални нужди, изразяването на емоционален стрес често се осъществява чрез соматични (телесни) симптоми. Често се наблюдават оплаквания като главоболие, гадене и коремна болка. Тези симптоми, макар и с психологически произход, са косвено проявление на вътрешния дистрес на детето (Diken, 2020).

8 Хипервъзбуда или липса на реакция

След травматично преживяване, някои деца могат да проявяват симптоми на хипервъзбудимост, като например прекомерна бдителност (хипербдителност), лесно стряскане от внезапни шумове, постоянно усещане за заплахата и разсейване. От друга страна, някои деца могат да станат напълно неотзивчиви към събитията, да станат неподвижни или да развият емоционално изтръпване. И двете тези крайни реакции са показатели за травматично въздействие.

Ефективна комуникация с деца със специални нужди след бедствие: концептуална рамка и академични основи

Бедствията са събития, които внезапно и разрушително засягат живота, здравето, безопасността и социалната среда на хората. Този тип извънредни ситуации създават различни нива на психологически ефекти върху децата и могат да нарушат процесите им на развитие. Някои деца обаче са по-уязвими към този тип преживявания поради причини, свързани с развитието или структурата им. В този контекст децата със специални нужди са една от групите, най-засегнати от бедствията и нуждаещи се от най-голяма подкрепа. В периода след бедствието, психологическите, социалните и образователните нужди на тези деца може да са по-сложни, продължителни и интензивни в сравнение с техните връстници (Saari, 2005; Karanci & Rustemli, 1995).

Кои са децата със специални нужди?

Децата със специални потребности се определят като лица, които имат определени ограничения или различия в областите на развитие и които се нуждаят от подкрепа в образованието в сравнение с връстниците си поради психически, физически, сензорни или поведенчески причини. Тези деца се определят като „лица, които показват значителни различия в обучението, комуникацията, поведенческото или физическото развитие“.

4.8

Методи за интервенция след бедствия: теоретични и приложни основи

Методите за интервенция за деца със специални нужди в процеса след бедствие трябва не само да бъдат подкрепящи, но и насочени към намаляване на рисковете за развитието и възстановяване на психологическата устойчивост на децата. Интервенциите трябва да се планират в рамките, които са чувствителни, културно подходящи и структурирани, като се вземат предвид индивидуалните различия.

Психологическа първа помощ и процесът на съвместно регулиране

В първоначалната фаза на контакт с деца след бедствие се препоръчва действията да се основават на принципите на „Психологическа първа помощ (ППП)“. ППП включва процеси на първоначален контакт, като осигуряване на безопасност, приемане на чувствата, задоволяване на физическите нужди и предоставяне на информация. За деца със специални нужди този процес трябва да се осъществява в рамките на съвместната регулация. Съвместната регулация се отнася до процеса, чрез който дете, което все още не може да регулира емоциите си самостоятелно, регулира емоциите си с насоките на възрастен (Murray et al., 2015).

Създаване на структурирана и безопасна учебна среда

Средата на несигурност след бедствието може да бъде силен източник на стрес за деца със специални нужди. Практики като поддържане на рутина, подредба на класната стая, подкрепена от ясни визуални сигнали, и създаване на тихи зони са от решаващо значение за детето, за да възстанови чувството си за вътрешна сигурност (Gross, 2020). Особено за деца със сензорна чувствителност, регулирането на нивото на светлина, звук и струпване играе роля за намаляване на тревожността (APA, 2022).



Интервенции, базирани на комуникация

При общуването с деца със специални нужди е необходимо да се използват индивидуализирани и мултисензорни подходи. Визуално подкрепените комуникационни карти, жестовият език, простите жестове и социалните истории улесняват разбирането на детето и помагат за регулиране на емоционалните му реакции (Rogers, 2007; Worden, 2018). Трябва да се вземе предвид нивото на езика на детето и да се предпочитат понятията, които то може да разбере.

Подходи, основани на травма

Посттравматичните стресови реакции могат да се възприемат като „проблеми в поведението“ при някои деца със специални нужди. Тези реакции обаче често са отражение на неизразените емоции и физическото напрежение на детето. Следователно е необходимо учителите да бъдат информирани за симптомите на травма и да интерпретират поведението не като „симптоми“, а като „комуникация“.

Примери за дейности в класната стая: Практически препоръки

Структурираните дейности, които могат да се провеждат в класната стая за деца със специални нужди, за да развият уменията си за разпознаване, изразяване и регулиране на емоциите си след бедствие, изпълняват както образователни, така и терапевтични функции. По-долу са дадени някои примерни практики, подходящи за различни нива на развитие.

„Моето пространство на чувствата“ - Проучване за разпознаване на емоции

- **Цел**

Да се даде възможност на детето да разпознава основни емоции и да изразява какво чувства в кои ситуации.

- **Метод**

Използват се цветни карти с емоционални изражения на лицето. Ученикът се моли да избере картата, съответстваща на емоцията, която изпитва в този ден, и да обясни защо. Учениците, които имат затруднения с вербалната комуникация, могат да участват, като нарисуват или изберат предмет.



„Имаме история“ - Социално проучване на истории

- **Цел**

Обработка на травматичното преживяване на символично ниво и разработване на алтернативни методи за справяне.

- **Метод**

Разказва се история, структурирана от учителя (напр. „Ася има труден ден“), с визуални материали. В края на историята децата се питат какво биха направили, ако бяха на мястото на героя. Тази практика засилва емпатията и емоционалната осъзнатост.



„Успокояваща кутия“ - Упражнение за емоционална регулация

- **Цел**

Учениците да разпознаят инструменти, които ще им помогнат да се отпуснат самостоятелно.

- **Метод**

Кутията съдържа различни сензорни материали (стрес топка, лава лампа, карта с мандала, инструкции за дихателни упражнения и др.). Ученикът може да използва тази кутия, когато е необходимо. Инструкциите са представени в опростена форма за деца с интелектуални затруднения.



„Заедно сме по-силни“ - Кръг за социална подкрепа

- **Цел**

Да се укрепи солидарността в класната стая и чувството за принадлежност.

- **Nasıl Yapılır?**

Учениците рисуват или устно изразяват какво могат да направят, за да се подкрепят взаимно. Продуктите се показват в класната стая. Тази дейност укрепва социалните връзки и допринася децата да осъзнаят, че не са сами.



Тези препоръки за интервенция и дейности се основават на научно обоснован, индивидуализиран подход, насочен към подпомагане на психосоциалното благополучие на деца със специални нужди след бедствие. Ролята на учителите в този процес, не само като академичен наставник, но и като емоционална фигура за безопасност, пряко влияе върху процеса на възстановяване на децата.



ИЗТОЧНИЦИ

- American Academy of Pediatrics (AAP). (2012). Helping children cope after disasters. American Academy of Pediatrics.
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., Text Revision). American Psychiatric Publishing.
- Baranek, G. T. (2002). Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 397–422.
- Batshaw, M. L., Roizen, N. J., & Lotrecchiano, G. R. (2013). *Children with disabilities* (7th ed.). Paul H. Brookes Publishing.
- Brymer, M., Jacobs, A., Layne, C., Pynoos, R., Ruzek, J., Steinberg, A., Vernberg, E., & Watson, P. (2006). *Psychological First Aid: Field Operations Guide* (2nd ed.). National Child Traumatic Stress Network and National Center for PTSD.
- Diken, H. İ. (2020). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Pegem Akademi.
- Doka, K. J. (2013). *Grief is a journey: Finding your path through loss*. Atria Books.
- Freedy, J. R., Kilpatrick, D. G., & Resnick, H. S. (1993). Natural disasters and mental health: Theory, assessment, and intervention. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8(5), 49–103.
- Friend, M. (2017). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals* (5th ed.). Pearson.
- Gross, J. J. (2018). *Emotion regulation: Conceptual and practical issues*. Guilford Press.
- Gross, J. J. (2020). *The science of emotion regulation*. Guilford Press.
- Humphrey, K. M. (2009). *Counseling strategies for loss and grief*. American Counseling Association.
- Humphrey, K. M., & Zimpfer, D. G. (2008). *Grief counseling and bereavement support*. American Counseling Association.
- Karancı, A. N., & Rüstemli, A. (1995). An investigation of the psychological reactions of earthquake victims in Turkey. *Journal of Community Psychology*, 23, 287–302.
- Lipsky, D. (2011). *How people with autism grieve, and how to help: An insider handbook*. Jessica Kingsley Publishers.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., & Christopoulos, C. (2015). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective*. OPRE Report 2015-21, U.S. Department of Health and Human Services.
- Pfefferbaum, B., Jacobs, A. K., & Houston, J. B. (2014). Children's disaster reactions: The influence of developmental factors. In E. Ritchie, P. Watson, & M. Friedman (Eds.), *Interventions following mass violence and disasters* (pp. 207–228). Guilford Press.
- Pynoos, R. S., Steinberg, A. M., & Piacentini, J. C. (2007). A developmental psychopathology model of childhood traumatic stress and intersection with anxiety disorders. *Biological Psychiatry*, 60(4), 296–304.
- Ritchie, M., & Huss, S. N. (2000). Support for grieving children: Practical advice for teachers, counselors, and parents. *Childhood Education*, 76(6), 303–308.
- Rogers, C. R. (2007). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Saari, C. (2005). *The environment: Its role in psychosocial functioning and psychotherapy*. Columbia University Press.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- Worden, J. W. (2018). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner* (5th ed.). Springer Publishing Company.

Партньори

