**УДК: 376:159.9]:373.3-056.264**

**О.М. Пилипенко**

pilipenkoolesya@mail.ru

**ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Відомості про автора**: Пилипенко Олеся Миколаївна,аспірант кафедри логопедіїфакультету корекційної педагогіки та психологіїНаціонального педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, м.Київ, Україна. Email: pilipenkoolesya@mail.ru

**Contact:** Postgraduate student Olesya Pylypenko the Department of logopedics at the Faculty of Corrective Pedagogy and Psychologyof National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Email: pilipenkoolesya@mail.ru

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Пилипенко О.М.** До проблеми дослідження емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 29: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. - №29 – С 234-239. **Пилипенко О.М.** Сучасні погляди на проблему емоційного інтелекту у дітей з порушеннями психофізичного розвитку // Науково-методичний журнал «Логопедія»: - Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – №5. – С 62-67. **Пилипенко О.М**. Особливості емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2т./ за ред.. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам’янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Т.1. – С 316-327.

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**Пилипенко О.М.** **Психокорекційна технологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів з мовленнєвими порушеннями.** У статті розглядаються теоретико-методологічні засади розвитку емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Визначено теоретичні та організаційно-методичні основи, розроблено технологію безпосереднього розвитку здатностей адекватно ситуаціям впізнавати, розуміти та виражати емоції, регулювати власні емоційні стани у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Розроблено зміст корекційно-розвивальних занять та технологію опосередкованого впливу на емоційний інтелект дітей молодшого шкільного віку зазначеної категорії. Автор акцентує увагу на основних засобах реалізації корекційно-розвивальної програми, а саме: емоційно забарвленим видам діяльності, психогімнастиці, сюжетним та настільним іграм, художнім творам з прикладами й описом емоційних станів героїв тощо. Визначено теоретичним підґрунтям технології опосередкованого впливу – освітнє середовище, тобто систему опосередкованого корекційно-розвивального впливу на становлення базових компонентів емоційного інтелекту дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Шляхом створення спеціальних умов (просторово-предметних, психодидактичних, соціальних), що сприятимуть збереженню їх здоров’ю та формуванню особистості як цілісної структури у єдності таких її компонентів, як пізнавальні процеси й емоційно-вольова сфера, досвід (знання, вміння, навички, звички), потреби, інтереси, цілі та мотиви.

***Ключові слова:*** емоційний інтелект, порушення мовленнєвого розвитку, молодший шкільний вік, корекційно-розвивальне середовище.

**Пилипенко О.Н. Психокоррекционная технология развития эмоционального интеллекта младших школьников с речевыми нарушениями.** В статье рассматриваются теоретико-методологические основы развития эмоционального интеллекта младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития. Определены теоретические и организационно-методические основы, разработана технология непосредственного развития способностей адекватно ситуациям узнавать, понимать и выражать эмоции, регулировать собственные эмоциональные состояния у детей младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития. Разработано содержание коррекционно-развивающих занятий и технологию косвенного влияния на эмоциональный интеллект детей младшего школьного возраста указанной категории. Автор акцентирует внимание на основных средствах реализации коррекционно-развивающей программы, а именно: эмоционально окрашенным видам деятельности, психогимнастике, сюжетным и настольным играм, художественным произведениям с примерами и описанием эмоциональных состояний героев и тому подобное. Определены теоретическим фундаментом технологии опосредованного воздействия – образовательная среда, то есть систему опосредованного коррекционно-развивающего воздействия на становление базовых компонентов эмоционального интеллекта детей с нарушениями речевого развития. Путем создания специальных условий (пространственно-предметных, психодидактичних, социальных), которые будут способствовать сохранению их здоровью и формированию личности как целостной структуры в единстве таких ее компонентов, как познавательные процессы и эмоционально-волевая сфера, опыт (знания, умения, навыки, привычки), потребности, интересы, цели и мотивы.

***Ключевые слова:***эмоциональный интеллект, нарушение речевого развития, младший школьный возраст, коррекционно-развивающая среда.

**Pylypenko O.M.** **Psychocorrectional technology development of emotional intelligence in the children of primary school age with speech disorders.** The article considers theoretical and methodological principles of emotional intelligence of children of primary school age with impaired speech development. The theoretical and organizational-methodological foundations are determined in this article as well. The technology of direct development abilities is developed for primary age school children with disabilities in situations where they may recognize, understand and express emotions and regulate their own emotional states. The content of corrective-developing occupations and technology of indirect influence on emotional intelligence of children of primary school age of the specified category are developed. The author focuses on the main means of implementing the correctional-developing program, namely: emotionally coloured activities, psycho-gymnastics, plot, table games, art works with examples and descriptions of emotional states of heroes and the like. The theoretical foundation of technology of indirect influence is the educational environment. This system of mediated correction-developmental influences the development of the basic components of the emotional intelligence of children with speech development disorders by creating special conditions (spatially subject, psychodactical, social). This system will help them to preserve their health and identity as an integral structure in the unity of such components as cognitive processes and emotional-volitional sphere, experience (knowledge, skills, habits, abilities), needs, interests, goals and motives. And so on special significance is the problem of creating such environmental conditions that facilitate the development of emotional intelligence and mental actualized compensatory possibilities associated with its affective components.

***Key words*:** emotional intelligence, violation of speech development, primary school age, correctional and developmental environment.

**Постановка проблеми.** Упродовж багатьох десятиліть вивчення дітей з тяжкими порушеннями мовлення здійснювалось у логопедичних дослідженнях (Л.Бартєнєва, Е.Данілавічутє, В.Кондратенко, С.Конопляста, Р.Левіна, Н.Манько, Ю.Рібцун, Є.Соботович, В.Тарасун, В.Тищенко, Н.Трауготт, Л.Трофименко, Т.Туманова, Т.Філічева, Г.Чиркіна, С.Шаховська, М.Шеремет тощо). Вивчення емоційної сфери дітей з мовленнєвими порушеннями представлені у психологічних дослідженнях (Л.Волкової, С.Дмитрієвої, Р.Мартинової, В.Селіверстова, О.Тихонової, І.Чистоградової, Л.Шипіціної). Зазначенні вчені відмічають недостатню самостійність, домінування негативних почуттів, підвищену схильність до стресових станів у дітей з різними варіантами мовленнєвих відхилень.

Великий вплив на особистісний розвиток учня молодшої школи, мають емоції, які формуються разом зі всіма психічними процесами, і тому порушення мовлення відповідно науковим розробкам (В.Шкловського, В.Селіверстова, Л.Зайцева, О.Орлової, Г.Волкової, Е.Медведєва та ін.) можуть сильно впливати на емоційний стан дитини.

Багатогранність проблеми розкривається у фундаментальних класичних і сучасних дослідженнях О.Власової, Г.Гарднера, Д.Люсіна, Дж.Мейера і П.Селовея, Е.Носенко, К. Саарні, О.Тихомирова, М.Шпак та інших засвідчують високу актуальність емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці, оскільки сформованість його базових компонентів забезпечує ефективну взаємодію з дорослими та дітьми в різних життєвих ситуаціях [2].

Результати констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості умінь розуміти, інтерпретувати емоційні стани навколишніх, здійснювати емоційну саморегуляцію у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (далі – ПМР), що свідчить про недостатність їхнього емоційного інтелекту. Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи з розвитку означеного інтелекту в умовах шкільного навчання дітей описаної категорії.

Основна **мета** полягала у визначенні психолого-педагогічних умов та розробці змісту програми розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з ПМР та перевірці їх ефективності.

Для досягнення мети в процесі дослідження було поставлено наступні **завдання**: визначити теоретичні та організаційно-методичні основи формувального експерименту; розробити технологію безпосереднього розвитку здатностей адекватно ситуаціям впізнавати, розуміти та виражати емоції, регулювати власні емоційні стани у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку; розробити та апробувати зміст корекційно-розвивальних занять, спрямованих на формування зазначених вище компонентів у молодших школярів із ПМР; розробити технологію опосередкованого впливу на емоційний інтелект дітей молодшого шкільного віку зазначеної категорії; здійснити перевірку ефективності впровадження розробленої методики.

М**ета статті** ознайомити з технологією розвитку емоційного інтелекту молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку, що передбачала реалізацію технологій безпосереднього та опосередкованого впливу

**Виклад основного матеріалу**. Розробка змісту формувального експерименту з розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку ґрунтувалась на наступних теоретичних положеннях:

1. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для практичного апробування здатності дітей до розуміння власних і чужих емоцій, для тренування й закріплення здатності адекватно їх виражати.

2. У цьому віці активно розвиваються уявлення про сфери застосування емоцій, що призводить до розширення мови емоцій як сукупності вербальних й невербальних позначень емоційних станів. Здатність до розуміння емоцій інших людей, емоційної саморегуляції пов'язані зі загальним рівнем розвитку мовлення дитини.

3. В онтогенезі в молодшому шкільному віці дитина здатна довільно керувати власними емоціями і висловлювати їх в соціально прийнятних формах, а саме: пояснювати власний емоційний стан, стримувати бурхливі вираження почуттів, висловлювати різні емоційні стани за допомогою міміки та слів, піддавати довільній трансформації експресивне вираження негативних емоцій, імітувати емоції і маскувати їх. Найоптимальнішим є вміння вербалізувати власні переживання.

4. Основними мотивами, що спонукають дітей до оволодіння зазначеними вміннями, є: мотиви уникнення негативних наслідків власних емоційних проявів або посилення позитивних; мотиви захисту самооцінки; мотиви підтримки відносин; мотиви дотримання морально-етичних норм.

5. Дітям молодшого шкільного віку доступний для розуміння великий спектр емоцій: радість, смуток, страх, злість, здивування, образа, провина, сором, відраза, привітність, задумливість, презирство. Їм властивий аналітико-синтетичний тип сприймання емоцій навколишніх, який є провідним і засвідчує здатність узагальнювати різні елементи експресії.

6. Здатність до розуміння емоцій інших людей у молодшому шкільному віці є абстрагованою від їх ситуативного відтворення, оскільки передбачає оволодіння емоційними еталонами експресії.

Зміст психокорекційної методики передбачав застосування таких груп методів і прийомів: методи актуалізації емоційних станів дітей (створення ситуацій практичного і умовного планів); методи і прийоми стимулювання діяльності дітей (заохочення, спонукання; введення елементів змагання, взаємоконтролю); методи і прийоми надання дитині допомоги в розумінні, вираженні й вербалізації емоційних станів (з’ясування, перефразування, прояснення, резюмування, пошук конкретних труднощів, зразок).

Розробка та реалізація формувальної експериментальної методики здійснювались на основі наступних **організаційно-методичних принципів,** розроблених Л. Виготським, В.Бондарем, А. Колупаєвою, В.Синьовим, Т.Сак, Л.Фомічовою:

1. *Принцип творчої активності* означає необхідність залучення дітей до ігрових корекційно-розвивальних завдань та їх обговорення, важливість організації такого спілкування, яке дає дітям можливість зрозуміти і спробувати використовувати нові способи поведінки і експериментувати з ними.
2. *Принцип єдності діагностики та корекції* передбачає організацію корекційно-розвивальної роботи з розвитку емоційного інтелекту з урахуванням результатів констатувального експерименту.
3. *Принцип нормативності* розвитку забезпечує урахування особливостей емоційного розвитку, психологічних новоутворень дітей молодшого шкільного віку в онтогенезі в процесі розвитку базових компонентів емоційного інтелекту учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку.
4. *Принцип дослідницької позиції* у процесі групової роботи був врахований при створенні ігрових ситуацій, в яких учасники самі повинні були знайти прийнятне для себе і для даної ситуації рішення проблеми, власний шлях.
5. *Принцип партнерського спілкування*. Виконуючи спільні завдання, діти вчаться визнавати цінність іншого, його думки, інтереси; вчаться приймати рішення з урахуванням думки і розуміння стану інших, а не тільки прагнути до досягнення власних цілей.
6. *Принцип об’єктивізації поведінки* означає спрямованість формувального впливу на підвищення рівня її усвідомленості. Засобом зазначеного є зворотний зв’язок. Це дозволить дитині перевірити вірність власних інтерпретацій, уточнити думку навколишніх про власні особливості вираження емоцій, емоційну саморегуляцію, які формують поведінковий стиль, оцінку власних вчинків.
7. *Принцип заохочення означає,* що розвиток усіх компонентів емоційного інтелекту потребує організації ситуації успіху в діяльності кожної дитини**.**
8. *Принципи індивідуального та диференційованого підходів* означали, що на кожному етапі розвитку емоційного інтелекту повинні враховуватися індивідуальні особливості, конкретні досягнення кожної дитини та реалізовуватися її найближчі потенційні можливості.
9. *Принцип активного залучення найближчого соціального оточення* до роботи з дитиною визначається провідною роллю, яку відіграє сім'я, педагоги, найближче коло спілкування дитини в її розвитку.

Науковим підґрунтям визначення психологічних умов здійснення корекційно-розвивального впливу на емоційний інтелект молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку є програми розвитку емоційної сфери дітей Ю. Гіппенрейтер, Е.Ізотової, В.Коваленко, Е.Нікіфорової [2].

Психологічними умовами здійснення корекційного впливу виступають:

1) здійснення корекційно-розвивального впливу з використанням потенційних здібностей дитини з метою подолання недостатності емоційного інтелекту;

2) системний підхід до формувального впливу, пов’язаний з тим, що в процесі розвитку емоційного інтелекту дитини в роботу включаються й інші сторони розвитку (пізнавальні процеси, компетентність та ін.), а також система міжособистісної взаємодії (система сімейної взаємодії, взаємодії в діаді «педагог-дитина», «дитина-дитина»); таким чином усуваються причини, що обумовлюють виявлені порушення;

3) надання кредиту довіри дитині, тобто віра в її можливості й підкреслення даної впевненості при взаємодії нею;

4) формулювання цілей корекційно-розвивальної роботи в позитивних формулюваннях (створення позитивних «точок зростання»);

5) охорона інтересів дитини, тобто побудова втручань в емоційну сферу з урахуванням того, що корекційно-розвивальний вплив ні в якому разі не повинен завдати шкоди дитині, її психічному і фізичному здоров'ю.

Програма розвитку емоційного інтелекту молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку передбачала реалізацію технологій безпосереднього та опосередкованого впливу на зазначений інтелект. Безпосередній вплив здійснювався на позакласних індивідуально-групових психокорекційних заняттях. Опосередкований вплив здійснювався щляхом залучення до консультативно-просвітницької роботи батьків і педагогів. Обидві складові були спрямовані на реалізацію основних завдань формувальної програми: реалізація у повсякденному житті; здатність конструктивно виражати емоції; впізнавання почуттів, емоцій та їх усвідомлення; інтерес до емоційного світу навколишніх; розуміння, диференціація та адекватна інтерпретація емоцій; емоційне саморегулювання.

У процесі корекційно-розвивальної роботи проводились індивідуальні та групові заняття. Ми виходили з того, що оптимальні умови для розвитку основних компонентів емоційного інтелекту у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку створюються тоді, коли пропонуються завдання, які випереджають рівень їх актуального розвитку, але не виходять за межі потенційних можливостей.

На підставі зазначених теоретичних положень та організаційно-методичних принципів було розроблено зміст методики, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Формувальна методика** передбачала 5 основних етапів, на кожному з яких приділялась увага розвитку всіх компонентів емоційного інтелекту: впізнавання і розуміння, використання та регулювання власних емоцій з поступовим розширенням кола емоцій і ускладненням змісту завдань.

І етап – пропедевтичний.

ІІ етап – робота з базовими емоціями.

ІІІ етап – розширення діапазону емоцій.

ІV етап – розвиток емоційного самовираження та адекватності використання емоцій.

V етап – робота з емоційним саморегулюванням та прогнозуванням.

Розробка змісту методики розвитку емоційного інтелекту молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку здійснювалась з опорою на методичні доробки Ю.Гіпенрейтер, І.Харитонової, М.Чистякової, В.Коваленко [3].

Формувальний експеримент реалізовувався упродовж навчального року і передбачав проведення групових та індивідуальних психокорекційних занять (починаючи з ІІ етапу). На кожному етапі було проведено групові заняття загальною кількістю 27: на І етапі – 4 занять, на ІІ етапі  5 занять, на ІІІ - V етапах – по 6 занять. Кількість індивідуальних занять визначалась потребами дітей, тому їхня кількість визначалась потребами кожної дитини.

Групи для проведення корекційно-розвивальної роботи формувались за віком, було створено 4 групи поміж першокласників і 3  поміж учнів другого класу, 2  третього.

Групову та індивідуальну психокорекцію здійснював шкільний психолог, роботу з формування й закріплення емоційної лексики – логопед. Домашні завдання передбачали залучення до їх виконання батьків.

Основними засобами реалізації корекційно-розвивальної програми були визначені наступні: емоційно забарвлені види діяльності; бесіди; спільна діяльність з однолітками; психогімнастика; сюжетні, рухливі, словесні, настільні ігри та ігрові завдання; надруковані схематичні зображення емоцій та фотографії емоційних станів; художні твори з прикладами й описом емоційних станів героїв.

Розвиток здатності розуміти та виражати емоційні стани здійснювався поетапно: емоції не позначаються словами; емоції сприймаються ситуативно; виділення окремих елементів експресії; впізнавання емоційних станів на основі виділення елементів експресії, які є показником сформованості еталонів експресії; узагальнене, цілісне сприйняття емоцій, виділення й узагальнення елементів експресії.

**Пропедевтичний етап** передбачав розподіл дітей за групами і налаштування дітей на спільну діяльність.

Заняття цього етапу були зорієнтовані, насамперед, на знайомство дітей, тому на кожному з них були застосовані ігри, що передбачали вивчення імен і групову взаємодію. Важливим елементом кожної зустрічі було також повідомлення і групове обговорення правил, що застосовувались упродовж усієї роботи. Діти мали можливість звикнути до складу групи, приміщення, психолога. І тільки потім розпочався наступний етап роботи.

**ІІ етап  робота з базовими емоціями.**

Організовуючи роботу в ІІ етапі ми керувались тим, що базові емоції притаманні всім здоровим людям і однаково проявляються у представників найрізноманітніших культур, що проживають на різних континентах, вони загальні для всіх і характеризуються схожістю зовнішнім вираженням.

У психології виділяють критерії , у відповідності з якими визначають чи є емоція базовою: базові емоції мають виразні й специфічні нервові субстрати; базова емоція виявляє себе за допомогою виразної та специфічної конфігурації м’язових рухів індивіда (міміки); базова емоція супроводжується чітким і специфічним переживанням, яке усвідомлюється людиною; базові емоції виникли в результаті еволюційно-біологічних процесів; базова емоція здіснює організуючий і мотивуючий вплив на людину, слугує її адаптації.

Починаючи з ІІ етапу формувального експерименту корекційно-розвивальна робота проводилась з базовими емоціями, виділеними К. Ізардом. Класифікація К.Ізарда вважається класичною у психології, що зумовило її вибір. Дослідник виділив 11 фундаментальних (базових) емоцій: радість, подив, сум, гнів, відраза, презирство,горе (страждання), сором, інтерес, провина, збентеження. [1]

На цьому етапі змістом кожного корекційно-розвивального заняття передбачено: роботу з іграми «Емоційне лото», «Емоційна вгадайка»  спрямованими на тренування вмінь впізнавати і розуміти власні емоції та стани навколишніх; розширення емоційного словника за рахунок словесних ігор «Скажи навпаки» (добір слів-антонімів до назв емоцій) та «Пелюстка» (добір слів-синонімів до заданої назви емоції в формі пелюсток до квіточки).

Окрему частину кожного заняття було присвячено психогімнастиці, центральним компонентом якої є вираження почуття, емоційного стану за допомогою рухів, міміки, пантоміміки (М.Чистякова, Т.Нестерюк, С.Крюкова, Н. Слободянюк).

У зазначеному контексті робота ґрунтувалась на індивідуальних механізмах розуміння емоцій, виділених Е.Ізотовою, Т.Сироткіною. До таких дослідниці віднесли кінестетичне наслідування виразу обличчя партнера; інтерпретацію ситуації; асоціацію з відомими переживаннями; вгадування, виняток; емпатичні реакції.

**ІІІ етап  розширення діапазону емоцій**.

Ключовим завданням даного етапу було включення в роботу ширшого кола емоцій за рахунок варіативних їхніх видів та відтінків базових емоційних станів. Варіативні емоції  емоції, зовнішній прояв яких обумовлений культурно і особистісно і часто зумовлений конвенціональний (договірний) або суто індивідуальний характер.

На цьому етапі разом з використанням ігор попереднього етапу, активно застосовувались словесні ігри з моделюванням різним ситуацій з опорою на рефлексію дитиною зовнішніх явищ, сюжетні та рухливі ігри.

У сюжетних іграх дітям властива безпосередність, перевтілюючись в ігрових персонажів, вони із задоволенням багаторазово повторюють всі рухи. Сюжетні рухливі ігри, завдяки специфіці їх проведення і різноманіттю змісту, закріплюють знання і уявлення дітей про явища навколишнього світу.

Всі запропоновані в методиці вправи та ігри ґрунтуються на образі, відповідно до якого дитина виконує завдання. Психолог оцінював правильність виконання завдань кожною дитиною, керуючись відповідністю і невідповідністю заданому образу. Такі правила дозволили ефективніше здійснювати вплив на розвиток можливостей керувати своїми емоціями і діями, вмінь моделювати і керувати почуттями, бажаннями і можливостями.

**IV етап  розвиток емоційного самовираження та адекватності використання емоцій.**

Ґрунтуючи роботу на теорії поетапного формування розумових дій П.Гальперіна, розвиток емоційного регулювання здійснювався покроково: з максимальним зовнішнім керуванням психолога, який ретельно пояснював і пропонувава варіанти конструктивного вираження емоцій у процесі взаємодії з навколишніми; нагадуванням згаданих форм і спостереження за їх виконанням; самостійне регулювання емоційних проявів дитиною.

На цьому етапі активно застосовувались сюжетні й рухливі ігри, які за своєю суттю містять правила: в сюжетних у формі ролі, а в рухливих  умовах виконання ігрового завдання.

Також увага приділялась підтримці доброзичливої атмосфери в групі, тому на кожному занятті застосовувались ігри «Компліменти» та «Привітання».

**V етап  робота з емоційним саморегулюванням та прогнозуванням.**

Організовуючи корекційно-розвивальний вплив на цьому етапі ми керувались висновками вчених про тісний звʼязок емоційної регуляції та соціальної компетентності, тому розвиток емоційного саморегулювання здійснювався у колективних іграх, які передбачали активне спілкування всіх учасників і тренування означеної здатності в безпосередньому соціальному середовищі.

Враховуючи психологічні дані про недостатність самоконтролю в дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, при необхідності застосовувався зовнішній контроль психологом, який впливав на агресивну, занадто протестну та уникаючу поведінку дітей.

Продовжуючи роботу над розвиток емоційного прогнозування застосовувались настільні гри «Емоціна вгадайка» та «Що спочатку  що потім?» з обговоренням варіантів поведінки персонажів та власного досвіду дітей у подібних ситуаціях.

Теоретичним підґрунтям виділення технології опосередкованого впливу є ідея «педагогіки середовища» – теорії та технології опосередкованого управління (через середовище) процесами формування й розвитку особистості дитини (В.Коваленко, С.Шацький, Ю.Мануйлов). Зокрема, О.Слепович зазначає, що врахування соціальних факторів (навчання і виховання) у формуванні дефекту розвитку дитини є важливим чинником при розробці та реалізації програми психокорекційного впливу, і передбачає перебудову зовнішніх умов, які здійснюють патогенетичний вплив на розвиток дитини [7 с. 103]. Відповідно, опосередкований вплив на емоційний інтелект молодших школярів із ПМР спрямовувся на максимальну реалізацію розвивальних можливостей освітнього середовища. Умови освітнього середовища, що сприяють розвитку емоційного інтелекту дітей зазначеної категорії – це сукупність спеціально створюваних обставин та вимог, виконання яких забезпечує опосередковане стимулювання емоційного розвитку та сприяє корекції його порушень.

Водночас, одним з основних чинників становлення і формування емоційного інтелекту дитини є її сімейні стосунки (Ю.Гіппенрейтер, Р.Грановська, Р.Овчарова, А.Співаковська). Вчені встановили, що сім’я – це перша соціальне середовище, яке визначає розвиток дитини і стає основою формування її домінуючих емоційних станів. Сім’я стає джерелом перших позитивних і негативних переживань та емоцій дитини. Все це в підсумку вкладається в основу формування емоційного інтелекту [6].

Враховуючи зазначене, технологія опосередкованого впливу передбачала організацію психолого-педагогічного супроводу дорослих, які систематично спілкуються і безпосередньо впливають на процес розвитку всіх компонентів емоційного інтелекту дитини: педагогів і батьків.

Враховуючи зазначене, технологія опосередкованого впливу на розвиток емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку передбачала вирішення наступних завдань: інформування учасників про форми, методи, засоби впливу на емоційний інтелект дітей із ПМР; організацію сприятливого для емоційно-особистісного розвитку молодших школярів із ПМР освітнього та сімейного середовища; організацію систематичної взаємодії між учасниками опосередкованого впливу: батьками та педагогами, психологом; надання психологічної допомоги зазначеним дорослим в процесах вирішення проблемних ситуацій взаємодії.

Психолого-педагогічний супровід є не простим поєднанням різноманітних методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми, а виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань емоційно-особистісного розвитку, виховання, соціалізації.

Під психолого-педагогічним супроводом О. Казакова розуміє метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору. Дослідницею описаний «суб’єктний чотирикутник», що відображає сутність процесу супроводу. Він містить дитину, педагогів, батьків і найближче оточення, а також спеціаліста взаємодії, що знаходиться в центрі і взаємодіє з ними. Результатом процесу взаємодії супроводжуючого і супроводжуваного є рішення і дія, що призводить до прогресу в розвитку супроводжуваного.

Л.Суботіна психолого-педагогічний супровід розглядає як цілісний і безперервний процес, створення умов для самореалізації дитини в усіх сферах діяльності, адаптації в соціумі на всіх вікових етапах навчання, здійснюваний усіма суб’єктами навчально-виховного процесу в ситуаціях взаємодії. На думку Л.Суботіної, однією з найважливіших умов ефективності системи психолого-педагогічного супроводу дітей є змістовна взаємодія суб’єктів освітнього процесу, в процесі якого вирішуються наступні завдання: психолого-педагогічна діагностика дитини, її інтелектуального та емоційно-особистісного розвитку, адаптованість і самопочуття в колективі; створення сприятливих психолого-педагогічних умов для емоційно-особистісного розвитку дитини; індивідуальне консультування учасників освітнього процесу з метою вирішення виникаючих труднощів; підвищення психологічної компетентності педагогів і батьків [8].

Супровід орієнтований на актуальні досягнення дитини. У процесі супроводу створюються умови для самостійного, творчого освоєння дітьми системи відносин зі світом і з самим собою, а також для вдосконалення кожною дитиною індивідуально значущих виборів. Психолого-педагогічний супровід є сукупністю діагностичної, корекційно-розвивальної, психопрофілактичної та консультативної роботи.

Технологія опосередкованого впливу передбачала реалізацію таких форм психолого-педагогічного супроводу: консультування, групу взаємодопомоги, лекторій, просвіту.

Отже, за результатами контрольного дослідження встановлено зростання рівнів сформованості емоційного інтелекту дітей експериментальної групи. Покращення стану емоційного інтелекту після впровадження формувального впливу засвідчує ефективність запропонованої програми і дозволяє рекомендувати її для подальшого використання.

**Висновки.** Таким чином, розвиток емоційного інтелекту молодших школярів з ПМР за описаними напрямками дозволить підвищити його рівні шляхом тренування, навчання та закріплення отриманих умінь в життєвих ситуаціях. Створення відповідного корекційно-розвивального середовища з позитивним емоційним кліматом, компетентним психолого-педагогічним супроводом учнів і організовану психологічну просвітницьку роботу з педагогами й батьками дозволить здійснити оптимальний розвивальний вплив на емоційний інтелект.

**Бібліографія**

**1.** **Изард К.Э.** Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2008. – С. 41-71.: ил. – (Серия «Мастера психологи»). **2. Изотова Е.И., Никифорова Е.В.** Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 37-212. **3.** **Коваленко В.Е.** Вплив освітнього середовища на емоційне реагування розумово відсталих молодших школярів // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. - №26 – С 324-329. **4. Мартиненко І. В.** Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія / І. В. Мартиненко. – К.: ДІА, 2016. – 304 с. **5.** **Носенко Е.Л.** Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с. **6. Овчарова Р.В.** Психологическое сопровождение родительства: учебное пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии,2003. – 27 с. **7.** **Слепович Е.С., Поляков А.М.** Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. – СПб.: Речь, 2008. – 103 с. **8. Субботина Л.Г.** Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л.Г. Субботина; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2002. – 40 с.

**References**

**1. Yzard K.Е.** Psykholohyya еmotsyy. – SPb.: Pyter, 2008. – S. 41-71.: yl. – (Seryya «Mastera psykholohy»). **2. Izotova E.I., Nikiforova E.V.** Emotsionalnaya sfera rebenka: Teoriya i praktika: Ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ucheb. zavedeniy. – M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2004. – S. 37-212. **3. Kovalenko V.E.** Vplyv osvitn'ogo seredovyshha na emocijne reaguvannja rozumovo vidstalyh molodshyh shkoljariv // Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Serija 19. Korekcijna pedagogika ta special'na psyhologija. Zbirnyk naukovyh prac'. – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Dragomanova, 2014. - №26 – S 324-329. **4. Martynenko I. V.** Osoblyvosti komunikatyvnoi' dijal'nosti ditej starshogo doshkil'nogo viku z systemnymy porushennjamy movlennja : monografija / I. V. Martynenko. – K.: DIA, 2016. – 304 s. **5. Nosenko E.L.** Emotsiyniy intelekt: kontseptualizatsiya fenomenu, osnovni funktsiyi / E.L. Nosenko, N.V. Kovriga. – K. : Vishcha shkola, 2003. – 126 s. **6. Ovcharova R.V.** Psihologicheskoe soprovozhdenie roditel'stva: uchebnoe posobie. – M.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2003. – 27 s. **7. Slepovich E.S., Poljakov A.M.** Rabota s det'mi s intellektual'noj nedostatochnost'ju. Praktika special'noj psihologii. – SPb.: Rech', 2008. – 103 s. **8. Subbotina L.G.** Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie uchashhihsja v uslovijah lichnostno-orientirovannogo obuchenija: dis. … kand. ped. nauk: 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija» / L.G. Subbotina; Kemerovskij gosudarstvennyj universitet. – Kemerovo, 2002. – 40 s.

Авторський внесок: Пилипенко О.М. − 100%

Дата відправлення статті 11.03.17 р.