Вікторія Плавуцька,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Наталія Бірук,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Поширення інклюзивної освітньої практики в Україні спонукає до перегляду усталених підходів щодо психолого-педагогічного супроводу дітей із мовленнєвими порушеннями, адже успішність їхньої інтеграції в освітнє середовище залежить не тільки від рівня сформованості мовлення, а й від того, наскільки розвинена емоційна сфера особистості. Мовленнєве порушення первинного характеру, яке не пов'язане зі станом фізичного слуху чи інтелектуальним розвитком, часто викликає вторинні психоемоційні ускладнення – зниження прагнення до спілкування, підвищену тривожність, невпевненість у власному мовленні. Дана проблема набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану в Україні, коли психоемоційне навантаження на дитину зростає, а разом із ним підвищується й імовірність розвитку тривожних станів у дітей ЗПР. Зазначені чинники зумовлюють необхідність цілеспрямованої роботи над формуванням емоційної компетентності в дітей із мовленнєвими порушеннями, що є важливою умовою їхньої повноцінної участі в освітньому процесі закладу, який реалізує інклюзивну форму навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему емоційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами досліджували Н. Волік, Л. Прохоренко, О. Хохліна, зокрема, обґрунтуванням педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту дошкільників, Т. Дучимінська, М. Коць, А. Кульчицька – встановленням специфіки структури емоційного інтелекту дітей означеної категорії. В. Маршалковська висвітлила організацію логопедичної допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення, О. Мякушко та Т. Костенко обґрунтували психофізіологічний підхід до подолання мовленнєвої тривожності, О. Таран і М. Саліонович вивчали адаптацію першокласників з порушеннями мовлення до шкільного навчання, а В. Хренова, О. Кас'яненко та О. Стоколос-Ворончук проаналізували вплив інклюзивного навчання на соціально-емоційний розвиток та інтеграцію означеної категорії дітей у суспільство.

Метою статті є аналіз теоретичних і практичних засад формування емоційної компетентності дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання, узагальнення педагогічних умов, методів та технологій, що сприяють гармонізації емоційної сфери зазначеної категорії дітей.

Емоційна компетентність розглядається як цілісне особистісне утворення, що включає в себе здатність дитини усвідомлювати власні почуття, впізнавати емоційні стани оточуючих, керувати проявами емоцій залежно від соціальної ситуації, а також встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між емоційним станом та обставинами, що його викликали. До структури емоційного інтелекту, який лежить в основі емоційної компетентності, входять самосвідомість, самоконтроль, мотивація та соціальні навички – тобто комплекс орієнтирів і сформованих умінь, які забезпечують успішну соціалізацію дитини, зокрема здатність проявляти почуття й емоції, навички взаємодії з іншими людьми, вміння ситуативно регулювати власний емоційний стан [2, с. 99]. Для емоційної сфери дітей із мовленнєвими порушеннями характерний ряд специфічних особливостей: обмежені можливості довільного контролю поведінки, надмірна збудливість або, навпаки, загальмованість, недостатньо розвинений самоконтроль емоцій і слабке усвідомлення власних емоційних переживань. Первинний мовленнєвий дефект, навіть за відсутності порушень фізичного слуху та інтелекту, зумовлює виникнення в дитини особливих рис комунікативної поведінки, зокрема відстороненості, замкненості, зосередженості на собі, що безпосередньо впливає на характер її взаємодії з ровесниками та дорослими [6, с. 5]. Дошкільний період вважається тим етапом, впродовж якого в дитини формується уявлення про довкілля, стосунки між людьми та явища суспільного життя, тому відставання дитини з мовленнєвим порушенням від вікової норми на цьому етапі поєднується зі зниженою пізнавальною активністю та меншою готовністю звертатися з питаннями до дорослих.

Одним із значущих чинників емоційного неблагополуччя дітей із мовленнєвими порушеннями є мовленнєва тривожність, механізми якої досліджували О. Мякушко та Т. Костенко. На основі психофізіологічних досліджень авторки встановили, що у формуванні мовленнєвої тривожності беруть участь дві нейронні системи – мигдалеподібне тіло та префронтальна кора, і зробили висновок про потребу розвивати в дітей усвідомлені зусилля, спрямовані на подолання дезадаптивних негативних думок та свідоме управління власними емоціями. Оскільки мовленнєва тривога у дітей дошкільного віку переважно пов'язана з активністю мигдалеподібного тіла, ключовим напрямом корекційної роботи вважається формування навичок самозаспокоєння, які допомагають зняти емоційне напруження й відновити психоемоційний баланс дитини [4, с. 219]. Імовірність емоційного неблагополуччя значно підвищується за умови неналежної організації освітнього процесу: недостатньо продуманий психолого-педагогічний супровід дошкільників із мовленнєвими порушеннями в інклюзивному освітньому середовищі може призводити до порушень емоційно-вольової сфери, затримки психічного розвитку та дезадаптації [5, с. 148]. Успішна психологічна адаптація дитини до умов шкільного навчання залежить, зокрема, від готовності педагогів ураховувати індивідуальні мовленнєві й психоемоційні особливості учня та забезпечувати плавний перехід від дошкільної до шкільної освітньої діяльності.

Логопедична складова психолого-педагогічного супроводу дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями передбачає тривалу, системну й індивідуально орієнтовану корекційну допомогу, яка реалізується через фронтальні, підгрупові та індивідуальні форми занять: фронтальна й підгрупова робота спрямована на опрацювання програмного матеріалу з підготовки артикуляційного апарату, а індивідуальні заняття – на корекцію вимовної сторони мовлення. Ефективність логопедичної роботи забезпечується виконанням низки умов, зокрема тривалою взаємодією фахівця з дитиною, урахуванням рекомендацій суміжних спеціалістів, дотриманням послідовної єдиної корекційної стратегії, регулярністю корекційно-розвиткових заходів та залученням фахівців із різних напрямів супроводу [3, с. 62-63]. Було розроблено алгоритм організації взаємодії з немовленнєвою дитиною в умовах інклюзивного освітнього середовища, що підтверджує тісний зв'язок між логопедичною допомогою та емоційним благополуччям дитини: повноцінна корекція мовленнєвої функції безпосередньо впливає на впевненість дитини у власних комунікативних здібностях [3, с. 64].

Педагогічні умови соціального розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями в інклюзивному середовищі передбачають спрямованість на нормалізацію психоемоційного стану дитини, використання формату парної роботи на заняттях, а також застосування вправ, які розвивають здатність помічати іншу дитину, відчувати її, діяти почергово та виконувати спільні завдання. У практиці інклюзивного навчання дітей із мовленнєвими порушеннями доцільно застосовувати елементи технології «Класний менеджмент», що сприяють результативному формуванню соціально-емоційної компетентності: компонент «Вивчаємо емоції» полягає в ознайомленні дитини з різноманіттям емоційних станів за допомогою карток із подальшим їх використанням у грі; «Техніки самозаспокоєння» базуються на застосуванні візуальних систем правил, які навчають дітей способів заспокоєння в стресових ситуаціях; «Техніка черепахи» пропонує метафоричну модель переходу від злості до дружелюбності як шлях досягнення внутрішньої гармонії; «Вулкан емоцій» дає змогу дитині зрозуміти механізм накопичення негативних переживань, що з часом призводить до емоційного вибуху, та освоїти способи виходу з такого стану через попереднє опрацювання проблемних ситуацій [6, с. 7].

У процесі розвитку емоційного інтелекту дитини з мовленнєвими порушеннями пріоритетне значення надається формуванню навичок співпраці та командної взаємодії, вихованню поваги й розуміння до особливостей інших людей незалежно від віку та соціального становища, розвитку вміння усвідомлювати й виражати власні почуття, встановленню причинно-наслідкового зв'язку між емоційним станом і подіями, що його викликали, дотриманню норм соціальної поведінки, а також розвитку здатності до співпереживання. Усі ці завдання перегукуються з педагогічними умовами розвитку емоційного інтелекту дошкільників з особливими освітніми потребами, обґрунтованими Н. Волік, де особливе місце відводиться формуванню емпатії – ключовій компетенції, яка розвивається завдяки успішному виконанню завдань емоційного розвитку дитини [1, с. 14]. При цьому роботу з розвитку

емоційного інтелекту доцільно проводити насамперед із тими дітьми з особливими освітніми потребами, чий інтелектуальний розвиток не порушено, адже лише за такої умови педагогічний вплив може забезпечити стабільну позитивну динаміку в емоційній сфері дитини.

Здійснений аналіз наукових джерел засвідчив, що формування емоційної компетентності дітей із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання потребує врахування специфіки їхньої емоційної сфери, а саме зниженої довільної регуляції поведінки, підвищеної тривожності, недостатнього рівня самоконтролю та усвідомлення власних емоційних станів. Емоційна компетентність формується у тісному взаємозв'язку з корекцією мовленнєвої функції, оскільки повноцінне оволодіння засобами вербальної комунікації розширює можливості дитини щодо усвідомлення та вираження власних переживань. Ефективними педагогічними умовами визначено систематичну логопедичну допомогу, впровадження стратегій подолання мовленнєвої тривожності та застосування технологій соціально-емоційного розвитку, зокрема складових технології «Класний менеджмент».

ЛІТЕРАТУРА

1. Волік Н. М. Окремі аспекти роботи з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.* 2020. № 6. С. 13–17.

2. Дучимінська Т., Коць М., Кульчицька А. Емоційний інтелект та соціальні навички у дітей з особливими освітніми потребами: діагностично-дослідницький аспект. *Психологічні перспективи.* 2022. № 39. С. 99–111.

3. Маршалковська В. В. Особливості логопедичної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти. *Наша школа: науково-практичні студії.* 2023. № 1. С. 61–64.

4. Мякушко О., Костенко Т. Психофізіологічний підхід до подолання мовленнєвої тривожності у дітей з мовленнєвими порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2024. № 23. С. 214–225.

5. Таран О. П., Саліонович М. О. Особливості психологічної адаптації до школи в учнів першого класу з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* 2021. № 1(4). С. 144–156.

6. Хренова В. В., Кас'яненко О. М., Стоколос-Ворончук О. О. Вплив інклюзивного навчання на соціально-емоційний розвиток дітей з порушенням мовлення та їх інтеграцію в суспільство. 2024. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/bitstreams/b3445836-645d-40de-b1dc-672b7dc10755/download (дата звернення: 09.09.2026).