

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

БАТАШЕВА НАТАЛІЯ ІВАНІВНА

УДК [159.942-043.83]:[-043.65:159.922]-053.4

**ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СОЦІАЛЬНО ДЕПРИВОВАНИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

19.00.08 – спеціальна психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук .
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Н.І. Баташева

Науковий керівник – Прохоренко Леся Іванівна, доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Баташева Н.І. Формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.08 – спеціальна психологія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2019.

Дисертаційну працю присвячено проблемі формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Нові завдання сучасного реформування освіти стосовно навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами вимагають формування основ життєвої компетентності соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку. Однією з ключових детермінант успішності соціальної адаптації цієї категорії дітей є рівень сформованості у них емоційної сфери. Визначення шляхів формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку дає змогу окреслити передумови їхнього становлення як особистості, успішного включення в соціальне життя та здатності адаптуватися в мінливих умовах соціального оточення.

Обґрунтовано актуальність проблеми, яка досліджується, визначено об'єкт, предмет, мету та завдання; розкрито методологічні та теоретичні основи дослідження, означено наукову новизну, теоретичну значущість і практичну значимість, наведено дані щодо вірогідності, апробації та впровадження здобутих результатів.

На основі теоретичного аналізу з позицій діяльнісного, поведінкового і психодинамічного підходів розглянуто емоційну сферу як: складне явище психіки, яке пов'язане з різними властивостями та процесами, що характеризують суб'єктивне відношення, виражене у специфічній формі оцінки; як процес, який забезпечує інтенсивність, рефлексорність, сигнальність, локалізацію, умови пізнання, виникнення і розвитку емоцій; як систему, яка

складається з психологічних механізмів, які виконують різні функції на основі диференціювання суб'єктивних потреб, інформації тощо. Попри різні погляди щодо цієї проблеми, дослідники одностайні в тому, що емоційна сфера пов'язана не лише безпосередньо з дією, але й такими когнітивними процесами як мислення, планування, здатність відчувати й оцінювати, що відіграє важливу роль у регуляції діяльності, поведінки та спілкуванні і є необхідною умовою для соціалізації.

Визначено, що емоційна сфера – це цілісна система в єдності функціонування її компонентів, яка забезпечує організацію психічних процесів в управлінні поведінкою людини (регуляційну, мотиваційну, інформаційну), відбиває її суб'єктивне ставлення до дійсності та виступає механізмом оцінки відображеної дійсності.

Грунтуючись на аналізі наукових концепцій та підходів розроблено структурно-функціональну модель емоційної сфери, що містить чотири компонента: перцептивний, когнітивний, вербальний, експресивний, специфіку дієвості яких покладено в основу визначення критеріїв сформованості емоційної сфери у дошкільників з нормативним розвитком та у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Розкрито особливості функціонування перцептивного, когнітивного, вербального та експресивного компонентів емоційної сфери, які склали основу розробленої структурно-функціональної моделі емоційної сфери. В цій моделі перцептивний компонент пов'язаний зі здатністю сприймати емоційний стан людини за зовнішніми ознаками, когнітивний – відповідає за розуміння експресивних еталонів емоцій різних модальностей, ідентифікацію власних емоцій та емоцій інших осіб, вербальний – забезпечує емоційний словник і експресивний – відбиває зовнішнє вираження емоційних переживань людини (у її міміці, пантоміміці, мовленні).

Встановлено, що сензитивним періодом розвитку емоційних новоутворень дитини є дошкільний вік, які обумовлені становленням провідної діяльності та соціальною ситуацією розвитку. До основних характеристик

емоційної сфери дошкільного віку віднесено: диференційованість, усвідомленість, узагальненість; ускладнення предметного змісту переживань; формування стійкої системи емоційних відносин, емоційну децентрацію, здатність до співпереживання іншій людині; формування емоційної корекції поведінки.

З'ясовано, що для дітей, які перебувають в ситуації соціальної депривації характерні порушення в розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, труднощі в спілкуванні і поведінці, несформованість позитивного емоційного самовідчуття, нерозуміння власної значущості тощо.

Теоретично встановлено, що дошкільникам із ЗПР притаманне відставання у розвитку всіх компонентів емоційної сфери, яке виявляється у емоційній нестійкості, лабільності, схильності до навіювання та наслідування, інфантильності, низькій диференційованості емоцій, несформованості мотиваційної функції, низького рівня емоційної регуляції тощо.

До загальних проявів несформованості емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР віднесено: недорозвиток когнітивно-афективних одиниць, низький рівень цінностей і емоційних реакцій, недосконалість мімічних і вербальних засобів експресії, обмеженість спілкування з оточуючими, труднощі в опануванні автономною соціальною роллю, що породжує формування негативних особистісних емоційно-ціннісних якостей дитини та негативно впливає на формування її життєвих компетентностей і саморегуляторних стратегій.

Представлено результати комплексного експериментального дослідження та з'ясовано особливості сформованості емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР. Основними критеріями сформованості емоційної сфери визначено: сприймання емоцій за експресією; здатність до розуміння та ідентифікації емоцій (уміння виділяти експресивні та імпресивні ознаки емоцій, причини їх виникнення); вербалізація емоцій (точність використання слів, уміння охарактеризувати емоційний стан, що сприймається); відтворення емоцій (виразність і довільність); уміння виражати

емоції у міміці, пантоміміці, мовленні. Показником сформованості є узгодженість між компонентами цілісної системи емоційної сфери, які забезпечують формування емоційного досвіду дитини, динаміку експресивних дій, адекватність емоційного реагування, розвиток емпатії, емоційної саморегуляції, а також виразності особистісних особливостей загальної емоційності.

У процесі аналізу рівнів сформованості емоційної сфери з'ясовано прояви несформованості емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР: зниження рівня сприймання емоцій за експресією; поверховість сприймання експресивних ознак, нечіткість уявлень про них; недостатня диференційованість складових елементів емоційного еталону; труднощі орієнтування в сукупності емоційних ознак різних модальностей; недостатність розуміння соціальних емоцій та змісту морального вчинку; бідність словника емоцій; бідність та невиразність експресивних реакцій, звуження діапазону переживань, нестійкість та емоційна лабільність, зниження емоційного тла настрою, неадекватність поведінки тощо.

Констатовано, що соціально депривовані дошкільники із затримкою психічного розвитку та дошкільники із затримкою психічного розвитку, які виховуються у сім'ї і відвідують спеціальний дошкільний заклад освіти охоплюють низький та середній рівні сформованості емоційної сфери. Недоліки емоційної сфери обумовлені недосконалістю перцептивного, когнітивного, вербального, експресивного компонентів, а саме: звуження діапазону емоцій, низький рівень диференціації емоцій за основними модальностями, недостатність впізнання емоційних станів за експресивним комплексом, невміння довільно відтворювати окремі емоції у ігровій та комунікативній діяльності, недостатній словник емоцій тощо.

На основі наукового пошуку обґрунтовано теоретико-методичні засади формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку, розроблено та експериментально апробовано програму формування емоційної сфери у дітей цієї категорії, окреслено

психолого-педагогічні умови формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР.

Визначено теоретико-методологічні засади програми формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР, яка структурована за блоками: теоретико-методологічний, організаційно-методичний, корекційно-розвивальний та оцінювальний. Реалізація завдань програми передбачала два напрями роботи: корекцію порушень емоційної сфери дитини й формування експресивного, перцептивного, когнітивного і вербального компонентів емоційної сфери.

На основі результатів формувального експерименту виявлено позитивні зміни у рівнях сформованості емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із ЗПР, а саме сформовано вміння: сприймати та розпізнавати емоції, розуміти антецеденти емоцій; виражати емоції за допомогою експресії; вербалізувати емоції, пояснювати причини виникнення емоцій; контролювати власні емоції та виражати їх соціально схваленими способами; співпереживати іншим. Більшість дітей експериментальної групи охоплюють середній та високий рівні. Отримані дані статистичного аналізу підтверджують, що впроваджена програма формування емоційної сфери зумовила якісні зрушення у розвитку всіх компонентів емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку експериментальних груп.

Уперше на основі наукового пошуку обґрунтовано теоретико-методичні засади формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку, що складають підґрунтя програми формування емоційної сфери у цієї категорії дітей. Описано якісні показники сформованості перцептивного, когнітивного, вербального та експресивного компонентів емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку, які склали ядро розроблення рівнів сформованості емоційної сфери. Визначено психолого-педагогічні умови формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.

На тлі теоретичних та методологічних положень поглиблено і уточнено поняття «емоційна сфера» з огляду на особливості її структури та функціонування у дошкільному віці як важливого механізму внутрішньої регуляції психічної діяльності, поведінки і розвитку особистості в цілому, а також методи діагностики емоційної сфери та зміст корекційно-розвивальної роботи з формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із ЗПР.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в розробленні обґрунтованої і апробованої програми формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР, результати чого серед іншого знайшли своє втілення у стратегії підтримки дітей в освітньому середовищі, представленої у програмі з корекційно-розвивальної роботи «Корекція розвитку. Розвиток особистісної сфери» та програмі розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко».

Ключові слова: затримка психічного розвитку, емоційна сфера, соціальна депривація, дошкільники, компоненти емоційної сфери, емоції, експресивні реакції, емоційна регуляція.

ABSTRACT

Batasheva N.I. Formation of emotional sphere in socially deprived preschoolers with developmental delay. – Upon the rights for the manuscript.

A dissertation in Psychology (19.00.08 – Special Psychology) submitted for the Degree of Doctor of Philosophy. Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2019.

The dissertation is devoted to the problem of forming the emotional sphere of socially deprived preschoolers with a delay in mental development.

The new tasks of modern education reform in relation to the education and upbringing of children with special educational needs require the formation of the basis of vital competence of socially deprived preschoolers with a delay in mental

development. One of the key determinants of the social adaptation success of this category of children is the level of emotional development in them. Determining the ways of forming the emotional sphere in socially depressed preschoolers with a delay in mental development makes it possible to outline the preconditions for their formation as a person, successful inclusion in social life, and the ability to adapt in the changing conditions of the social environment.

On the basis of theoretical analysis from the standpoint of activity, behavioral and psychodynamic approaches, the emotional sphere is considered as: a complex phenomenon of the psyche, which is associated with different properties and processes that characterize the subjective relationship expressed in a specific form of assessment; as a process that provides intensity, reflexivity, signaling, localization, conditions of cognition, the emergence and development of emotions; as a system consisting of psychological mechanisms that perform various functions based on the differentiation of subjective needs, information, etc. Despite the different views on this issue, researchers are unanimous in that the emotional sphere is not only directly related to action, but also cognitive processes such as thinking, planning, the ability to feel and evaluate what plays an important role in the regulation of activities, behavior and communication. and is a prerequisite for socialization.

It is determined that the emotional sphere is an integral system in the unity of functioning of its components, which ensures the organization of mental processes in the management of human behavior (regulatory, motivational, informational), reflects its subjective attitude to reality, and acts as a mechanism for assessing reflected reality.

The introduction substantiates the relevance of the study, defines the object, subject, purpose and task; the methodological and theoretical bases of the research are described, scientific novelty, theoretical and practical significance are disclosed, data on probability, testing and implementation of the obtained results are presented.

In the first section "Theoretical principles of emotional sphere formation in preschoolers with delayed mental development in conditions of social deprivation" is presented the analysis of scientific concepts and approaches to the definition of the

concept of emotional sphere (activity, psychodynamic and behavioral); the theoretical analysis of the structure of the emotional sphere is carried out, the essence of its components is described: perceptual, cognitive, verbal, expressive; the peculiarities of the emotional sphere in preschool children with normative development and socially depressed pre-schoolers with delayed mental development are analyzed.

The peculiarities of the functioning of the perceptive, cognitive, verbal and expressive components of the emotional sphere are revealed, and the structural-functional model of the emotional sphere is developed, in which the perceptual component is associated with the ability to perceive the emotional state of a person by external features; cognitive - is responsible for understanding the expressive standards of emotions of different modalities, identification of their own emotions and emotions of others; verbal - provides an emotional dictionary and expressive - reflects the external expression of emotional experiences of a person: in her mimicry, pantomime, speech.

It has been established that the sensitive period of the development of emotional neoplasms of the child is preschool age, which are conditioned by the formation of the leading activity and the social situation of development. The main characteristics of the emotional sphere of preschool age are as follows: differentiation, awareness, generalization; complication of the substantive content of emotions; the formation of a stable system of emotional relationships, emotional decentralization, the ability to empathize with another person; formation of emotional correction of behavior.

The structural-functional model of the emotional sphere as a unity of four functional components is described (perceptive - connected with the ability to perceive the emotional state of a person on external signs; cognitive - provides understanding, identification of emotions of various modalities, emotional representations about expressive and impressional signs of emotions, verbal - provides emotional dictionary, verbal definition of emotional states, expressive - responsible for the external expression of emotional experiences of a person: in her mimicry, pantomime, speech).

It was found out that for children who are in the situation of social deprivation, there are characteristic disorders in the development of cognitive processes, emotional-volitional sphere; difficulties in communication and behavior; unformation of a positive emotional self-awareness, misunderstanding of its own significance, etc.

Theoretically, it has been established that preschoolers with a delay in mental development have an inherent backlog in the development of all components of the emotional sphere, which manifests itself in emotional volatility, lability, tendency to suggestion and imitation, infantilism, low differentiation of emotions, unformability of motivational function, low level of emotional regulation, etc.

The general manifestations of the unsteadiness of the emotional sphere of socially depressed pre-schoolers with delayed mental development are defined: poor development of cognitive-affective units, low level of values and emotional reactions, imperfection of mimic and verbal means of expression, limited communication with others, difficulties in mastering an autonomous social role, generating the formation of negative personal emotional and value qualities of the child and negatively pours on the formation of her vital competencies and self-regulatory strategies.

In the second section "Experimental study of psychological peculiarities of the emotional sphere of socially depressed preschoolers with delayed mental development", the purpose, tasks and substantiated methods of experimental research are revealed; the peculiarities of the formation of the emotional sphere of socially depressed preschoolers with delayed mental development are determined; features of the functioning of perceptive, cognitive, verbal and expressive components are revealed, the levels of formation of emotional sphere are highlighted.

The main criteria for the formation of the emotional sphere are defined: the perception of emotions by expression; ability to understand and identify emotions (ability to allocate expressive and impressionable signs of emotions, causes of their occurrence); the verbalization of emotions (the accuracy of the use of words, the ability to characterize the perceived emotional state); reproduction of emotions (expressiveness and arbitrariness); ability to express emotions in facial expressions, pantomime, speech.

An indicator of the formation is the consistency between the components of the integral system of the emotional sphere, which ensure the formation of the child's emotional experience, the dynamics of expressive actions, the adequacy of emotional response, the development of empathy, emotional self-regulation, as well as the expressiveness of personality characteristics of general emotionality.

According to the results of the qualitative research, a number of features in the functioning of the emotional sphere in socially depressed preschoolers with a delay in mental development were identified: a decrease in the level of perception of emotions by expression; superficiality of the perception of expressive features, obscurity of representations about them; insufficient differentiation of the components of the emotional standard; the difficulties of orientation in the aggregate of the emotional features of different modalities; lack of understanding of social emotions and the content of moral action; Poverty of the vocabulary of emotions; poverty and indistinctness of expressive reactions, narrowing of the range of experiences, instability and emotional lability, diminished emotional mood of the mood, inadequate behavior, etc. It is stated that according to certain criteria for the formation of the emotional sphere, socially depressed pre-schoolers with a mental retardation and mentally retarded pre-schoolers who are raised in a family and attend a special preschool institution of education cover the low and average levels of its formation. The disadvantages of the emotional sphere are caused by the imperfection of the perceptual, cognitive, verbal and expressive components: the narrowing of the range of emotions, the low level of differentiation of emotions by the main modalities, the lack of recognition of emotional states by the expressive complex, the inability to arbitrarily recreate individual emotions in gaming and communicative activities, insufficient vocabulary of emotions, etc.

In the third section "Psychological and pedagogical conditions for the formation of the emotional sphere in socially depressed pre-schoolers with a delay in mental development", the theoretical and methodological foundations of the formation of emotional sphere in socially depressed pre-schoolers with mental retardation are substantiated; the program of formation of the emotional sphere in

socially depressed preschoolers with delayed mental development was developed and experimentally tested; the psychological and pedagogical conditions of forming the emotional sphere of socially depressed preschoolers with a delay of mental development are outlined.

The program of formation of the emotional sphere of socially depressed preschoolers with a mental retardation that is structured according to the blocks is theoretically grounded and developed: theoretical-methodological, organizational-methodical, corrective-developmental and appraisal. Implementation of the program tasks included two areas of work: correction of violations of the child's emotional sphere and the formation of expressive, perceptual, cognitive and verbal components of the emotional sphere. On the basis of the results of the molding experiment, positive changes were found in the levels of the formation of the emotional sphere, namely the ability to: perceive and recognize emotions, to understand the antecedents of emotions; express emotions with expression; verbalize emotions, explain the causes of emotions; control their emotions and express them in socially approved ways; empathize with others. Most children in the experimental group cover the middle and high levels. There is a positive dynamics in socially depressed preschoolers with a delay in mental development, which is determined in the above skills. Also, in analyzing the differences between the scores between the groups studied, the Student's t-criterion and the r-Pearson correlation coefficient were used to establish correlation relationships between the components of the emotional sphere with the help of linear correlation analysis. These data confirm that the program of formation of the emotional sphere has introduced qualitative changes in the development of all components of the emotional sphere of preschoolers with delayed mental development of experimental groups, which is statistically confirmed.

The scientific novelty of the research is that the theoretical and methodological principles of the formation of the emotional sphere in socially depressed preschoolers with delayed mental development for the first time were scientifically substantiated and a program for the formation of the emotional sphere in this category of children was developed; features of the formation of perceptive, cognitive, verbal and

expressive components of the emotional sphere in socially depressed preschoolers with delayed mental development are revealed; the levels of emotional sphere formation in socially depressed pre-schoolers with mental retardation are determined and described; established psychological and pedagogical conditions for the formation of the emotional sphere in socially depressed preschoolers with a delay in mental development; the concept of "emotional sphere" is deepened and specified in view of the peculiarities of the structure and functioning in the preschool age as an important mechanism of internal regulation of mental activity, behavior and development of the individual as a whole, as well as methods for diagnosing the emotional sphere and the content of correction and development work on the formation of the emotional sphere in socially depressed pre-schoolers with a delay in mental development.

The practical significance of the results obtained is to develop a methodology for diagnosing the emotional sphere of socially depressed preschoolers with a mental retardation that can be used to develop a psycho-pedagogical assessment of emotional development of children with other types of developmental disorders and with preserved intelligence; developing a program for the formation of the emotional sphere that can be used as a basis for the development of individually-oriented development programs for preschoolers with a delay in mental development in educational environments with different forms of organization of education and upbringing.

Key words: developmental delay, emotional sphere, social deprivation, preschoolers, components of emotional sphere, emotions, expressive reactions, emotional regulation.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

*Статті у наукових фахових виданнях України,
які включені у міжнародні наукометричні бази*

1. Баташева Н.І. Особливості перцептивного та когнітивного компонентів емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку. Особлива

дитина: навчання і виховання. 2017. № 2. С. 48–55.

2. Баташева Н.І. Особливості діагностики емоційного розвитку дошкільників із затримкою психічного розвитку. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2016. Випуск 6. Том 1. С. 186–190.

3. Баташева Н.І. Особливості формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. №4. С. 58–65.

Статті у наукових фахових виданнях України

4. Баташева Н.І. Особливості розуміння соціальних емоцій у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2017. Вип. 12. С. 137–144.

5. Баташева Н.І. Особливості експресивного компоненту емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2017. Вип. 13. С. 308–317.

6. Баташева Н.І. Особливості емоційного розвитку соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку. Науковий Часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Випуск 32. Частина 2. С. 279–283.

7. Депутат Н.І. До проблеми дослідження емоційної сфери дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Випуск 4. Частина 2. С. 90–98.

8. Депутат Н.І. Психологічні особливості тривожності у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2011. Вип. 2. С. 65–73.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

9. Баташева Н.І. Особливості емоційної експресії у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Психологічні науки: проблеми та перспективи: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, (м. Запоріжжя, 16-17

- березня 2018 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. С. 87–92.
10. Баташева Н.І. Інноваційні технології формування емоційної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 21 червня 2018 р.). Київ: «Наша друкарня», 2018. С. 17–21.
11. Баташева Н.І. Формування емоційної сфери у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, (м. Київ, 15 червня 2017 р.). Київ: ТОВ «Задруга», 2017. С. 16–20.
12. Баташева Н.І. Особливості ідентифікації емоцій у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Педагогіка та психологія: виклики та сьогодення: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 5–6 травня 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. Ч. II. С. 102–105.
13. Баташева Н.І. Особливості вербального компонента емоційної сфери у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Психологічні науки: проблеми та перспективи: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 24-25 березня 2017 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2017. С. 101–104.

Інші публікації

14. Баташева Н.І. ГРДУ. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ: методичний вісник. Чернівці: «Букрек», 2018. С. 24–31.
15. Баташева Н.І., Бабяк О.О., Орлов О.В. Програма з корекційно-розвивальної роботи «Корекція розвитку. Розвиток особистісної сфери» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти». [Електронний ресурс]. 2018. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712599>.
16. Баташева Н.І. Особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Молодий вчений. 2016. № 5 (32). С. 535–538.

17. Депутат Н.І. Дитина і навколишній світ. Праця. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» / [Т.В. Сак, Н.І. Депутат та ін.]; За заг. ред. Т.В. Сак. Тернопіль: Мандрівець, 2015. С. 53-57, 74-76, 97-99, 107-108, 138-140, 150-151, 178-181, 191-192, 224-226, 237-239, 277-281.
18. Депутат Н.І. Соціально-моральне виховання дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. [Електронний ресурс]. 2014. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8947>
19. Депутат Н.І. Соціальний розвиток дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць. 2012. Випуск 7. С. 91–95.
20. Депутат Н.І. Передумови виникнення тривожності в дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». 2011. Випуск 8. С. 390–395.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ	
У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В	
УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ	
1.1. Зміст поняття «емоційна сфера» у психологічній літературі.....	15
1.2. Структурно-функціональна модель емоційної сфери.....	35
1.3. Питання розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку у психологічних джерелах.....	46
1.4. Поняття соціальної депривації у психологічній літературі.....	59
1.5. Особливості розвитку емоційної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку.....	72
Висновки до першого розділу.....	83
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ	
ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СОЦІАЛЬНО	
ДЕПРИВОВАНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО	
РОЗВИТКУ	
2.1. Завдання та методика експериментального дослідження	86
2.2. Особливості перцептивного і когнітивного компонентів емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.....	97
2.3. Особливості вербального компонента емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.....	124
2.4. Особливості експресивного компонента емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.....	131
2.5. Специфічні особливості емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.....	145
2.6. Рівні сформованості емоційної сфери	151
Висновки до другого розділу.....	164

**РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У СОЦІАЛЬНО ДЕПРИВОВАНИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

3.1. Теоретичне обґрунтування формувального експерименту.....	168
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	182
Висновки до третього розділу.....	211
ВИСНОВКИ.....	215
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	221
ДОДАТКИ.....	237

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗПР – затримка психічного розвитку

НР – нормативний розвиток

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ДБ – дитячий будинок

СДЗО – спеціальний дошкільний заклад освіти

ВСТУП

Актуальність теми. Одним із важливих стратегічних завдань реформування освітньої галузі України є її спрямованість на забезпечення гармонійного розвитку особистості. У цьому контексті надзвичайно гостро постає проблема соціальної адаптації дітей, на чому наголошується і в концептуальних положеннях Закону України «Про освіту». Особливої актуальності розв'язання означеної проблеми набуває стосовно дітей з особливими потребами загалом й із затримкою психічного розвитку зокрема, для яких виховання в дитячих будинках та спеціальних дошкільних закладах освіти створюють умови соціальної депривації, на тлі якої може посилюватися затримка психічного розвитку, виникати труднощі в навчанні й погіршуватися показники соціальної адаптації таких дітей. Однією з ключових детермінант успішності соціальної адаптації цієї категорії дітей є рівень сформованості у них емоційної сфери. Відтак, першочерговим є вирішення питання оптимізації формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку, що є передумовою їхнього становлення як особистості, успішного їх включення в соціальне життя та здатності адаптуватися в мінливих умовах соціального оточення.

Проблема особливостей розвитку емоційної сфери дітей є актуальною як у теоретичному, так і в суто прикладному аспектах (І. Бех, О. Запорожець, О. Кульчицька, Я. Неверович та ін.). Теоретично схарактеризовано загальні уявлення щодо сутності емоцій (В. Вілюнас, К. Ізард, О. Чебикін та ін.); розкрито емоційний розвиток в контексті особистісного розвитку (І. Бех, В. Котирло, О. Леонт'єв та ін.); визначено зв'язок емоційної сфери з окремими психічними структурами: самосвідомістю, мотивацією, когнітивними процесами (J. Haviland-Jones, M. Lewis, M. Sullivan, C. Stanger, M. Weiss та ін.); розкрито емоційну сферу як головний чинник адаптації та соціалізації (Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Зінченко, К. Ізард Є. Ільїн, Г. Костюк, R. Casey, P. Harris, C. Saarni та ін.). Водночас порівняльний аналіз прикладних досліджень дозволяє констатувати певні особливості емоційної

сфери дітей, що спостерігаються на різних вікових етапах (Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Ізотова, І. Головська, І. Коң, О. Нікіфорова, І. Сопрун та ін.); в специфіці функціонування її компонентів (О. Запорожець, Т. Кириленко, С. Максименко, О. Чебикін, Р. LaFreniere, R. Lazarus та ін.); впливу соціально-психологічних умов життєдіяльності дитини на розвиток її емоційної сфери (Т. Вісковатова, О. Кульчицька, В. Мухіна та ін.).

Попри різні погляди щодо цієї проблеми, дослідники одноставні в тому, що емоційна сфера пов'язана не лише безпосередньо з дією, але й такими когнітивними процесами як мислення, планування, здатність відчувати й оцінювати, що відіграє важливу роль у регуляції діяльності, поведінки та спілкуванні і є необхідною умовою для соціалізації.

У сучасному полі наукових дискусій зосереджено увагу на поясненні стійких ознак відставання в основних сферах розвитку дітей, які зазнали деприваційного впливу, на специфічних особливостях і психологічних чинниках їх виникнення. Вчені, поміж різних деприваційних факторів визначають найпоширеніші, до яких відносять: несприятливі соціальні умови виховання (І. Дубровіна, М. Лісіна, А. Рузьська, Д. Фельдштейн, А. Freud, J. Gewirtz та ін.); затримку психічного розвитку, зумовлену саме ситуацією соціальної депривації (Й. Лангмейєр, В. Лебединський, К. Лебединська, З. Матейчек, І. Мамайчук, Л. Шипіцина, J. Bowlby та ін.); порушення у спілкуванні з дорослими та однолітками (Г. Розенгарт-Пупко, Л. Шипіцина, M. Rutter, R. Spitz, D. Winnicott та ін.).

Проблематика емоційного розвитку щодо дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі із затримкою психічного розвитку (ЗПР), є досить поширеною серед досліджень українських та зарубіжних науковців (О. Бабяк, Т. Вісковатова, А. Замша, Т. Ілляшенко, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Т. Сак, Р. Тригер, У. Ульєнкова, П. Чамати та ін.). У дослідженнях наголошується, що низка проблем, порушень і прогалин розвитку особистості пов'язана з різними видами депривації дитини (сенсорної, психічної, емоційної, соціальної), деприваційними впливами середовища та педагогічною занедбаністю. У

висновках досліджень окреслені небажані тенденції, що спостерігаються в розвитку емоційної сфери таких дітей: підвищення фрустрації, емоційної напруги, депресивності, ситуативності поведінки, нестійкості, нестабільності емоційних проявів, розладу адекватності емоційного реагування тощо.

Проте, не зважаючи на багато розв'язаних проблем, залишається низка невирішених питань. Зокрема, це стосується розкриття психологічних механізмів, що детермінують розвиток емоційної сфери соціально депривованих дітей із затримкою психічного розвитку, які ускладнюються багатьма факторами: недостатня теоретична з'ясованість загальних уявлень щодо змісту емоцій, їх інтегративності, динамічності протікання, амбівалентності, особливостей емоційного розвитку тощо. Поряд з цим, суперечливими є дані, що стосуються вікових відмінностей у розвитку емоцій, особливостей їх динаміки з віком тощо. Малодослідженою є також проблема порівняння показників емоційного розвитку дітей, які відвідують різні типи дитячих закладів освіти, зокрема з традиційною системою виховання, які виховуються у дитячих будинках, відвідують спеціальні дошкільні заклади освіти.

Відтак, актуальність означеної проблеми та недостатня її розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано відповідно до напряму науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки НАПН України «Теоретико-методологічні та методичні засади реформування освіти осіб з особливими потребами в сучасних суспільно-економічних умовах» та комплексної теми лабораторії інтенсивної педагогічної корекції **«Психолого-педагогічні засади корекційно-розвивального навчання дітей із порушеннями когнітивного розвитку»** (державний реєстраційний номер 0118U003347).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної

педагогіки НАПН України (протокол № 2 від 04.03.2013 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні НАПН України (протокол № 3 від 26.03.2013 р.).

Мета дослідження полягає у розробленні теоретично-обґрунтованої та експериментально апробованої програми формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. На основі теоретичного аналізу проблеми емоційної сфери з позицій діяльнісного, поведінкового та психодинамічного наукових підходів і визначення компонентів емоційної сфери розробити структурно-функціональну модель емоційної сфери.

2. З'ясувати особливості емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.

3. Визначити рівні сформованості емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.

4. Розробити та експериментально перевірити ефективність програми формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Об'єкт дослідження – емоційна сфера соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження – формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: принцип єдності інтелекту і афекту, обґрунтований Л. Виготським, С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим і реалізований у концепціях М. Арнольд, Р. Лазаруса, П. Симонова, С. Шехтера та ін.; засади поведінкового (В. Skinner, J. Watson та ін.), діяльнісного (Л. Божович, Г. Бреслав, О. Запорожець та ін.) та психодинамічного (Л. Петражицький, S. Freud, W. Wundt та ін.) науково-теоретичних підходів до розуміння сутності емоційного розвитку; основні положення концепції впливу на розвиток особистості діяльності та соціального

середовища (І. Бех, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); положення про особливості розвитку особистості в умовах депривації (Дж. Боулбі, Й. Лангмейєр, В. Лебединський, К. Лебединська, З. Матейчек, І. Мамайчук, Г. Прихожан, А. Рuzська, Л. Шипіцина та ін.); наукові підходи до розвитку в умовах дизонтогенезу (А. Душка, В. Засенко, А. Колупаєва, В. Кобильченко, Л. Прохоренко, Л. Руденко, Т. Сак, Г. Соколова, О. Таранченко, О. Хохліна та ін.); положення про особливості розвитку дітей із ЗПР (О. Бабяк, Т. Вісковатова, Т. Ілляшенко, Т. Марчук, А. Обухівська, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Т. Сак та ін.).

Методи дослідження. Для виконання окреслених завдань та забезпечення достовірності положень і висновків використовувався комплекс методів, що відповідають змісту проблеми та етапам її дослідження:

теоретичні: дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису досліджуваного явища; індуктивний – для встановлення закономірностей, систематизації, типології на основі результатів емпіричного дослідження; моделювання (структурно-функціональне) – для побудови системних моделей дослідження;

емпіричні: діагностичний комплекс для вивчення особливостей емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із ЗПР: перцептивного компоненту (методика «Емоційна ідентифікація» О. Ізотової); когнітивного компоненту (методики: «Емоційна ідентифікація» О. Ізотової, «Сюжетні малюнки» модифікований варіант Р. Калініної); вербального компоненту (методика «Бесіда» у модифікації І. Кареліної); експресивного компоненту (методики: «Спостереження» у модифікації І. Кареліної, «Опитувальний лист» Н. Артюхіної та А. Щетиніної, «Анкета-опитувальник для батьків» О. Ізотової);

математично-статистичні: кількісний та якісний аналіз емпіричних показників; t-критерій Стьюдента – для встановлення значущості міжгрупових розбіжностей; коефіцієнт кореляції r-Пірсона – для встановлення кореляційних взаємозв'язків між компонентами емоційної сфери за допомогою лінійного кореляційного аналізу.

Вірогідність результатів дослідження забезпечується науково-теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнювальних методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу; ефективністю експериментальної роботи.

Експериментальна база дослідження: Дошкільний навчальний заклад № 801 для дітей із затримкою психічного розвитку м. Києва, Дошкільний навчальний заклад № 625 м. Києва, Дитячий садок-школа «Ясочка» м. Києва, Комунальний заклад Київської обласної ради «Спеціалізований обласний будинок дитини м. Боярка», Комунальна установа «Центр соціально-психологічної реабілітації дітей Одеської міської ради Одеської області», Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 12 «Олімпійський» м. Суми, Сумської області.

Експериментальну вибірку на констатувальному етапі дослідження склали 148 дошкільників віком від 4 до 7 років, з них: 48 дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячих будинках, у тому числі 30 дітей віком від 4 до 6 років (Група ДБ 1) та 18 дітей віком від 6 до 7 років (Група ДБ 2); 50 дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують спеціальний дошкільний заклад освіти, у тому числі 28 дітей віком від 4 до 6 років (Група СДЗО 1) та 22 дітей віком від 6 до 7 років (Група СДЗО 2); 50 дошкільників із нормативним розвитком, у тому числі 33 дитини віком від 4 до 6 років (Група НР 1) і 17 дітей віком від 6 до 7 років (Група НР 2).

У формувальному експерименті взяли участь 80 дітей, з них: 40 дітей експериментальної групи, у тому числі 20 дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (ЕГ 1) і 20 дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (ЕГ 2), з якими проводились заняття за авторською програмою; 40 дітей контрольної групи, у тому числі 20 дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (КГ 1) і 20 дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (КГ 2), з якими не проводилося занять за авторською програмою.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

- науково-обґрунтовано теоретико-методичні засади формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку;

- теоретично обґрунтовано і розроблено програму формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку, що включає чотири блоки: теоретико-методологічний, організаційно-методичний, корекційно-розвивальний, оцінювальний;

- теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель емоційної сфери, що враховує перцептивний, когнітивний, вербальний, експресивний компоненти;

- розкрито особливості формування перцептивного, когнітивного, вербального та експресивного компонентів емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку;

- визначено і описано рівні сформованості емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку;

- встановлено психолого-педагогічні умови формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку;

поглиблено і уточнено:

- поняття «емоційна сфера» з огляду на особливості структури та функціонування у дошкільному віці як важливого механізму внутрішньої регуляції психічної діяльності, поведінки і розвитку особистості в цілому;

- методи діагностики емоційної сфери та зміст корекційно-розвивальної роботи з формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із ЗПР;

подальшого розвитку набули:

- наукові уявлення про складові емоційної сфери як чинника особистісного та психосоціального розвитку у дошкільному віці.

Практичне значення здобутих результатів полягає в тому, що:

обґрунтована й апробована методика діагностики емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР може використовуватись для розроблення психолого-педагогічної оцінки емоційного розвитку дітей з іншими типами порушень розвитку та зі збереженим інтелектом; програма формування емоційної сфери може використовуватись як основа для складання індивідуально орієнтованих програм розвитку дошкільників із ЗПР в освітніх середовищах з різними формами організації навчання та виховання; результати дисертаційного дослідження можуть бути використані для підготовки та підвищення кваліфікації фахівців психолого-педагогічного профілю, зокрема в системі післядипломної освіти, при розробленні навчально-методичних посібників для студентів зі спеціальностей: «Спеціальна психологія», «Корекційна педагогіка».

Результати дослідження впроваджено в освітній процес навчальних закладів, що підтверджено відповідними документами: Дошкільного навчального закладу № 801 для дітей із затримкою психічного розвитку м.Києва (довідка № 103 від 11.12.2017 р.), Комунального закладу Київської обласної ради «Спеціалізований обласний будинок дитини м. Боярка» (довідка № 83 від 16.12.2017 р.), Комунальній установі «Центр соціально-психологічної реабілітації дітей Одеської міської ради Одеської області» (довідка № 478 від 26.06.2018 р.), Сумському дошкільному навчальному закладі (ясла-садок) № 12 «Олімпійський» м. Суми, Сумської області (довідка № 01-13.02/162 від 14.06.2018 р.).

Особистий внесок здобувача. У публікації [14], написаній у співавторстві, здобувачем окреслено бар'єри в навчанні та участі дітей із гіперактивним розладом з дефіцитом уваги (ГРДУ) та розроблено стратегії підтримки дітей з в освітньому середовищі; в програмі [15] особистий внесок здобувача полягає розробленні інваріантної складової корекційно-розвиткових завдань, зважаючи на особливості когнітивного та емоційно-вольового розвитку молодших школярів із затримкою психічного розвитку; в програмі [17] здобувачем було розроблено навчально-виховні та освітні завдання, зміст

педагогічної роботи, надано поради батькам та визначено орієнтовні результати освітньої роботи з дошкільниками із затримкою психічного розвитку різних вікових груп, які висвітлені у розділах «Дитина і навколишній світ», «Праця».

Апробація результатів дослідження відбувалася у процесі оприлюднення його основних положень і практичних результатів на міжнародних конгресах: «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (м. Вінниця, 2016); «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (м. Київ, 2017); «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (м. Переяслав-Хмельницький, Київська область, 2018); міжнародних науково-практичних конференціях: «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (м. Київ, 2017); всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення» (м. Київ, 2018), «Психологічні науки: проблеми та перспективи» (м. Запоріжжя, 2018), «Психологічні науки: проблеми та перспективи» (м. Запоріжжя, 2017), «Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації» (м. Київ, 2017); «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології в контексті реформування освіти» (м. Київ, 2013); «Теоретичні та практичні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами» (м. Київ, 2012); «Спеціальна освіта в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (м. Київ, 2011); на засіданнях лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (2013–2017); проведення науково-практичних семінарів для фахівців навчально-реабілітаційних центрів, інклюзивно-ресурсних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних дошкільних закладів освіти компенсуючого та комбінованого типу, дитячих будинків на базі Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 20 працях, з них: 8 одноосібних статей у фахових виданнях України, у тому числі 3 статі у виданнях, що включено до міжнародних наукометричних баз; 5 публікацій апробаційного характеру; 7

інших публікацій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (222 найменування, у тому числі 31 – іноземною (англійською) мовою), додатків. Загальний обсяг роботи становить 307 сторінок, основний текст викладено на 232 сторінках. Робота містить 17 таблиць, 24 рисунки.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

1.1. Зміст поняття «емоційна сфера» у психологічній літературі

Проблемі дослідження емоційної сфери людини у зарубіжній та вітчизняній психології надається велике значення з огляду на те, що саме у цій сфері розвиваються такі важливі якості особистості, як чуйність у ставленні до інших людей, їхніх переживань, власне емоційне самовідчуття, яке відображає цілісне ставлення людини до світу. Дослідження вчених свідчать, що емоційний розвиток є одним з головних факторів адаптації та соціалізації дітей (В. Вілюнас, Л. Виготський, О. Запорожець, Є. Ільїн, А. Кошелева, О. Леонт'єв, Я. Неверович, R. Casey, P. Harris, C. Saarni та ін.) [37; 46; 74; 82; 110; 217].

Проблема емоцій та емоційного розвитку висвітлені у роботах вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів, зокрема, І. Беха, В. Вілюнаса, О. Запорожця, К. Ізарда, Є. Ільїна, Т. Кириленко, О. Ковальова, О. Кульчицької, Н. Левітова, О. Леонт'єва, С. Максименко, В. М'ясищева, Я. Неверовича, П. Симонова та ін. [37; 74; 79; 82; 90; 103; 110]. Процес виникнення та генезис емоцій досліджувалися Л. Виготським, Б. Додоновим, О. Санніковою, С. Рубінштейном, О. Тихомировим, О. Чебикіним та ін. [46; 68; 150; 146; 178].

Зміст поняття «емоція» вченими розкривається на тлі різних підходів та теорій в контексті «емоція», «емоційність», «емоційні стани» (В. Вілюнас, Б. Додонов, О. Запорожець, С. Рубінштейн, П. Сімонов, О. Чебикін та ін.) [37; 68; 74; 146; 155; 178]. Розуміння емоцій ускладнюється з причини неоднозначного підходу авторів до розкриття їх змісту (Б. Додонов, П. Сімонов та ін. [68; 155]).

Поняття «емоція» розкривається різними вченими як: форма існування і розвитку потреб (С. Рубінштейн [146]), спосіб орієнтування (П. Гальперін [47]), суб'єктивний носій мотивації (В. Вілюнас [37]), «першобачення» (О. Артемьєва

[5], В. Смірнов [160]), мотиваційно-сміслова орієнтація (О. Запорожець [74]), сенс відображеного об'єктивного змісту (О. Саннікова [150]), генетично вихідні по відношенню до інтелекту і волі (О. Чебикін [178]). Труднощі при визначенні емоцій виникають ще й з тієї причини, що емоції можуть розглядатись як властивості психіки (В. Вітвицький та ін.[82]), як процеси (W. James та ін. [206]), як стан психіки (Н. Наєнко, І. Сопрун та ін. [127, 168]).

У XIX-XX ст.. з'являються нові підходи до психіки людини. Значний інтерес до проблеми емоційної сфери особистості прослідковується в різних наукових течіях: біхевіоризм (E. Duffy, D. Lindsley, E. Thorndike, D. Watson та ін.) [199; 79]; гуманістична психологія (G. Allport, A. Maslow та ін.) [130]; психоаналіз (A. Adler, S. Freud) []. Насамперед, це пов'язано з альтернативністю розуміння терміну «емоції» та «емоційний розвиток» в різних науково-теоретичних підходах й окремих концепціях [Т.Кириленко; О.Ізотова 80; 90].

У теоріях вчених-біхевіористів поняття емоція ототожнюється з поняттями «активація» і «збудження» (E. Duffy, D. Lindsley, E. Thorndike, D. Watson) [199; 79]. У полі досліджуваних проблем емоційної сфери Т.Кириленко визначає активацію, як загальний стан психічної мобілізації або готовності організму, підсилення фізіологічних виявів, енергетичну мобілізацію [90].

Австрійський психолог і психіатр З.Фрейд, засновник психоаналізу, вважав емоції або афект єдиною спонукальною силою психічного життя на основі інстинктивних відчуттів. Усвідомлення людиною себе як особистості, яка живе й активно взаємодіє з навколишнім світом, передбачає бажання, емоції [174].

У введенні в науковий обіг різних гіпотез, моделей і понять щодо проблеми емоційної сфери людини перевага належить гуманістичній психології, в контексті якої увага надається природній взаємодії емоцій з іншими підсистемами особистості, вільному розкритті переживань, емоційного потенціалу особистості [О.Ізотова 81]. G. Allport, A. Maslow вважають, що усвідомлення людиною себе як особистості, яка живе й активно взаємодіє з

навколишнім світом, передбачає бажання, емоції [130]. Науковці вказують на природну взаємодію емоцій з іншими підсистемами особистості, вільне розкриття переживань, емоційного потенціалу особистості [79].

У цьому річищі інші вчені визначають залежність тілесних змін, психосоматичних симптомів, інших психічних процесів від емоцій (К. Вілюнас, Л. Виготський, Я. Рейковський, Р. Fraisse, J. Piaget, J. Thompson та ін.) [37; 45; 145]. Розуміння емоцій також ускладнюється з причини неоднозначного підходу авторів до розкриття їх змісту (Б. Додонов, П. Сімонов та ін.) [68; 155]. У ряді досліджень науковців (Б. Ананьєв, Б. Додонов, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін.) зустрічаються два підходи до розуміння емоцій, а саме, «емоції» та «почуття» як синоніми одного значення [68; 146; 190]. Зокрема, С. Рубінштейн вказує на те, що почуття є продуктом розвитку елементарних емоцій [190]. Водночас у інших роботах (П. Анохін, В. Вілюнас, О. Леонт'єв, С. Максименко, О. Чебикін, Г. Шингаров та ін.) емоції, почуття та переживання розглядаються як різні за значенням [4; 37; 110; 118; 178]. Зокрема, С. Максименко зазначає, що емоції та почуття органічно пов'язані між собою, але за своїм змістом і формою переживання вони не тотожні, адже емоція – це загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності, а почуття – це специфічно людські, узагальнені переживання ставлення до потреб, задоволення або незадоволення яких зумовлює позитивні або негативні емоції – радість, любов, гордість, сум, гнів, сором тощо [118]. Поділяючи точку зору науковця, О. Чебикін додає, що емоційна сфера є інтегрованим утворенням, до складу якого входять не лише емоції, почуття, але й емоційні стани, та визначає їх як специфічний вид психічного стану, вияв емоційного явища у формі настрою, афекту, пристрасті, фрустрації, стресу [178].

На сьогодні немає чіткого визначення поняття «емоційна сфера». На думку Є. Ільїна, емоційна сфера особистості – це багатогранне утворення, у яке, окрім емоцій, входять багато інших емоційних явищ: емоційний тон, емоційний стан (емоції), емоційні властивості особистості, акцентована вираженість яких дозволяє говорити про емоційні типи особистості, емоційно стійкі відношення

(почуття), і кожне з них має достатньо чіткі диференціюючі ознаки [82].

Емоційну сферу Т.Павлій інтерпретує як цілісний клас явищ, що охоплює і примітивні потяги, і складні форми емоційного життя [132]. Емоційна сфера здійснює активацію, мотивацію і афективну оцінку дійсності, організовуючи цілісні форми поведінки, які вирішують прості та складні адаптаційні завдання (П. Анохін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, П. Сімонов, С. Izard та ін.) [4; 110; 146; 155; 79]. Основу емоційної сфери складають безпосередньо емоції, почуття, потреби.

Втім, більшість вчених емоційну сферу розглядають як одну з основних регуляторних систем, що забезпечує активні форми життєдіяльності організму (П. Анохін, В. Вілюнас, Є. Ільїн, Я. Рейковський, С. Рубінштейн, П. Сімонов, С. Izard та ін.) [4; 37; 82; 145; 146; 155; 79].

У контексті мотиваційного підходу емоційний розвиток вважається основною стороною формування особистості, оскільки емоції пов'язані з важливими мотиваційними процесами, потребами та їх задоволенням (В. Вілюнас, О. Леонт'єв, Я. Рейковський, П. Сімонов, С. Izard, S. Freud, P. Fraisse та ін.) [144; 110; 145; 155; 79; 174].

Розглядає їх як систему С. Izard і трактує емоції як складний психічний процес, що включає нейрофізіологічні, нервово-м'язові і чуттєво-переживальні аспекти. На думку вченого, внаслідок вроджених механізмів, які лежать в їх основі, деякі емоції, організовані ієрархічно [79].

В дослідженнях О.Ізотової, О.Нікіфорової констатовано, що цілісне визначення емоцій має враховувати три аспекти [81]:

- 1) переживання відчуття емоції, яке є відносно суб'єктивним;
- 2) наявність фізіологічної активації процесів, які відбуваються у нервовій, ендокринній, дихальній та інших системах організму;
- 3) фіксацію виразних комплексів емоцій, які можна спостерігати.

На переконання В.Лабунської, Р.Екман, С. Izard [106; 187; 79], у житті людини емоції виконують експресивну та комунікативну функції, допомагають обміну інформацією (за допомогою емоційно-виразних рухів – міміки,

пантоміміки, жестів) між людьми про свої стани і про те, що відбувається навколо. Вони є найважливішим фактором регуляції процесів пізнання.

В полі фізіологічного підходу емоція трактується як наслідок внутрішніх, фізіологічних процесів, які відбуваються в організмі (П. Анохін, W. Cannon, W. James, C. Lange та ін.) [4; 206].

Як вважає П.Анохін емоції мають мобілізаційну, інтегративно-захисну роль у житті людини. Вчений говорить, що емоції виступають сигналом про корисний або шкідливий вплив на організм, часто навіть раніше, ніж визначені локалізація впливів і конкретний механізм реакції організму у відповідь, що полягає у інтеграції усіх функцій організму [4].

Два основні види фізіологічного вияву емоцій: міміку та автономну нервову діяльність (АНД) – комплекс фізіологічних реакцій тіла виділяє Р. Екман. Автор стверджує, що кожна емоція має власну, притаманну тільки їй, міміку та АНД. Відповідно емоції можуть бути ідентифіковані за власним фізіологічним проявом [187].

Прибічники когнітивного підходу домінуючу роль в емоційному розвитку особистості віддають когнітивним процесам, що забезпечують обробку емоційної інформації (Г. Гарскова, М. Arnold, R. Lazarus, S. Schachter та ін.) [208].

У когнітивних теоріях (П.Сімонов, R. Lazarus та ін. [155; 208]) емоція розглядається як система сигналів про порушення психічної діяльності суб'єкта, тобто сигнальної функції емоцій. Проте це призначення емоцій не виконується самостійно, а здійснюється у взаємозв'язку з іншими функціями.

Особлива увага багатьох дослідників приділяється взаємозв'язку емоцій з процесами пізнання. Вчені визначали, що емоції сприяють зосередженню пізнавальних процесів на предметному змісті об'єкта або діяльності, тобто виконують регулятивну функцію (П.Анохін, О.Леонтьєв, П.Сімонов) [4; 110; 155]. Причому наголошується, що емоція здатна залишати відбитки в досвіді індивіда, які закріплюються в діях та ситуаційних впливах – функція закріплення-гальмування (П.Анохін), слідоутворення (О.Леонтьєв),

підкріплення (П.Сімонов). Досліджуючи характерні ознаки у зовнішніх і внутрішніх умовах виникнення емоцій, дослідники визначають, що емоції «позначають» значущі для індивіда події, відображають особистісний зміст об'єктів.

Автори переконані, що переживання, що виникли в людини, виступають у ролі сигналів, які інформують людину про перебіг процесу задоволення її потреб, на який різновид перешкод вона натрапляє, на що слід звернути увагу, над чим необхідно замислитися, що потрібно змінити. Емоція сигналізує про благополучний або неблагополучний розвиток подій, про більшу або меншу визначеність становища суб'єкта в системі його предметних і міжособистісних взаємин і забезпечує тим самим регулювання, корекцію його поведінки в умовах спілкування та діяльності (Г.Бреслав, В.Вілюнас, Л.Виготський, О.Леонтьєв та ін.) [32; 37; 45; 110].

У різних дослідженнях розкрило вплив емоцій на перебіг цілеспрямованої діяльності в цілому. З одного боку, емоції можуть сприяти концентрації уваги, направляючи її на емоційно привабливий об'єкт або діяльність – організуюча функція емоцій; з іншого – такий стан суб'єкта може порушувати іншу організовану діяльність, відволікаючи суб'єкта від неї (Я. Рейковський, E. Claparède, P. Janet, H. Piéron). Тобто емоція виконує і дезорганізуючу функцію [145; 82].

За Є.Льїним, емоції характеризуються інтенсивністю (глибина переживань і величина фізіологічних зрушень), тривалістю перебігу (короткочасні та тривалі), предметністю (ступінь усвідомленості та зв'язку з певним об'єктом та ситуацією), впливом на поведінку та діяльність (стимулюючим або гальмуючим), модальністю (якісна специфіка емоційного реагування) і знаком (позитивні або негативні переживання) [82]. Себ, серед якісних особливостей, які відрізняють одні емоції від інших, суттєве значення має позитивний чи негативний характер переживань. Ці переживання приємні чи неприємні, переживання з відтінком задоволення чи незадоволення.

Поряд зі знаком, інтенсивністю, тривалістю і предметністю О. Хомська

виділяє реактивність (швидкість виникнення або зміни емоції), якість (зв'язок з потребою), ступінь довільного контролю. Названі параметри на думку вченої характеризують і емоційне реагування й власне емоції, а в узагальненому вигляді вони можуть характеризувати емоційний розвиток і в нормі, і при різних патологічних станах [176].

У теоретичних позиціях В.Вундта, Г.Костюка, Я.Рейковського, С.Рубінштейна акцентується увага на полярності емоцій, що виражається у позитивному чи негативному характері, протилежності задоволення чи незадоволення [43; 145; 146].

В численних працях вчених наголошується увага на цілій низці питань щодо впливу емоцій на готовність людини до діяльності. Зв'язок між емоціями і діяльністю виражається не тільки в тому, що певні емоційні стани впливають на виконання діяльності, активізують її або знижують активність, а й у тому, що виконувана діяльність і умови, в яких вона відбувається, впливають на виникнення і перебіг емоційних процесів.

В науковому аналізі якісних особливостей емоцій велику роль відіграла розроблена В.Вундтом тримірна теорія емоцій. У пошуках об'єктивних показників вимірювання якісних особливостей емоцій В.Вундт вирізняв три відмінності та їх протилежності: задоволення і незадоволення, збудження і заспокоєність, напруження і розрядка [43].

У цьому контексті С.Рубінштейн окреслює «полярність», яка притаманна емоціям і характеризується позитивним чи негативним знаком задоволення чи незадоволення (радість – журба, веселощі – сум). Однак в працях автора ця «полярність» приписується суто емоціям або почуттям, в чому і полягає одна з характерних особливостей емоцій [146].

Під позитивними чи негативними емоційними переживаннями вчений розуміє певне ставлення людини до дійсності, до навколишнього середовища, до результатів своєї діяльності. Науковець стверджує, що залежно від задоволення чи незадоволення наявних потреб індивіда виникають суб'єктивні ставлення до дійсності, які мають позитивний чи негативний окрас. Тому

виникнення приємних чи неприємних переживань залежить не тільки від характеру зовнішніх впливів, а й від потреб конкретної людини, від її індивідуальних здібностей, інтересів, звичок, стану організму. С.Рубінштейн свідчить, що позитивна емоція задоволення виникає у людини, коли вона відчуває радість, впевненість, насолоду, бадьорість, любов тощо. Тобто все, що пов'язане з переживанням задоволення, виражає позитивне ставлення людини до явищ, подій, предметів навколишньої дійсності, з якими вона стикається в процесі діяльності. Втім, негативні емоції характеризуються протилежними якостями і пов'язані з переживаннями прикросців, невдоволення тощо. Вчений доводить, що відчуття невпевненості у своїх силах, прикрість у зв'язку з невдачею, образа, втома, нудьга, сум, страждання – є відтінком неприємного, незадоволення. Тобто, в них виражається переживання негативного ставлення людини до певних явищ [146].

Інші дослідники наголошують, що у житті людини значення позитивних і негативних емоцій однаково важливе. І ті й інші пов'язані з усвідомленням своїх потреб і з їх задоволенням. Те, що створює насолоду, часто змушує людину прагнути цього об'єкта і намагатися виконати діяльність так, щоб отримати задоволення. Те, що пов'язане з неприємними переживаннями, також змушує певним чином організувати свою поведінку, боротися проти того, що викликає незадоволення або неприємні почуття [43; 145; 146].

Однією важливою особливістю емоцій є їх безпосередній зв'язок з активізацією або послабленням життєдіяльності організму людини. Залежно від того, який взаємозв'язок тієї чи іншої емоції з станом готовності організму людини до дії, розрізняють так звані активні і пасивні відчуття, або стеничні і астенічні. На думку С.Рубінштейна, одні емоції можуть надавати сили, активізувати діяльність людини, наприклад, радість, впевненість, гнів; інші, навпаки, викликають пасивний стан, наприклад, смуток, невпевненість, сум тощо. В дослідженнях відзначено, що якісні особливості емоцій, такі як напруження і розрядка, збудження і заспокоєння вважаються одними з ознак дієвості емоцій, а наявність напруження, збудження або протилежних їм станів

вносить суттєву диференціацію в емоції. Ці ознаки доповнюють їхню характеристику у зв'язку з активізацією чи послабленням життєдіяльності організму [146].

Змістові та функціональні характеристики емоцій представлені в працях В. Вундта, Г. Костюка, Я. Рейковського, П. Сімонова, С. Izard та ін. [1;5;9;11;13]. Як стверджує Я. Рейковський емоції розрізняються тривалістю: короточасні емоційні стани (хвилювання, афекти) і більш тривалі, стійкі настрої. Окрім цього, Г. Костюк засвідчує, що переживання людини дуже різноманітні, їх поділяють на види за змістом, характером ставлення людини до об'єктивної дійсності, ступенем їх розвитку, силою й особливостями їх прояву. Відповідно, всю різноманітність людських переживань можна поділити на дві групи: переживання, що є відображенням ситуативного ставлення людини до певним об'єктів, і переживання, в яких виявляється стійке й узагальнене ставлення до них. Вчений першу групу переживань, визначає як емоції, а другу – як почуття у вужчому значенні цього слова.

За класифікацією Г. Костюка, емоції поділяються на прості, що є безпосереднім відображенням взаємовідношень людини з тими чи іншими об'єктами, і складні, у яких це відображення має опосередкований характер. За силою, характером прояву і стійкістю серед емоцій виділяються афекти і настрої.

Інші дослідники, до змістових характеристик відносять, насамперед моральні, інтелектуальні та естетичні почуття (деякі з них можуть набувати характеру пристрастей). Аналізуючи прості емоції автори стверджують, що вони виникають в результаті безпосередньої дії на організм певних об'єктів, пов'язаних із задоволенням первинних потреб людини. Інтерпретуючи емоції, В. Вундт, В. Вітвіцький, П. Сімонов та ін. наголошують, що ті емоції, що безпосередньо пов'язані з відчуттями, називаються емоційним тоном відчуттів. Цей стан виникає під час сприймання об'єктів, пов'язаних із задоволенням первинних потреб людини (переживання задоволення і незадоволення, приємного й неприємного є основними якостями елементарних емоцій). Тобто,

будучи полярними, емоції виступають у житті людини як єдність протилежностей. Емоційний тон відчуттів і сприймань відіграє важливу роль у діяльності людини: регулює її дії, спонукає шукати сприятливі об'єкти й уникали інших, відмовлятися, захищатися від них.

У процесі життєдіяльності людини елементарні переживання перетворюються на складні емоції, пов'язані з розумінням їх об'єктів, усвідомленням їх життєвого значення (Г. Костюк, С. Рубінштейн, С. Izard). До складних емоцій, Г. Костюк відносить радість, смуток, страх, гнів, сором тощо.

Ідентичної думки С. Izard, засновник теорії диференційованих емоцій. Автор інтерпретує їх як «фундаментальні емоції», що мають власний спектр психологічних характеристик і зовнішніх проявів, кожна з яких розглядається окремо від інших як самостійний переживально-мотиваційний процес, що впливає на поведінкову та пізнавальну сфери людини []. Фундаментальними позиціями теорії вченого є такі положення: а) існує десять базових (фундаментальних) емоцій (радість, сум, гнів, відраза, презирство, страх, сором / збентеження, вина, здивування, інтерес), що складають основу мотиваційної систему людини; б) кожна емоція має мотиваційні функції і передбачає специфічну форму переживання; в) ці фундаментальні емоції переживаються і впливають на когнітивну сферу та поведінку по-різному; г) емоційні процеси взаємодіють з драйвами, з гомеостатичними, перцептивними, когнітивними й моторними процесами та впливають на них. Варто зазначити, що цей вплив є двостороннім.

Таким чином, перевагою теорії диференційованих емоцій К.Ізарда є те, що вона увібрала і об'єднала в собі напрацювання гуманістичних і когнітивних теорій. Здійснивши глибокий аналіз емоційної сфери, вчений об'єднав і біологічну і соціальну сутність емоцій людини, а також зв'язав емоції з іншими процесами психічного життя.

Як зазначає S.Chevalier-Skolnikoff, базовими можна називати ті емоції, що мають глибокі філогенетичні коріння, тобто є не тільки у людини, але і у тварин. Так, автор вказує, що способи емоційного вираження свідчать про

фундаментальність емоції тільки в тому випадку, коли простежується їх філогенетичне походження, тобто якщо є експресивна схожість вираження емоції в міміці у людини і у інших приматів. Тому такі дискретні (базові, первинні) емоції, властиві тільки людині, як сором і провина, до них не належать. На думку Є.Ільїна, навряд чи можна назвати емоціями також інтерес і сором'язливість.

В контексті діяльнісного підходу В. Вілюнас, Л. Виготський, Б. Додонов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін. до емоційної сфери відносять великий клас процесів внутрішньої регуляції діяльності, що виконують цю функцію, відображаючи зміст об'єктів та ситуацій, що впливають на суб'єкта, його життя. Окрім цього, автори опосередковують емоції з формами існування і особистісного сенсу і як зв'язок між подіями і мотивами. У полі цього підходу визначається термінологічна відмінність, що стосується емоційних явищ, які є єдністю відображеного змісту та його емоційного переживання. Згідно вчених, емоційні явища поділялися на дві групи: а) переживання, які «забарвлюють» власне предмети та перетворюють їх у мотиви і б) явища, що виникають в процесі діяльності та виражають певне ставлення суб'єкта до різних умов, ситуацій тощо.

У наукових працях С. Рубінштейна виділено три рівні різноманітних проявів емоційної сфери особистості. До першого рівня, вчений відносить органічну афективно-емоційну чутливість, що пов'язано з фізичними відчуттями задоволення-незадоволення, обумовленими органічними потребами, які можуть бути, як спеціалізованими, місцевого характеру, відображаючи у якості емоційного забарвлення або тону окреме відчуття, так і більш загального, розлитого характеру, відображаючи більш-менш загальне самопочуття людини, не пов'язане у свідомості з певним предметом (безпредметні туга, тривога або радість).

До другого, більш високого рівня емоційних проявів, відносяться предметні почуття (емоції), що відповідають предметному сприйманню і предметній дії. Предметність почуттів знаходить своє вираження в залежності

від предметної сфери, до якої належать, – інтелектуальні, естетичні та моральні. Це рівень усвідомленого переживання ставлення людини до світу (О. Леонтьєв).

До третього рівня, відносяться узагальнені почуття: почуття гумору, іронії, почуття високого, трагічного тощо. Узагальнені почуття відображають загальні стійкі світоглядні установки особистості. У якості первинного інструменту опосередкування емоції є предметне поле (тобто людина навчається управляти власними переживаннями через оволодіння їх предметами). Надалі елементарне наближення до об'єктів, що викликають позитивні емоції, і віддалення від об'єктів, що викликають негативні емоції, притаманне нижчим формам ефективності, замінюється на складну діяльність знаково-символічного оволодіння і власною поведінкою, і власними емоціями, і навколишнім світом (Л. Виготський, О. Леонтьєв).

Значна увага представників діяльнісного підходу приділялася вивченню взаємозв'язку емоцій та мислення. Так, Б. Додонов емоції та мислення розглядав як тісно пов'язані між собою, проте принципово різні процеси. Зв'язок мислення та емоцій пояснюється тим, що давні емоції були попередньою формою мислення, що виконувала найпростіші життєво необхідні його функції. Тобто, на думку Б. Додонова кожна людська емоція є аналогом логічного оціночного судження про предмет або явище []. Таким чином, згідно діяльнісного підходу, філогенетичний афект є продуктом біологічного розвитку, що призвів до диференціації початково єдиного відображення на когнітивні й афективні процеси (О. Леонтьєв), а емоція – результат подальшого культурного розвитку афективних процесів [].

У провідній ідеї О. Леонтьєва емоції є системою сигналів, засобами якої суб'єкт дізнається про потребу значущість того, що відбувається. Емоції безпосередньо відображають відношення між мотивами і реалізацією діяльності, яка відповідає цим мотивам. О. Леонтьєв усі емоційні явища розділяє на три класи: 1) афект; 2) власне емоції, враховуючи стрес; 3) почуття, тобто довготривалі та узагальнені ставлення до себе і світу.

Тотожні погляди простежуються в дослідженнях О. Артемьєвої, Б. Додонова, Р.Немова. За класифікацією Р.Немова до класу емоцій відносяться настрої, почуття, афекти, пристрасті, стреси. Це так звані «чисті» емоції, які включені у всі психічні процеси і стани людини. Тобто будь-які прояви її активності супроводжуються емоційними переживаннями (Р. Немов). На думку О. Артемьєвої, Б. Додонова емоції у діяльності людини виконують функцію оцінки її динаміки та результатів, організують діяльність, стимулюючи та направляючи її і дають можливість миттєво оцінити зміст ізольованого подразника або ситуації для людини. Емоційна оцінка передує розгорнутій свідомій обробці інформації і тому ніби «направляє» її у певний напрямок [].

Відповідно до культурно-історичного і діяльнісного підходів до розвитку психіки, формування емоційної сфери відбувається за законами становлення вищих психічних функцій, як результат інтеріоризації суспільного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. При цьому має місце залежність емоцій від характеру діяльності суб'єкта, їх регулюючої ролі у цій діяльності (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін.) [6;8;13]. У психологічних дослідженнях зазначається, що в процесі онтогенезу відбувається низка якісних змін емоційної поведінки, виникають специфічні емоційні новоутворення, які на кожному віковому етапі пов'язані з провідним видом діяльності і соціальної ситуації розвитку (Г.Бреслав, Д.Ельконін, О. Запорожець, О. Ізотова, О. Нікіфорова, П. Якобсон та ін.). Процес ускладнення і збагачення емоційної сфери розглядається в контексті загальної соціалізації дитини, адже розвиток емоцій нерозривно пов'язаний з розвитком особистості в цілому (О. Ізотова, М. Кузьміщева, Т. Марцинковська, М. Мітру О. Назарова, А. Щетиніна,) [78; 191].

В контексті діяльнісного підходу емоційна сфера співвідноситься з поняттям емоційного розвитку, що полягає у закономірному (послідовному) формуванні особистісних і емоційних новоутворень (Я.Коломінський, С.Рубінштейн, П.Якобсон та ін.).

На думку П.Якобсона вікова динаміка змісту емоцій у дитини полягає в

тому, що одні значущі почуття змінюються іншими, з'являються нового типу емоційні стани, що раніше не були актуальними; об'єкти і дії, що викликали спочатку гарячий інтерес, тепер його більше не викликають, але при появі нової діяльності з'являються нові об'єкти і дії, які привертають до себе значну увагу [194].

До загальних ліній емоційного розвитку Я. Коломінський відносить формування емоційних станів у зв'язку зі зміною ситуації життя дитини, формування вищих почуттів на основі емоцій, становлення емоцій і почуттів в руслі особистісних новоутворень [95, с. 261].

Уточнюючи зміст емоційних явищ, С. Рубінштейн відображає рівневу структуру емоційного розвитку як перехід від задоволення біологічних потреб, що пов'язано з емоційним забарвленням відчуттів, до емоційної оцінки предметів і узагальненого ставлення до зовнішнього і внутрішнього світу [150].

У дослідженнях Т. Кириленко виділено основні характеристики емоційного розвитку дитини: від типових для дитини малодиференційованих емоційних реакцій до надзвичайно багатой гами почуттів дорослої людини; перехід від домінування емоційної, дуже імпульсивної та слабо контрольованої розумом поведінки, характерної для незрілої людини, до вміння регулювати появу і перебіг почуттів під впливом пізнавальних процесів, яке притаманне зрілій особистості; гармонізація почуттєвого життя та інших психічних явищ [89, с. 167]. Тобто, на думку вченого, онтогенез емоцій – це поступовий перехід від біологічних до соціальних та власне психологічних емоцій, від оцінки біологічного до оцінки соціального та особистісного змісту різноманітних аспектів життя індивіда [89, с. 165].

Експериментально виокремлює показники емоційного розвитку дитини О. Ізотова, до яких відносить: 1) ситуативні особливості емоційної регуляції (ступінь, характер вираженості, а також адекватність емоційного забарвлення предметних і комунікативних дій); 2) позаситуативні особливості емоційної регуляції (емоційне тло (настрій), що переважає; 3) наявність і особливості соціальних емоцій, адже вони є одним з провідних механізмів соціалізації.

Автором, соціальні емоції, опосередковані соціальними еталонами, розглядаються як постійне емоційне ставлення до норм і правил поведінки, цінностей, прийнятих в соціумі та ін.

Таким чином, діяльнісний підхід базується на вихідних положеннях різних теорій, що дозволяє вченим розкрити поняття «емоція» ще й огляду на їх соціальну сутність розвитку, тобто розглянути емоційний розвиток дитини як формування її особистості. Згідно цього підходу у процесі онтогенезу відбувається прогресивний розвиток емоцій. При цьому онтогенез емоцій розглядається у зв'язку із загальним ходом психічного розвитку. Відповідно, на розвиток емоцій здійснюють вплив усі структурні компоненти психіки (пізнавальні процеси, мотиваційно-потребова сфера, самосвідомість). Емоційні процеси відіграють важливу роль у регуляції діяльності.

У контексті поведінкового підходу поняття емоційного розвитку розглядається в аспекті емоційного навчання. Як свідчить О. Ізотова, складні форми емоційного навчання пов'язані з виникненням асоціацій між подіями або подразниками, спочатку нейтральний подразник виникає у дитини внаслідок асоціацій з іншими подіями, предметами, відчуттями, в результаті чого формується система емоційних реакцій, які згодом визначають специфіку емоційного досвіду дитини. Такі складні форми емоційного навчання розглядаються як закріплені способи реагування, ієрархізована система емоцій та почуттів []. Автор наголошує, що при цьому виникнення емоційних реакцій пов'язується з певними емоціогенними ситуаціями, тобто ситуаціями, які найчастіше викликають емоції в людини і залежать від зв'язку між мотивацією і можливостями суб'єкта.

Як зазначає Т. Кириленко, емоціогенна ситуація може бути причиною виникнення емоцій як прямо, так і опосередковано (через умовні емоції та емоційне зараження). Умовні емоції з'являються в результаті формування умовних зв'язків, коли нейтральний стимул набуває емоціогенного значення завдяки зв'язку з емоціогенною ситуацією. Емоційне реагування ж розглядається як механізм появи нової емоції, пов'язаний із привласненням

сильної яскравої емоції іншого суб'єкта або не окремого переживання, що відбувається у великій групі суб'єктів [78, с. 266].

Подальший емоційний розвиток, за визначенням В. Skinner, здійснюється в процесі навчання, обумовленого фактором заохочення – покарання за певні дії. Мова йде про оперантне обумовлення як форму навчання, за якої поведінка формується під впливом її наслідків. Таким чином закріплюються довільні активні дії дитини – виникає «оперантна поведінка» [Б.Скіннер]. Згідно з поведінковим підходом дитина умотивовано вдосконалює дії, які супроводжуються позитивними емоціями і цілеспрямовано уникає негативних переживань. Дитина починає передчувати віддалені наслідки своїх вчинків і таким чином здійснювати адекватну емоційну регуляцію складних форм цілеспрямованої діяльності. Тобто, фізіологічні (зрушення афекту з кінця дії на початок) і психічні зміни в структурі особистості дають можливість розвитку у дітей дошкільного віку емоційного передбачення [73, с. 64].

В дослідженнях Н. Билкіної, Д. Люсіна стверджується, що вікова динаміка системи узагальнених уявлень про емоції полягає в її поступовому розширенні і ускладненні. Під розширенням розуміється підвищення інформованості дитини про емоційну сферу людини і збільшення якості понять, в яких осмислюються емоції (словник емоцій).

Як свідчить Н. Вітт, подальший емоційний розвиток підпорядкований логіці формування стійких зв'язків дитини з культурою і йде шляхом формування почуттів, збагаченням її емоційного досвіду і, як наслідок, розвитком уявлень про емоції [31]. За вченим, комплексне поняття уявлення про емоції – складне утворення когнітивно-афективних компонентів, в якому когнітивна складова представлена сукупністю знань про емоційне життя людини (причини емоцій і емоціогенні ситуації, експресивні еталони, емоції різних модальностей, зміст різних емоційних переживань), а афективна складова – знаком та інтенсивністю емоційного ставлення дитини [79]. У структурі таких уявлень О. Гордєєва виділяє: експресивне значення емоцій (вираз), імпресивне значення емоції (переживання), раціональне значення

емоції (зміст). При цьому засобами зовнішньої репрезентації базового – когнітивно-афективного компоненту емоційних уявлень (сукупність знань про емоції) у дітей дошкільного та шкільного віку є наочний образ і вербальне його позначення. Наочно-образний засіб репрезентації відображає експресивний і імпресивний компоненти емоції. Тобто, експресивний компонент емоцій включає мімічний і пантомімічний комплекси різних емоційних модальностей, імпресивний – представлений розумінням та визначенням уявлень, визначає емотивність (поріг і форму емоційної реакції) дитини [47].

Таким чином, згідно з поведінковим підходом до розуміння сутності емоційного розвитку, динаміка емоційної сфери дитини відбувається шляхом збагачення емоційного досвіду та когнітивно-афективних уявлень про емоції у певних емоціогенних ситуаціях.

З позицій психодинамічного підходу поняття емоційна сфера інтерпретується неоднозначно: в різних концепціях емоції представлені в конструктивних і деструктивних значеннях, а отже, можуть розглядатися в альтернативних діагностичних позиціях [79, с. 143]. Зокрема, як стверджує О.Хомська, емоції, емоційні явища є невід’ємним компонентом структури особистості, це основні, фундаментальні утворення особистості. Відповідно можна стверджувати не лише про емоції та почуття, а й про емоційно-особистісну сферу, яка становить особливий клас психічних явищ, які мають свої специфічні характеристики. Особливості емоційної сфери можуть бути представлені як емоційні / особистісні риси (тривожність, агресивність), як патологія емоційної адаптації (фобії і психологічні комплекси), як афективний компонент цілісної структури особистості, емоційні властивості тощо (Л. Петражицький, S. Freud, C. Izard, W. Wundt та ін.).

В дослідженнях Т.Кириленко виділяється поняття емоційних властивостей людини, до яких належать емоційна збудливість, емоційна вразливість, емоційна ригідність/лабільність, емоційна стійкість, експресивність. При цьому емоційна збудливість розглядається як готовність емоційно реагувати на значущі для людини подразники і виявляється в таких

особливостях поведінки, як: дратівливість, запальність; емоційна вразливість (домінування вражень над пізнавальною функцією сприймання світу); емоційна ригідність (сталість та інертність емоцій, а лабільність, навпаки, характеризується тим, що людина швидко реагує на зміну ситуацій, обставин і партнерів, вільно виходить з одних емоційних станів і входить в інші); емоційна експресивність (інтегральна функція двох складових: ступеню вираження (сили) емоцій і контролю людиною за їхнім вираженням) [89, с. 143].

Емоційна стійкість як властивість емоцій може мати різні значення. Зокрема Е. Мілерян, Я. Рейковський розглядають емоційну стійкість як несприйнятливості до емоціогенних факторів, адекватності функціонування та контроль над виразом емоцій та здатність контролювати і стримувати астенічні емоції, що виникають, забезпечуючи тим самим успішне виконання необхідних дій. Б. Варданян та П. Зільберман характеризують емоційну стійкість як інтегративну властивість особистості [108; 203; 210].

Протилежною емоційній стійкості рисою особистості С. Spielberger вбачає тривожність, яка проявляється в тому, що у людини виникають труднощі під час прогнозування результатів спілкування, поведінки та діяльності [209].

На основі експериментальних досліджень, А. Кіколов, В. Плотніков довели, що тривожність пов'язана зі здатністю особистості управляти собою і є наслідком несформованості окремих ланок у структурі здатності до психічного самоуправління [89].

Поряд з цим, значна увага у психодинамічних теоріях приділяється індивідуальним характеристикам емоційної сфери, зокрема, емоційності та емотивності. Емоційність розглядається як стійка властивість індивідуальності, схильність до переживання емоцій певної модальності та знаку, як одна з психічних складових темпераменту поряд з психічною активністю, що в спілкуванні виявляється через товариськість (В. Небиліцина, А. Ольшаннікова, І. Переверзева, В. Пінчук, А. Плоткін, Л. Рабінович, В. Семенова та ін.). Домінування однієї або кількох модальностей, як стверджує Ю. Черножук, утворює індивідуальний тип емоційності (відповідно мономодальний або

полімодальний); емоційність значною мірою визначає чутливість до емоціогенних умов діяльності і спілкування; обумовлює фільтрацію впливів середовища, пропускаючи одні та блокуючи інші [180, с.7].

Емотивність, за визначенням R. Cattell, є найбільш незалежною та об'єктивною характеристикою емоційної сфери, стійкою емоційною характеристикою індивіда. Структуру емотивності визначають поріг емоційних реакцій (емоційна сприйнятливність) та їх форма виразу (експресивність). З точки зору вітчизняної психології емотивність (поріг, форма емоційних реакцій) визначає індивідуальне ставлення та прояв експресивного та імпресивного компонентів емоцій, а також особливості образного змісту емоційних уявлень дитини [78, с. 97].

Таким чином, психодинамічний підхід інтерпретує емоційну сферу як складне системне утворення, яке охоплює дві основні підсистеми – позитивного та негативного реагування, які відносно автономні, тобто функціонують порівняно незалежно одна від одної. Емоційні властивості людини є індивідуальними проявами емоційної сфери та сигналізують про усталеність емоційних виявів, їх закріпленість, повторюваність. Це передусім виражається в таких рисах особистості, як емоційність (стійка схильність до переживання емоцій певної модальності), тривожність (схильність до специфічних переживань, хвилювання, побоювання, неспокою, емоційна відповідь на можливі неприємності, непередбачені значущі ситуації), емоційна стійкість – нестійкість (тяжкість чи легкість виникнення негативних виявів, дезорганізуючого впливу емоцій).

Отже, теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що з одного боку, емоції виявляються, розвиваються і формуються у спілкуванні (Л. Божович, В. Кисловська, В. Лабунська, М. Лісіна, С. Мещерякова та ін.), з іншого – емоції є регуляторами діяльності та спілкування (В. Вілюнас, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Е. Носенко, П. Сімонов, О. Чебикін).

У ході аналізу розуміння сутності емоційної сфери в контексті поведінкового, діяльнісного та психодинамічного підходів з'ясовано, що

емоційний розвиток характеризується диференціацією, збагаченням переживань та емоційного досвіду, формуванням вікових новоутворень емоційної сфери, наявністю емоційних властивостей.

На основі теоретичного аналізу встановлено, що емоційна сфера – це цілісна система в єдності функціонування її компонентів, яка забезпечує організацію психічних процесів в управлінні поведінкою людини (регуляційну, мотиваційну, інформаційну), відбиває її суб'єктивне ставлення до дійсності та виступає механізмом оцінки відображеної дійсності.

Таким чином, в контексті нашого дослідження, проаналізовано три наукові підходи: поведінковий, психодинамічний, діяльнісний, що взаємодоповнюють один одного і відображають різні погляди на сутність емоційної сфери та її показників. З позицій поведінкового підходу, до характеристик емоційної сфери вчені відносять ситуативне реагування суб'єкта в різних емоціогенних ситуаціях, критеріями якої виступають ситуативна реактивність і стиль емоційного реагування, що опосередковані емоційним досвідом та наявністю певного рівню когнітивно-афективних уявлень про емоції.

Згідно з психодинамічних теорій, емоцій інтерпретуються в полі глибинного психодинамічного аналізу, який базується на позасвідомому життю особистості. Вчені свідчать, що мотивація щодо виникнення причин власної поведінки передбачає вибір того або іншого стилю поведінки, схильність до тієї чи іншої діяльності, звички і уподобання, які часто складаються не в силу свідомого і контрольованого вибору, а лише осмислюються і оформляються свідомістю – будучи вже сформованими прихованими.

Положення діяльнісного підходу базуються на вихідних принципах різних теорій, що дозволяє вченим розкрити поняття «емоція» ще й огляду на їх соціальну сутність розвитку, тобто розглянути емоційний розвиток дитини як формування її особистості. Згідно цього підходу у процесі онтогенезу відбувається прогресивний розвиток емоцій. При цьому онтогенез емоцій

розглядається у зв'язку із загальним ходом психічного розвитку. Соціальні емоції, опосередковані соціальними еталонами, розглядаються як постійне емоційне ставлення до норм і правил поведінки, цінностей, прийнятих в соціумі та ін.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу наукових підходів можна стверджувати, що емоційна сфера має розглядається у контексті формування особистості. Розвиток емоційної сфери визначається як динамічний процес, що полягає у диференціації, індивідуалізації емоцій та способів їх вираження шляхом збагачення емоційного досвіду, формування вікових новоутворень і під впливом соціальної ситуації розвитку та діяльності.

1.2. Структурно-функціональна модель емоційної сфери

Розглянуті основні підходи до розв'язання проблеми емоційної сфери (поведінковий, психодинамічний, діяльнісний) та аналіз різних теорій щодо процесу емоційного розвитку особистості, дозволили визначити напрям, з яким буде пов'язане наше дослідження – в контексті діяльнісного підходу з урахуванням основних принципів поведінкових та психодинамічних теорій.

Вперше ідея складності психологічної структури емоцій була сформульована В. Вундтом, який визначив, що структура емоцій включає три основних виміри: 1) задоволення-незадоволення; 2) збудження-заспокоєння; 3) напруга-вирішення.

На думку Р. Janet, емоція не зводиться до внутрішнього переживання або до фізіологічних порушень. Автор зазначає, що емоція – це реакція всієї особистості (враховуючи і організм) на ті ситуації, до яких вона не може адаптуватися, це поведінка. Однак, зведення емоції до поведінки не виправдане. Близькими є і погляди С. Izard про те, що оскільки вплив будь-якої емоції генералізований, то фізіологічні системи й органи більшою чи меншою мірою задіяні в емоції. Таким чином, емоція в своєму прояві багатокomпонентна.

Структура емоційного процесу, визначеною Б. Додоновим, включає три моменти: 1) оцінювання-звірення, яке здійснюється у підвалах

неусвідомленого; 2) фізіологічну реакцію, яка відповідає результатам емоційного процесу; 3) переживання підсумків оцінювання на рівні свідомості (або перед свідомості у тварин), яке спонукає до дії.

У роботах Г. Бреслава, О. Ізотової, Є. Ільїна, О. Нікіфорової, С. Izard, R.Lazarus та ін. в якості основних у структурі емоцій визначені такі компоненти: 1) імпресивний (внутрішнє переживання, сукупність уявлень про емоційні стани); 2) експресивний (поведінка, міміка, рухова і мовленнєва активність); 3) фізіологічний (вегетативні реакції з яскраво вираженими зовнішніми проявами).

Інші дослідники, досліджуючи проблему емоційної сфери, визначають окремі компоненти емоційного розвитку: когнітивний (Н. Билкіна, Д. Люсін) [4], перцептивний, тобто сприйняття емоцій (В. Лабунська, А. Щетиніна), вербальний (О. Гордеєва). Кожен з цих компонентів при різних формах емоційного реагування може бути виражений більшою чи меншою мірою, проте всі вони присутні в кожній цілісній емоційній реакції як її складові.

Складність структури емоційної сфери за умов нормального розвитку знаходить своє відображення у дослідженнях О. Ізотової, О. Нікіфорової, де комплексне уявлення про емоції визначене як динамічне утворення афективно-когнітивних компонентів: когнітивна складова представлена сукупністю знань про емоційне життя людини (причини емоцій і емоціогенних ситуацій, експресивний еталон емоцій різних модальностей, зміст різних емоційних переживань), а афективна – знаком та інтенсивністю емоційного ставлення дитини [С.115].

В дослідженнях О. Ізотової, О. Нікіфорової специфіка образів та інформації, що лежать в основі уявлення, визначає його зміст. Так, узагальнені уявлення про емоційне життя людини (афективної сфери людини) складають основу уявлень про емоції, які автори структурують таким чином:

- уявлення про узагальнене емоційне явище;
- уявлення про амбівалентність емоцій;
- уявлення про експресивне вираження емоцій, проявами яких є міміка,

пантоміміка, мова, вегетативні реакції, рухові реакції;

- уявлення про ряд емоційних модальностей;
- уявлення про зміст емоційних переживань;
- уявлення про соціально-культурні норми емоційного вираження [] .

До складових емоційного розвитку Н.Довгая відносить такі:

- перцептивний компонент (здатність сприймати емоційний стан людини за ознаками, які спостерігаються);
- когнітивний компонент (сукупність знань про причини і форми проявів емоцій, що когнітивний компонент передбачає опосередкованість мисленням, на відміну від перцептивного компоненту, в основі якого лежить безпосереднє зорове сприймання);
- вербальний компонент (розвиток «мови емоцій» і здатність до вербалізації емоційних станів);
- рефлексивний компонент (здатність розуміти власні емоційні стани і орієнтуватися у своєму емоційному досвіді).

У контексті когнітивного підходу емоція як психічне явище включає в свою структуру предмет емоції (тобто її причину) і ставлення (І. Колимба, О. Тхостов) [14].

Проте цей підхід, за критичною оцінкою О. Бергфельд, О. Вакурової [2], вирізняється певною механістичністю, оскільки у ньому ігнорується переживання як невід'ємний компонент емоції та складової психічної реальності, об'єктом якого може виступати будь-який предмет зовнішньої реальності, який «об'єктивно» викликає те чи інше «ставлення», і до якого, по суті, і зводиться багатовимірний феномен емоції.

Існує і інший погляд на структуру емоції, запропонований Є. Ільїним, який диференціює переживання і виділяє компонентами емоційного реагування імпресивний (суб'єктивні відчуття), фізіологічний (фізіологічні механізми, які опосередковують і підтримують емоційну реакцію) і експресивний (поведінковий) компонент (поведінкові та експресивні прояви). Четвертою системою автор визначає когнітивну оцінку ситуації, що запускає емоційну

реакцію. Як зазначає Є. Ільїн, більш складні людські емоції (страх) обумовлені оцінкою ситуації, тобто включають в себе когнітивний компонент. Емоції обумовлені оцінкою зовнішніх стимулів, а також власних думок та уявлень [С.38-46].

Чергову психологічну структуру емоційної сфери, яка складається з чотирьох компонентів виділяють О. Бергфельд і О. Вакурова, а саме:

1) емоціогенна ситуація як сукупність суб'єктивно сприйнятих і інтерпретованих зовнішніх або внутрішніх умов, що є причиною виникнення емоції;

2) імпресивний компонент як суб'єктивне переживання емоції;

3) експресивний компонент як сукупність емоційних проявів (поведінкових і фізіологічних);

4) перцептивний компонент як сприймання трьох вище вказаних компонентів [2].

Згідно з поглядами О. Бергфельд і О. Вакурової, емоція як об'єкт сприймання постає, з одного боку, як імпресивний феномен (суб'єктивне переживання, недоступне прямому спостереженню ззовні, дане суб'єкту безпосередньо) і експресивний феномен (емоційне вираження у поведінці і фізіологічних змінах, які можуть певною мірою спостерігатися іншими людьми). З іншого боку, виділення тільки цих компонентів емоції є недостатнім, оскільки невід'ємним супроводом переживання і вираження емоції є її сприйняття або самою людиною, або іншими людьми. Тому, важливим є включення в структуру емоції також перцептивного компоненту, а саме сприйняття людиною власне емоційного переживання, або її експресивних проявів.

Отже, у структуру емоції дослідники слідом за сприйняттям включають етап усвідомлення емоції. При цьому ступінь усвідомлення суб'єктом емоції може варіювати. Якщо емоція усвідомлюється в достатній мірі, то вона піддається категоризації (позначенню, називанню). Якщо ж усвідомлення емоції є недостатнім для її категоризації, то вона постає у свідомості суб'єкта

сприйняття через окремі прояви, через емоційний тон відчуття, які людина не може позначити певним словом [О.Бергфельд, О.Вакурова]. Розуміння смислу емоції та її проявів створює можливість вербалізації емоції (словесне позначення відчуття, стану, переживання). Окремим компонентом цієї структури емоції виділено емоціогенну ситуацію тобто того, що прямо чи опосередковано є її причиною, під якою розуміється не просто сукупність обставин, що склалися на момент виникнення емоції, а їх сприйняття і суб'єктивна інтерпретація людиною. На її формування можуть вплинути як предмети навколишньої дійсності та інші люди, так і процеси, що відбуваються в ментальній реальності людини без віднесення до будь-яких явищ, які сприймаються ззовні.

Згідно з описаною вище психологічною структурою емоцій, пізнання емоцій іншої людини здійснюється, з одного боку, безпосередньо – на основі спостереження за емоційними проявами, з іншого – опосередковано – через знання причин виникнення емоції, особистісні характеристики людини, чії емоції сприймаються, припущення щодо його суб'єктивного переживання, через опору на власний досвід переживань або уявлення про зміст емоційної сфери іншої людини.

Соціально-перцептивну здатність емоцій розглядає А.Щетиніна. Авторка зазначає, що емоційно-перцептивні здібності – це властивості людини, які дозволяють їй сприймати і розпізнавати експресію іншої, розуміти її емоційний стан і адекватно реагувати на нього в процесі спілкування і взаємодії. Розуміння емоційного стану людини неможливе без здатності сприймати експресивні ознаки вираження емоції. Завдяки такому сприйманню у дитини формується перцептивний образ. Загальні вікові закономірності сприймання та особливості еталону експресії і визначають той тип сприймання емоції, завдяки якому створюється перцептивний образ людини, що знаходиться в певному емоційному стані. Вербалізація цього образу дитиною дозволяє стверджувати про тип сприймання нею емоції і певною мірою про той еталон експресії, що лежить в основі впізнання стану людини. Еталон включає не тільки зовнішні

виразні характеристики станів – експресивний бік емоцій, а й імпресивну інформацію [Щетиніна]. Дослідження сприймання емоційної експресії обличчя людини будується за логікою безпосереднього спілкування, обміну інформацією, станами та діями. Під час сприймання міміки людина занурюється у внутрішній світ іншого, співвідносить з ним власні знання, переживання і форми активності (В. Барабанщиков, В. Лабунська, Т. Малкова, С. Izard та ін.) [1;5;9;11;13].

Сукупність організованих ознак (міміка, жести, пози, мовлення та ін.) під час сприймання є предметом впізнання, тобто основою для визначення модальності та змісту експресивної поведінки, яка спостерігається. Формування перцептивного образу і зв'язання його з системою соціально-перцептивних еталонів і є суть процесу впізнання (О. Бодальов) []. У контексті сприймання емоцій йдеться про експресивний образ та його відповідність системі емоційних еталонів, прийнятих у вітчизняному соціально-культурному просторі. Складність процесу впізнання (сприймання) емоцій у тому, що структура еталону змінюється залежно від модальності емоційного стану. Сприятливі подолання цієї проблеми може виділення ведучого компонента експресивної поведінки, що входить в структуру кожного еталону. Цим компонентом є міміка обличчя. Орієнтація на міміку як на визначальний компонент експресії у дорослих і дітей є провідною.

Отже, аналізуючи різні моделі психологічної структури емоційної сфери, які описані у психолого-педагогічних дослідженнях ми вважаємо, що емоційна сфера, це цілісна система в єдності функціонування її компонентів, яка забезпечує організацію психічних процесів в управлінні поведінкою людини (регуляційну, мотиваційну, інформаційну), відбиває її суб'єктивне ставлення до дійсності та виступає механізмом оцінки відображеної дійсності.

У цьому контексті ми розглядаємо емоційну сферу як єдність чотирьох функціональних компонентів: перцептивного, когнітивного, вербального, експресивного. Перший компонент пов'язаний зі сприйманням емоційних

станів людини за зовнішніми ознаками; другий – з узагальненою системою знань про емоції, розумінням і визначенням їх причин та проявів; третій – з вербалізацією емоцій; четвертий – із сукупністю емоційних проявів: експресивних (міміка, пантоміміка), поведінкових і фізіологічних.

Експресивний компонент емоційної сфери представляє собою зовнішнє вираження емоційних переживань людини: у її міміці, пантоміміці, мовленні, жестикуляції. Саме експресивні прояви емоцій краще усвідомлюються і контролюються людиною. Разом з тим людина не здатна повністю управляти, контролювати зовнішнє вираження емоцій.

Усі засоби емоційної експресії можна розділити на мімічні (виразні рухи обличчя), мовленнєві (інтонація та ін.), звукові (сміх, плач та ін.), жестикуляційні (виразні рухи рук) і пантомімічні (виразні рухи всього тіла, фізіологічні зміни, які можуть певною мірою спостерігати інші люди (почервоніння шкіри, зміни частоти дихання і серцебиття, слезовиділення, потовиділення та ін.).

Виразні рухи відіграють комунікативну функцію, допомагають спілкуванню між людьми, забезпечують емоційний контакт між ними. Саме завдяки міміці (виразні рухи обличчя), пантоміміці (виразні рухи всього тіла), емоційним компонентам мовлення ми дізнаємося про переживання іншої людини, самі переживаємо цими переживаннями, будуємо відповідно до них свої взаємини з оточуючими (О. Бодальов, В. Лабунська, А. Dittmann, Р. Екман, С. Izard та ін.).

Варто зазначити, що різні емоційні стани виявляються по-різному. Розпізнавання емоції здійснюється не тільки за допомогою експресивних ознак, а й за динамічними мімічними змінами. Люди здатні відстежувати швидкі, ледь помітні зміни в міміці, особливо в перші моменти прояву емоцій (R. Edwards). Інформацію про емоційний стан іншої людини несе не тільки міміка, але і пантоміма, а також голос.

Експресивний компонент емоцій виконує важливі міжособистісні функції (Р. Екман, D. Keltner, А. Kring, R. Lazarus, R. Levenson та ін.). Той факт, що

міміка миттєво передає емоційний стан і потенційні поведінкові тенденції, дуже важливий для виживання. Мімічні прояви емоцій розпізнаються крос-соціокультурно. Іншими словами, існують універсальні мімічні прояви емоцій. Незважаючи на значну культурну варіабельність у характері емоційних переживань, представники різних культур швидко і точно розпізнають емоції за мімікою, зокрема шість емоцій: гніву, відрази, радості, суму, страху і здивування.

Емоційні стани пов'язані не тільки з поведінковим проявом, а й із спонуканням зробити ті чи інші дії. Гнів спонукає до нападу; відраза спонукає до відштовхування неприємних об'єктів; страх провокує втечу або уникнення; співчуття змушує втішати людини, що знаходиться в біді; а сором змушує ховатися від інших. У міжособистісних ситуаціях почуття ревності мотивує різні дії, мета яких - «розквитатися» з партнером, тоді як почуття провини мотивує прояв ніжності і уваги до партнера, що може зміцнювати відносини [].

Емоції не тільки мотивують різні форми поведінки, але можуть і збагачувати наявні мотиваційні тенденції. Порушення, що залишилося після емоційного переживання, може переноситися в нові контексти і підвищувати рівень агресивності людини по відношенню до того, хто його спровокував. Емоційні стани можуть впливати на мотивацію опосередковано, через когнітивні процеси, які беруть участь в регуляції поведінки (D.Cervone, D.Kopp, L.Schaumann, W.Scott, D.Zillman та ін.) [1;5;9;11;13].

Перцептивний компонент емоційної сфери полягає у сприйманні емоційних станів людини (в тому числі і власних) за зовнішніми ознаками. Сприймаючи емоції як власні так і інших, людина може відкривати для себе знання про їх якості переважно через особистий досвід переживань, уявлень, отриманих в процесі життя, реалізуючи при цьому стратегію внутрішнього спостерігача, або переважно через так звані об'єктивні показники пережитих емоцій, експресивні прояви останніх, реалізуючи стратегію зовнішнього спостерігача (О. Бергфельд, Ю. Гранська, О. Золотнякова, В. Лабунська, О. Лістік, Т. Малкова, Ю. Свенцицька, Н. Тітова, А. Щетиніна та ін.)

[1;5;9;11;13].

Ступінь точності та диференційованості сприймання емоційних станів людини залежить від багатьох факторів. Зв'язок ефективності (точності, диференційованості) сприймання експресії з локалізацією мимічних проявів в певних експресивних патернах, де точність ідентифікації мимічних проявів залежна від модальності експресії, яка демонструється, повноти мимічних проявів, локалізації мимічних змін.

Отже, кожна емоція має свої найбільш виразні риси в одній з миміогенних зон, які є провідними ознаками експресії (горе, страх – верхній патерн; гнів, страх, радість, відраза – нижній патерн). Точніше ідентифікуються цілісні мимічні вирази, що включають зміни в усіх зонах обличчя одночасно (інтегральна схема експресії). Провідною мимічною зоною для ідентифікації емоцій різної модальності є верхній експресивний патерн (зона очей).

Когнітивний компонент емоційної сфери включає узагальнену систему знань про емоції (розуміння і визначення причин емоцій та емоціогенних ситуацій, розуміння експресивних еталонів емоцій різних модальностей, змісту різних емоційних переживань).

Слід зазначити, що зміст уявлень про емоції знаходиться у тісній залежності від вікової динаміки здатності до переживання певної емоції, здатності до усвідомлення і вербалізації власних переживань, а також від індивідуальних особливостей емоційного розвитку.

Когнітивний компонент виявляється в особливостях ідентифікації-сприймання, впізнання та розуміння емоційних станів (В. Барабанщиков, Н. Билкіна, О. Бодальов, Д. Люсин, Т. Малкова, А. Щетиніна, S. Denham, J. Russel та ін.) [1;5;9;11;13].

У контексті структури емоційної компетентності S. Denham визначає розуміння емоцій як здатність розпізнавати і обґрунтовувати власні емоції та емоційні стани інших людей, пов'язувати їх з відповідними ситуаціями і розуміти причини виникнення емоцій. У цьому значенні ми будемо використовувати цей термін у нашому дослідженні [].

Уявлення про емоції – це складне, динамічне утворення когнітивно-афективних компонентів, де когнітивна складова представлена сукупністю значень про емоційне життя людини (причини емоцій і емоціогенні ситуації, експресивний еталон емоцій різних модальностей, зміст різних емоційних переживань), а афективна складова – знаком та інтенсивністю емоційного ставлення дитини.

Вербальний компонент емоційної сфери полягає у оволодінні мовою емоцій, вербальному визначенні емоційних станів (Є. Бажин, О. Бодальов, О. Гордєєва, В. Лісіна, В. Манеров, Е. Носенко, В. Попов, О. Ставцева, I. Bretherton, J. Davits, G. Mahl, J. Russell та ін. [1;5;9;11;13]). Вербалізація емоцій визначає усвідомленість знань про емоційні явища, а також ступінь усвідомленості-узагальненості на основі оволодіння дітьми мовою емоцій.

Мовлення формує почуття, сприяє розвитку самосвідомості дитини. Вербальні позначення емоцій необхідні для усвідомлення власних емоційних переживань, керування власними емоціями.

Емоційною насиченістю мовлення у значній мірі визначається ефективність взаємодії людей у процесі спілкування, характер сприймання людини людиною.

До характеристик, за якими визначають зміни у мовленні, належать інтонаційне оформлення, чіткість дикції, логічний наголос, чистота звучання голосу, лексична різноманітність, вільне і точне вираження думок та емоцій (лінгвістичні особливості побудови фраз: їх структура, вибір лексики, наявність або відсутність переформулювань, помилок, самокорекції, семантично нерелевантних повторень).

Структурно-функціональну модель емоційної сфери можна представити таким чином (див. рис. 1.1.).

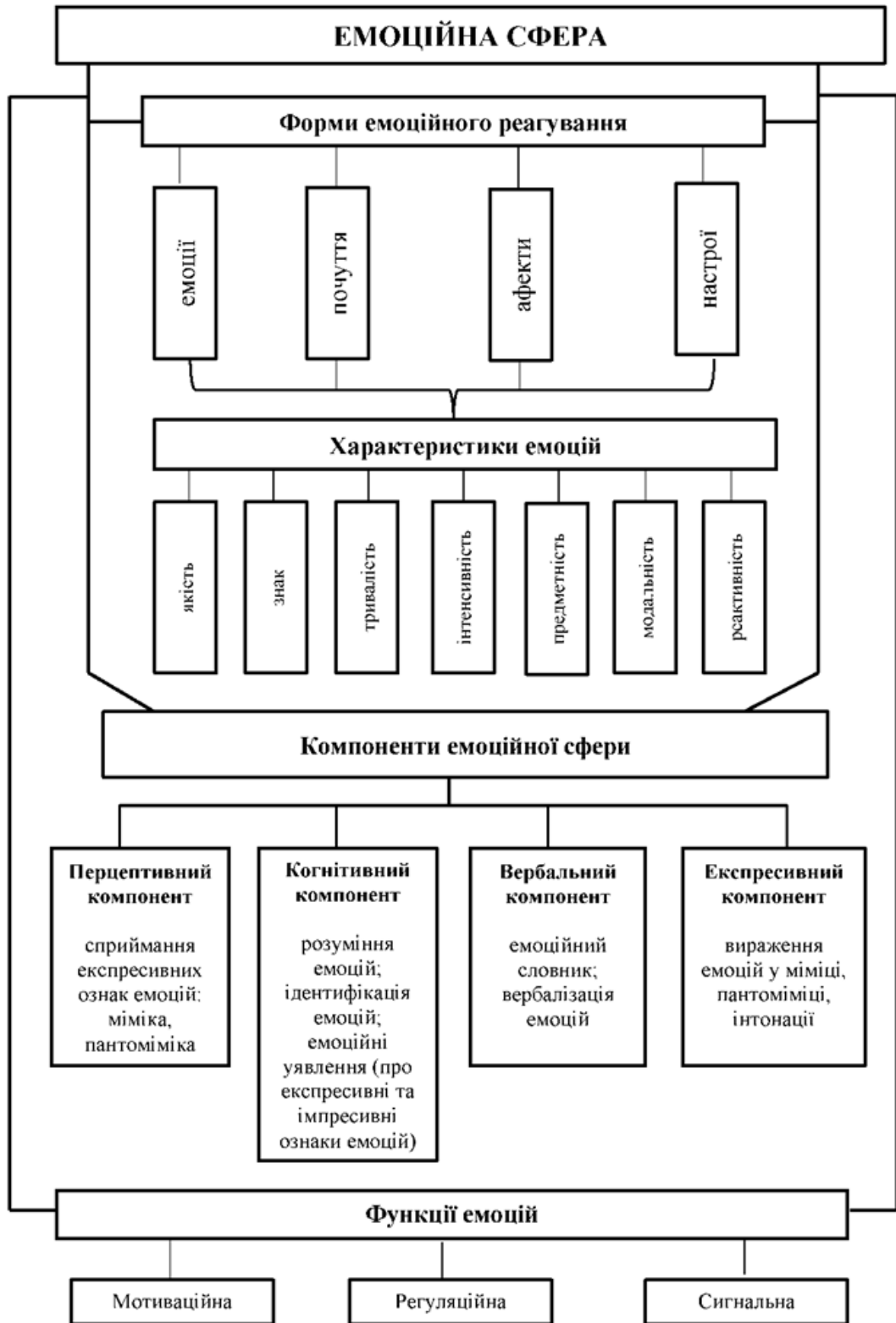


Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель емоційної сфери

На підставі теоретичного аналізу наукових джерел з означеної проблеми емоційний розвиток розглядається як ставлення людини до світу, до об'єкта

пізнання, що містить особистісну оцінку і осмислення, в якому емоції виконують регуляторну функцію діяльності. З позицій діяльнісного, поведінкового і психодинамічного підходів розглянуто емоційну сферу як: складне явище психіки, яке пов'язане з різними властивостями та процесами, що характеризують суб'єктивне відношення, виражене у специфічній формі оцінки; як процес, який забезпечує інтенсивність, рефлекторність, сигнальність, локалізацію, умови пізнання, виникнення і розвитку емоцій; як систему, яка складається з психологічних механізмів, які виконують різні функції на основі диференціювання суб'єктивних потреб, інформації тощо.

Узагальнюючи вищезазначене, слід зазначити, що розроблена нами структурно-функціональна модель емоційної сфери містить чотири функціональні компоненти: перцептивний – пов'язаний зі здатністю сприймати емоційний стан людини за зовнішніми ознаками; когнітивний – забезпечує розуміння, ідентифікацію емоцій різних модальностей, емоційні уявлення про експресивні та імпресивні ознаки емоцій; вербальний – забезпечує емоційний словник, вербальне визначення емоційних станів та експресивний – відповідальний за зовнішнє вираження емоційних переживань людини: у її міміці, пантоміміці, мовленні. Відповідно до розробленої нами моделі усі чотири компоненти емоційної сфери є взаємопов'язаними і доповнюють один одного. Тобто емоційна сфера – це система, композиційну цілісність якої забезпечують окремі психологічні компоненти, що забезпечують її ефективне функціонування.

На нашу думку, побудова діагностичного інструментарію на основі розробленої нами моделі емоційної сфери надає можливість більш детально з'ясувати особливості функціонування компонентів емоційної сфери у дошкільників, а саме: переживання дітей, їх діапазон, розуміння соціальних емоцій, особливості емоційної регуляції, когнітивно-афективне значення емоцій (експресивне та імпресивне значення), емоційні риси, а також прогнозувати можливий експериментальний ефект. Втім, розглядаючи структурні компоненти емоційної сфери, ми зважаємо на те, що вони зазнають значних

змін в процесі розвитку дитини. Тому, в межах нашої роботи ми вважаємо за необхідне проаналізувати формування емоційної сфери дітей дошкільного віку двох вікових спектрів, які є сенситивними в контексті розвитку емоційної сфери.

1.3. Дослідження розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку у психологічних джерелах

У висновках наукових досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених відзначено, що сенситивним періодом розвитку емоційних новоутворень дитини є дошкільний вік, що пов'язано із становленням провідної діяльності цього віку – ігрової, та соціальною ситуацією розвитку (О. Запорожець, Л. Божович, Г. Бреслав, Д. Ельконін, О. Ізотова, С. Максименко, О. Нікіфорова, І. Сопрун, П. Якобсон та ін.) [1;5;9;11;13]. Зокрема, вчені вказують на такі характеристики емоційної сфери: переживання стають більш глибокими, усвідомленими, узагальненими, диференційованими, ускладнюється їх предметний зміст (О. Запорожець, А. Кошелева, М. Льюїс та ін.); формується стійка система емоційних відносин (П. Якобсон та ін.); з'являється емоційна децентрація, здатність до співпереживання іншій людині (Г. Бреслав та ін.) []; удосконалюється спромога до розпізнавання емоцій (А. Щетиніна та ін.), ускладнюються мовні характеристики переживань (Н. Соловійова), виникає емоційна корекція поведінки (О. Запорожець та ін.). У сучасних зарубіжних дослідженнях наголошується на зв'язку емоційного розвитку з загальним психічним розвитком дитини та окремими психічними структурами: самосвідомістю дитини, мотивацією, когнітивним розвитком (J. Haviland-Jones, M. Lewis, M. Sullivan, C. Stanger, M. Weiss та ін.) [1;5;9;11;13].

Розвиток емоцій у онтогенезі розглядався з позиції прояву емоційного передбачення (О. Запорожець, Я. Неверович), як процес, що обумовлений змінами найпростіших видів діяльності дошкільників, в яких емоції виконують роль регулятора (А. Кошелева), з позиції становлення емпатичних переживань та соціальних емоцій (Л. Стрелкова).

Вивченням структурно-функціональної основи емоційної сфери займалися багато дослідників (Т. Гребенщикова, О. Ізотова, Н. Довгая, Н. Єжкова та ін.), що дозволило окреслити динаміку емоційних показників на різних етапах дошкільного дитинства. Так, Т. Гребенщикова визначає, що накопичення емоційного досвіду починається з молодшого дошкільного віку у віці до 4 років і визначається автором як пропедевтичний період у загальному процесі емоційного розвитку []. На думку О. Ізотової, у середньому дошкільному віці (4-5 років) відбувається найбільш висока диференціація всіх показників емоційного розвитку, оскільки у цей віковий період здійснюється активне формування не тільки емоційної сфери дитини, а й її індивідуальних варіантів []. Прогресивне зростання окремих показників емоційного розвитку, що забезпечується підвищенням рівня інтеграції компонентів емоційної сфери (перцептивного, когнітивного, вербального, рефлексивного), як зазначає Н. Довгая, відбувається у період від 4 до 6 років []. На думку, Н. Єжкової, педагогічний процес протягом усього періоду дошкільного дитинства може забезпечити розвиток досвіду емоційного реагування, емоційної експресії, збагачення уявлень про емоції, активізацію словника емоційної лексики [].

Вивчення вікових характеристик здатності дітей до сприймання та впізнавання емоційних станів представлений у низці наукових досліджень (Т. Гребенщикова, Н. Довгая, О. Ізотова, І. Кареліна, Н. Капітоненко, О. Прусакова, О. Сергієнко, А. Щетиніна та ін.).

Досліджуючи розпізнавання емоцій дітьми дошкільного віку В. Барабанщиков, О. Бодальов, Ю. Гранська, В. Лабунська, Т. Малкова, А. Щетиніна та ін. наголошують, що складність процесу впізнавання характеризується тим, що структура еталону змінюється в залежності від модальності емоційного стану. Сприяти вирішенню цієї проблеми може виділення провідного компоненту експресивної поведінки, що входить у структуру кожного еталону. Таким компонентом є міміка обличчя. Орієнтація на міміку, як на провідний компонент експресії у дорослих і дітей, є визначальною. Вчені зазначають, що розуміння емоцій людини дітьми

характеризується низкою особливостей: вербальним визначенням різних емоційних станів, співвіднесенням їх з конкретною життєвою ситуацією, а також індивідуальним відтворенням емоційних станів через власні експресивні дії.

До розпізнавальних дій належать дві операції перцептивної дії: ідентифікація – процес ототожнення об'єкта з еталоном, що закріплений у пам'яті, і впізнання знайомих об'єктів, тобто віднесення стимулу до певної категорії [Т.Зінченко]. Згідно цієї позиції О. Ізотова та О. Нікіфорова розглядають ідентифікацію (розпізнавання) емоцій як психологічний механізм їх сприймання і розуміння, що полягає у співставленні емоційного об'єкта та емоційного еталону з метою впізнання об'єкта в контексті узагальнених емоційних значень [].

Особливості розпізнавання емоційної експресії у дошкільників віком 5-7 років широко висвітлені у наукових дослідженнях роботах багатьох дослідників О. Лістік, О. Прусакової, Т. Репіної, Ю. Свенцицької, А. Щетиніної, F. Pons, P. Harris, M. Rosnay та ін. В них зазначається, що більшість дошкільників віком 5-7 років правильно розпізнають за схематичним зображенням та за фотографіями експресію обличчя таких емоцій, як радість, сум, гнів, страх, здивування, спокій, відраза.

В роботі Т. Репіної відзначається, що діти старшого дошкільного віку здатні усвідомлювати сюжет і правильно сприймати емоційний зміст картин. Це виражається не тільки в розумінні експресивних образів персонажів (міміка, пози), але й їх взаємовідносин між собою або у ставленні персонажів до навколишніх предметів [].

На основі експериментальних досліджень А. Щетиніною визначені особливості сприймання і розуміння емоційного стану людини дітьми дошкільного віку. В основі визначення типів сприймання було покладено наступні параметри: виділення експресивних ознак і визначення емоції словом; ступінь диференційованості експресії; ступінь узагальнення; ступінь вираження емоційного ставлення і емпатії. Аналіз експериментального матеріалу дозволив

автору визначити типи сприймання дітьми дошкільного віку емоційного стану людини. []. Так, *довербальний тип (4-5 років)*, емоція не позначається словами, її усвідомлення можна виявити через встановлення дітьми відповідності виразу обличчя характеру певної ситуації; *дифузно-аморфний тип (4-5 років)* – діти називають емоцію, але сприймають її вираження поверхово, нечітко. Складові елементи еталона емоції ще не диференційовані; *дифузно-локальний тип (4-5 років)* – сприймаючи вираження емоції глобально і поверхово, діти починають виділяти окремий, часто одиничний елемент експресії (переважно – очі). Цей тип сприйняття характеризується наявністю яскраво вираженого емоційного ставлення дітей до різноманітних емоційних станів; *аналітичний тип (6-7 років)* – емоція розпізнається завдяки виділенню елементів експресії (переважно обличчя), що є показником сформованості еталонів експресії. Цей тип сприйняття виявляється у більшості дітей старшого дошкільного віку співчуттям, співпереживанням по відношенню до зображених людей; *синтетичний тип (6-7 років)*, це вже цілісне, узагальнене сприйняття емоції. Діти не диференціюють елементи експресії, а сприймають їх у сукупності; і *аналітико-синтетичний тип (6-7 років)*, діти виділяють елементи експресії і узагальнюють їх. Цей тип сприймання експресії є провідним типом сприймання для дітей старшого дошкільного віку.

Вчена стверджує, що тип сприймання експресії залежить не тільки від віку дітей і накопиченого ними досвіду, але і від модальності емоції. Впізнання страху і подиву здійснюється дітьми 4-5 років переважно по довербальному типу сприйняття. Радість і смуток розпізнаються за дифузно-аморфним типом 4-5-річними дітьми і за аналітико-синтетичним – дітьми 6-7 років. Під час впізнавання гніву дітьми 4-5 років провідним стає дифузно-локальний тип, а дітьми 6-7 років – аналітичний. Тобто, це вказує на можливість розвитку у дітей дошкільного віку сприймання експресії у процесі навчання.

У дослідженнях вікової динаміки розуміння дітьми дошкільного віку емоційних станів багато науковців (О. Ізотова, І. Кареліна, О. Лістік, О. Прусакова та ін.) визначають, що до старшого дошкільного віку рівень

розуміння дітьми емоційних станів підвищується, сприймання експресії стає більш диференційованим, що позначається на точності оцінки переживання людини, збільшується активний і пасивний словник позначення емоційних станів. При цьому, стан людини стає об'єктом пізнання, а експресія виконує роль значущих сигналів і спонукає дітей до пошуку причин виникнення емоційного стану людини [].

Показником розуміння дошкільниками у віці 4-7 років емоційного стану, як зазначає А. Щетиніна, є вміння обґрунтовувати емоційний стан людини у певній ситуації. Автором були визначені такі рівні розуміння емоційних станів у дітей дошкільного віку: *неадекватний* – діти не розуміють емоційний стан, не можуть назвати його; *ситуативно-конкретний* – діти розуміють емоційний стан людини тільки в контексті певної ситуації, яку підказав експериментатор; *словесного позначення і опису експресії* – діти швидко і точно вибирають визначення емоційного стану з низки запропонованих або називають цей стан самостійно, виділяючи окремі елементи експресії (очі, рот); *осмислювання у формі опису* – діти самостійно називають емоційні стани, виділяють і описують експресію в контексті самостійно придуманої ними життєвої ситуації; *осмислювання у формі тлумачення і прояви емпатії* – діти самостійно і точно називають і обґрунтовують емоційні стани, аналізуючи експресію, домислюють ситуацію, виявляють емоційне ставлення до зображеного. Було встановлено, що основними рівнями розуміння дошкільниками різних станів людини (радості, смутку, гніву, страху, подиву) є ситуативно-конкретний рівень, тобто розуміння емоційного стану в рамках конкретної ситуації, і рівень словесного позначення і опису експресії. Рівні осмислення емоційного стану в формі опису або тлумачення і прояви емпатії не притаманні для дітей 4-5 років та старших дошкільників. Проте діти віком 6 років можуть тлумачити емоційний стан зображеної людини за певними ознаками.

Вчена стверджує, що успішність розуміння дошкільниками емоційного стану людини залежить не тільки від їх віку, але і від низки інших умов []: від знаку та модальності емоції (виявлено вищий рівень розуміння дітьми емоцій

радості, смутку, гніву в порівнянні з станами страху і подиву); від змісту і характеру зображення; від накопичених протягом життя і спілкування знань і досвіду дітей; від ступеня володіння дитиною вербальними позначеннями емоцій; від сформованості еталонів вираження емоцій.

Як наголошують Н. Билкіна, О. Ізотова, Д. Люсін О. Нікіфорова, А. Щетиніна та ін., для дітей молодшого дошкільного віку провідним механізмом є вгадування разом із емпатичними реакціями, а для старших дошкільників і школярів інтерпретація ситуації. Динаміка розвитку механізмів впізнання експресивної поведінки проходить через індивідуалізовані форми. Розпізнання емоційних об'єктів дітьми дошкільного віку має власну специфіку, яка знаходить власне відображення в структурній організації процесу ідентифікації. В неї входять наступні компоненти: сприймання експресії, аналіз відповідності експресивних ознак до певного емоційного змісту.

У дитини дошкільного віку за умови рівних можливостей розвитку сприймання труднощі ідентифікації емоцій виникають на етапі розуміння емоційного стану суб'єкта і співчуття йому. Причини виникнення цих труднощів можуть бути обґрунтовані особливостями функціонування механізмів ідентифікації емоцій у дошкільників. Загальна вікова динаміка розвитку мови емоцій у дітей характеризується переходом від вербального неструктурованого означення емоцій (молодший дошкільний вік) до вербального структурованого означення через узагальнюючі поняття (старший дошкільний вік). [О.Ізотова, О.Нікіфорова]

Н. Билкіна, Д. Люсін зазначають, що до 5 років дитина виявлялася не здатною змістовно відповісти на запитання про те, що відчуває персонаж розповіді через ще недостатню сформованість адекватних термінів для опису емоцій іншої людини. У 5-6 років діти вже можуть ідентифікувати емоцію, ґрунтуючись лише на одному джерелі інформації – ситуації, в якій опинився персонаж, або за виразом його обличчя. Діти 6-7 років здатні враховувати обидва джерела інформації при ідентифікації емоції – стратегія та ідентифікація емоції. Тобто діти вказують на існування двох емоцій, які виникають одна за

одною, при цьому перша пов'язана з ситуацією, а друга з виразом обличчя [].

У дослідженнях Л. Квінт, В. Лабунської, J. Thompson та інших підтверджено, що у дошкільному віці поступово розвивається вміння визначати емоційний стан інших людей, здатність демонструвати певне вираження емоції як довільність експресії. Зокрема, вчені зазначають, що здатність довільно здійснювати потрібні мимічні рухи розвивається у дитячому віці поступово від 4 до 14 років. Діти до 4 років не володіють механізмом контролю за мимічними виразами незалежно від ігрової та комунікативної ситуації. Тобто, спочатку становлення довільної регуляції здійснюється в процесі ігрової діяльності, але вже на 5-6 році життя розповсюджується на інші види діяльності (комунікативну, ігрову, навчальну). Домінуючим у розвитку емоційної регуляції в дошкільному віці є ігровий мотив. Таким чином, гру можна розглядати як засіб розвитку довільності емоційних процесів (О. Ізотова, О. Нікіфорова).

Як наголошують Н.Вестерман, С.Дональдсон, П.Харріс, спочатку з'являються окремі зв'язки типу «ситуація-емоція», «емоція-зовнішній вираз». Ці зв'язки є жорсткими, мають розрізнений характер і не організовані в схему. Пізніше кількість елементів схеми збільшується, а зв'язки стають гнучкішими та інтегрованими. Так, за даними П.Харріса, в п'ять років діти однозначно пов'язують емоцію з відповідною ситуацією, визначаючи першу через другу, і тільки пізніше у дітей з'являються уявлення про внутрішні стани, що опосередковують зв'язок між ситуацією і емоційною реакцією. Ту ж тенденцію виявили С.Дональдсон і Н.Вестерман: вони показали, що з віком діти починають враховувати залежність емоцій не тільки від зовнішніх ситуацій, але й від внутрішніх станів, спогадів, очікувань, які можуть або самі викликати емоції, або опосередковувати їх виникнення.

Розкриваючи етапи розвитку емоцій, Х.Бі наголошує, що діти шести років, описуючи іншу людину, фіксуються на її зовнішніх особливостях, в мовленні вони використовують достатньо глобальні поняття «приємний», «неприємний», «поганий», «хороший». Починаючи з семи років, описуючи

іншу людину, діти крім фізичного вигляду, намагаються охарактеризувати її внутрішні якості.

У своєму дослідженні М. Кузьміщева підкреслює, що структура уявлень про емоції формується до кінця старшого дошкільного віку. Отже, дитина здатна суб'єктивно переживати емоційні стани і навчається використовувати емоційну експресію для регуляції відносин. Тобто, підсумовуючи можна стверджувати, що у старшому дошкільному відбувається вдосконалення сприймання емоційного стану іншої людини, що відкриває можливість до його подальшого розвитку та вдосконалення у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Вивчаючи загальні закономірності розвитку розуміння емоцій у контексті формування та становлення засобів рефлексії О. Гордеєва, до новоутворень дошкільного дитинства відносить формування «*мови емоцій*», а саме сукупність вербальних позначень емоційних станів, які виступають як засіб їх усвідомлення. Вчена розглядає такі засоби усвідомлення емоцій як назва значень емоційних переживань (словник емоцій), зміст значень емоційних переживань, структуру значень емоційних переживань.

Тотожне трактування спостерігається у дослідженні В. Лабунської – «вербальний еталон експресії», яке авторка використовує для позначення опису ознак експресії різних емоційних модальностей. У першому випадку мова йде про вікові особливості формування вербальних позначень емоцій, а у другому – про індивідуальні характеристики (вибірковість) їх опису. Таким чином, вікові норми засвоєння словника емоцій визначають етап онтогенезу, в якому дитина починає розуміти назви емоцій і активно використовувати їх для позначення тих або інших емоційних переживань. Як зазначає автор, система еталонів сприймання експресивної поведінки формується в процесі комунікативної взаємодії, при цьому, вербальні еталони експресії (вербальний опис експресивних ознак різних емоційних станів) відрізняються за змістом, структурою, рівнем узагальненості та типовості. Оскільки вербальний еталон включає тільки усвідомлювані ознаки експресії, то власне зміст еталона

(кількість експресивних ознак) свідчить про «пізнавальні можливості суб'єкта, про його уміння свідомо виокремлювати ознаки експресії емоційних станів» [].

За даними зарубіжних досліджень (I.Bretherton, J.Davits, B.Egli, J.Fritz, T.Peake, D.Ridgeway, C.Zahn-Waxler та ін.), вік близько 18-20 місяців характеризується початком набуття і використання слів, що позначають емоції, з наступним швидким зростанням їх кількості протягом 3-го року життя. Причому між 13 і 36 місяцями діти починають називати емоції інших людей так само добре, як і власні. Поряд з цим, вони обговорюють емоції, вже пережиті в минулому і можливі – в майбутньому, а також причини і наслідки цих емоційних станів. У цьому контексті В. Манеров наголошує, що для більшості дітей 5-6 років стає доступним визначення емоцій іншої людини за її мовленням.

У наукових джерелах, для якості обґрунтування специфіки змісту значень емоцій у дітей провідним виступає положення Л.Виготського про розбіжність значень аналогічних слів дитини і дорослого, у якому відзначено, що складність структури значень емоцій (кількість параметрів і їх взаємозумовленість) визначається віковими особливостями. Для кожного емоційного переживання в певному віці існує свій набір параметрів, тобто його вербальних характеристик, при чому, вікова динаміка параметрів, які аналізують емоцію, виражається в тенденції збільшення їх кількості. У дослідженнях I.Bretherton, J.Davits, J.Russell, присвячених вивченню цієї проблеми, вирізнено два основних параметри – гедонічний тон (задоволення-незадоволення) і активація (збудження-спокій), характерні навіть для дітей молодшого дошкільного віку.

Однак, як відзначають вчені, набір вимірів, які використовують діти для аналізу та осмислення конкретних емоційних переживань, набагато ширше й багатше за змістом. Так, загальна вікова динаміка розвитку мови емоцій у дітей характеризується переходом від вербального неструктурованого позначення емоцій (молодший дошкільний вік) до вербального структурованого позначення через узагальнені поняття (старший дошкільний вік). Пізніше вербальне структуроване позначення емоції поєднується з її обґрунтуванням

(причини та умови виникнення). Крім того, дітям молодшого дошкільного віку стає доступним розширений опис (структурована характеристика) різних емоційних станів дорослих людей та їх однолітків. J.Russell пропонує схему розвитку значень слів, що описують емоції через формування і трансформацію емоційних «скриптів». Автор інтегрує поняття уявлення про емоції та мову емоцій як одну структуру – емоційний «скрипт», який є сукупністю знань про емоційні явища. Тобто, визначає емоційний «скрипт» як структуру значень слів, що описують сферу емоцій [336].

У галузі психології проблему розвитку мови емоцій розглядають на тлі діяльності спілкування дитини з дорослими і однолітками. У цьому контексті М. Лісіна визначає залежність здатності дитини-дошкільника використовувати у власному мовленні слова, що вербалізують емоції від рівня спілкування та його форми. Як умову розвитку мови емоцій, автор розглядає і адекватний віку мовленнєвий розвиток дитини.

У роботах Н. Соловйової, в основі уявлень про емоційні стани дошкільників розглядається когнітивний образ, який містить певний комплекс знань про емоції. Вченою було визначено, що у старшому дошкільному віці в поняттях, які позначають емоції виділяються не суттєві ознаки емоційних явищ, а узагальнення тих ситуацій, у яких ці емоції виникли. В подальшому, розвиток розуміння значень емоцій іде до більш абстрактних ситуацій, узагальнення дійсності.

У дослідженнях О. Запорожця, Я. Неверовича, розвиток емоційного словника розглядається без включення у розвиток усвідомлення дитиною емоційних переживань і її самосвідомості в цілому. Таке усвідомлення формується в контексті різних відносин дитини зі світом, що визначають розвиток емоційної сфери. Бідність словника, що відноситься до емоційної сфери, ускладнює розуміння дитиною емоційного стану інших людей, призводить до порушень взаємовідносин з оточуючими (Т.Peak, В.Egli).

Вербальне позначення емоцій як структурний компонент уявлень про емоції визначає особливості оволодіння дітьми їх значеннями, а також

усвідомленість та узагальненість уявлень про них (О. Ізотова, О. Нікіфорова). У дітей 6-7 років налагоджуються дружні стосунки, хоча усвідомленого розуміння дружби ще немає; поняття довірчих відносин і взаємності для дітей цього віку занадто складні. Проте з друзями і чужими людьми дошкільники поводяться по-різному, а деякі 4- і 5-річні діти здатні підтримувати тісні, засновані на взаємній турботі відносини протягом довгого часу. Хоча вони ще не здатні висловити словами, що таке дружба, але дотримуються правил, які відповідають дружнім взаєминам (J.Gottman).

Вивчаючи систему оцінних людських відносин Р.Шакуров наголошує на формуванні моральних емоцій дітей, зокрема таких, як переживання обов'язку, відповідальності за виконання доручення, переживання першої гордості за дії, достоїнства, що схвалюються дорослими, і сорому за негативні вчинки, які ними осуджуються, що і обумовлюється системою оцінних відносин, в яку вони включені.

Інші факти наукових досліджень свідчать про те, що діти молодшого і середнього дошкільного віку переважно соромляться тільки дорослих, а старші дошкільники переживають сором перед своїми ровесниками, особливо перед групою дітей. Для них більше значення має думка колективу, як він оцінює їх дії і вчинки. У молодших дошкільників переживання сорому виникає тільки в конкретній, реальній ситуації, тоді як у старших дошкільників воно може породжуватись і самим уявленням про негативний вчинок. З розвитком дитини це переживання ускладнюється, більш різноманітними стають його об'єкти. Воно формується у дошкільників в зв'язку із засвоєнням ними норм та правил моралі, в єдності із становленням у них почуття власної гідності, розвитком їх самосвідомості. Так, на думку О. Запорожця, виникнення нових емоцій пов'язане зі змінами змісту і структури діяльності дитини. У дошкільному віці в контексті різноманітних продуктивних видів діяльності (ліплення, малювання), під впливом музики, сприймання дітьми явищ природи зароджуються і формуються естетичні почуття. Розширення потреб дітей і розвиток пізнавальної діяльності, через яку вони задовольняють свою зростаючу

допитливість, заняття та дидактичні ігри стають джерелом перших інтелектуальних емоцій: здивування, цікавість (допитливість), впевненість або сумніви у своїх судженнях та діях. Дитина переживає радість, задоволення, дістаючи від дорослих зрозуміле пояснення явищ, що її цікавлять, чи самостійно пояснює деякі з них.

Як констатують О. Запорожець, Я. Неверович, моральні емоції розвиваються у дитини в результаті практичного виконання моральних вимог, які висувають до неї оточуючі, що відіграє важливу роль у становленні особистості дитини і формуванні її активної життєвої позиції. Характерною особливістю дітей цього віку є значна емоційна збудливість, нестриманість і недостатня стійкість емоцій. Емоції у дітей легко виникають, але й швидко минають, легко змінюються на протилежні. Радість легко змінює горе, часто сльози ще не висохли у дитини, а вона готова вже до безтурботної веселої гри.

Подібної думки дотримувались О. Ізотова, О. Нікіфорова, С. Рубінштейн, P. LaFreniere, зауважуючи, що у дошкільному віці відбувається зміщення фокусу емоцій з власного Я дитини (задоволення і незадоволення потреб) на сферу міжособистісних відносин. Діти починають розуміти, що людина може навмисно маскувати свої переживання, демонструючи експресію інших емоцій або пригнічуючи міміку взагалі. Розвиток емоційної саморегуляції в цей період має кілька форм: 1) пригнічення (приховування вираження емоційних станів, які переживаються), 2) маскування (заміна вираження емоційних станів, які переживаються, виразом інших емоцій); 3) симуляція (вираження емоцій, які не переживаються).

Вчені обґрунтовують, що характер соціальної ситуації розвитку дошкільника, його прагнення до відтворення та засвоєння соціальних норм і правил поведінки визначають акценти емоційної регуляції. Об'єктом і метою емоції частіше виступає інша людина як носій певних норм, повноважень і соціального статусу. Останнє є для дитини обґрунтуванням для прийняття активної або пасивної позиції у взаємодії. Так, дошкільник відповідає агресією на агресивні дії однолітка, але спокійно допускає агресію з боку більш

молодшої дитини. Така диференціація поведінки в старшому дошкільному віці обґрунтовується переходом емоційних процесів у сферу довільної регуляції.

Таким чином, період дошкільного дитинства є важливим етапом розвитку емоційної сфери. Формування компонентів емоційної сфери в онтогенезі на всіх вікових етапах відбувається в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. У цей період емоційна сфера дитини набуває відносно значного багатства і різноманіття. Джерелом емоцій та почуттів дітей стають складніші види діяльності, в які дитина включається, спілкування з дорослими та однолітками. Хоча емоційне життя дитини-дошкільника ще суттєво відрізняється від емоційного життя дорослої людини. У дошкільному віці дітям характерні відносно значна емоційна збудливість і слабка емоційна стійкість. При цьому можливі індивідуальні відмінності, пов'язані з особливостями темпераменту. Зважаючи на викладене можна припустити, що особливості інтелектуальної сфери у дитини із ЗПР, а також недоліки виховання, спілкування ймовірно позначаються і на формуванні її емоційної сфери.

1.4. Поняття соціальної депривації у психологічній літературі

Емоційна сфера є складною системою, що є складовою психіки людини, супроводжуючи її діяльність, впливаючи на формування та розвиток пізнавальних процесів (сприймання та пам'яті, уваги та мислення та ін.), становлення особистості загалом. Емоційна сфера як і всі психічні процеси формується під впливом соціального оточення.

Багато дослідників (Г. Бевз, Л. Бережнова, Дж. Боулбі, І. Дубровіна, Й. Лангмейер, М. Лісіна, З. Матейчек, Г. Прихожан, А. Рузьська, Н. Толстих, І. Фурманов, Н. Фурманова та ін.) встановили, що значна частина проблем, порушень та недоліків у розвитку особистості дітей-сиріт пов'язана з різними видами депривації (материнської, рухової, сенсорної, психічної, емоційної, соціальної), впливами середовища і педагогічною занедбаністю. Значні труднощі і відхилення від нормального становлення особистості вихованців дитячих будинків відзначаються в емоційній сфері.

Зарубіжні наукові дослідження спрямовані на аналіз стійких ознак відставання в основних сферах розвитку, виражених характерологічних особливостей і психологічних причин їх виникнення (Й. Лангмейер, З. Матейчик, J. Bowlby, A. Freud, J. Gewirtz, W. Goldfarb, M. Main, M. Rutter, R. Spitz, D. Winnicott та ін.). Дослідження науковців спрямовані на виявлення негативних особливостей суспільних умов виховання (І. Дубровіної, М. Лісіної, А. Рузької, Д. Фельдштейн та ін.), вивчення дисгармоній розвитку інтелектуальної сфери (І. Дубровіна, М. Єлагіна, І. Коробейніков, Г. Прихожан, Н. Толстих, Л. Шипіцина та ін.), значну увагу приділено особливостям затримки мовленнєвого розвитку (А. Рузька, Т. Фінашина та ін.), несформованості емоційно-вольової сфери (М. Авдєєва, Л. Божович, С. Мещерякова, Г. Прихожан, Н. Толстих та ін.), труднощам у спілкуванні з дорослими та однолітками (Н. Аксаріна, М. Лісіна, Г. Розенгарт-Пупко, Л. Шипіцина, Н. Щелованов, та ін.). Ці дослідження здійснювалися у рамках психолого-педагогічного аналізу. Клінічний підхід до проблеми інтелектуальних і особистісних особливостей депривованих дітей представлений в роботах М. Буянова, О. Захарова, Д. Ісаєва, В. Кагана та ін.

Констатуючи суттєвий вклад дослідників, слід зауважити, що особливості емоційної сфери та особливості її формування у соціально депривованих дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку досі не є достатньо вивченими.

Термін «депривація» (від лат. deprivation – втрата, позбавлення) – втрата, позбавлення, обмеження можливостей задоволення життєво важливих потреб [с.56, Энциклопедический словарь медицинских терминов].

У наукових дослідженнях Й. Лангмейєра та З. Матейчека психічна депривація визначається як психічний стан, що виникає в результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єкту не надається можливості для задоволення певних його основних (життєвих) психічних потреб у достатній мірі і протягом достатньо тривалого часу.

До основних (життєвих) потреб автори відносять: потребу у певній

кількості, змінності і виді (модальності) стимулів; потребу в основних умовах для дієвого учіння; потребу у первинних суспільних зв'язках (особливо з матір'ю), які забезпечують можливість дієвої основної інтеграції особистості; потребу суспільної самореалізації, яка надає можливість оволодіння роздільними суспільними ролями і ціннісними цілями.

Відповідно до основних (життєвих) потреб Й. Лангмейером, 3. Матейчком визначені чотири види психічної депривації:

1. Депривація стимульна (сенсорна) – знижена кількість сенсорних стимулів або їх обмежена змінність і модальність.

2. Депривація значень (когнітивна) – занадто змінна, хаотична структура зовнішнього світу без чіткого упорядкування та змісту, яка не дає можливості розуміти, передбачати і регулювати те, що відбувається ззовні.

3. Депривація емоційного ставлення (емоційна) – недостатня можливість для встановлення інтимного емоційного ставлення до будь-якої особи або розірвання подібного емоційного зв'язку, якщо такий вже був створений.

4. Депривація ідентичності (соціальна) – обмежена можливість для засвоєння автономної соціальної ролі.

Отже, у разі незадоволення основних потреб людини будуть виникати означені види депривації, що негативно позначається на її особистісному становленні. У нашому дослідженні ми розглядатимемо проблему соціальної депривації як передумови порушень у розвитку емоційної сфери дітей із ЗПР.

Соціальна депривація (депривація ідентичності) – неможливість чи обмежена можливість для засвоєння автономної соціальної ролі, розвитку особистості взагалі. Загалом це проблеми соціалізації, коли суспільство з будь-яких причин не виконує свої функції з підтримки повноцінного існування особистості (Т. Міронова, Н. Фетіскін).

Соціальну депривацію дитини Л. Мардахаєв вбачає у позбавленні, обмеженні, нестачі тих чи інших умов, матеріальних і духовних ресурсів, які необхідні для виживання і соціального розвитку дитини.

Виділяються наступні різновиди соціальної депривації:

- вимушена ізоляція, коли людина або група в цілому виявляються відірваними від соціуму в силу обставин, не залежних від їх волі, а також від волі суспільства (наприклад, команда корабля, що потрапила на безлюдний острів після краху);

- примусова ізоляція, коли суспільство відокремлює людей незалежно від їхнього бажання, а нерідко і всупереч йому. Як приклад такої ізоляції, зокрема, виступають: засуджені в умовах різних виправно-трудоустанов; закриті групи, перебування в яких не передбачає обмеження в правах і не має на увазі низький соціальний статус людини – солдати строкової служби в умовах загально обов'язкової військової повинності, вихованці будинків дитини, дитячих будинків, шкіл-інтернатів;

- добровільна ізоляція, коли люди дистанціюються від суспільства за власним бажанням (прикладом можуть бути монахи, пустельники, сектанти, які живуть у глухих, важкодоступних місцях);

- добровільно-вимушена (або добровільно-примусова) ізоляція, коли досягнення значимої для людини (групи) мети передбачає необхідність істотно обмежити свої контакти зі звичним оточенням (наприклад, різні професійні закриті групи, а також професійно-спеціалізовані навчальні заклади інтернатного типу – спортивні школи-інтернати, інтернати для особливо обдарованих дітей та підлітків, військові училища тощо) [М.Ю.Кодрат'єв].

Ця класифікація в цілому охоплює досить широкий спектр різновидів соціальної депривації. Разом з тим при її вивченні необхідно враховувати, що важливим чинником, що визначає наслідки депривації, є вік людини, що опинилася в умовах ізоляції. В цьому плані особливої уваги заслуговує вивчення характеру і наслідків ранньої соціальної депривації, а також депривації в умовах закритих освітньо-виховних закладів.

Соціальна депривація вивчалася досить ґрунтовно як вагомий фактор впливу на дітей, які позбавлені батьківського піклування. Більшістю науковців (Н. Авдеева, Г. Бевз, Л. Волинець, Л. Галігузова, Я. Гошовський, Т. Гуськова, І. Дубровіна, М. Лісіна, В. Мухіна, Г. Прихожан, А. Рузька, Н. Толстих та ін.)

доведено, що загалом зростання дитини в умовах закладів інтернатного типу, призводить до проблеми її в емоційному, інтелектуальному, мовленнєвому та фізичному розвитку. Вона має труднощі у спілкуванні та поведінці, характеризується звуженням світогляду та труднощами в особистісному зростанні та адаптації до нових умов життєдіяльності, соціалізації та інтеграції в суспільство в цілому.

Наведемо деякі результати конкретних досліджень з означеної проблеми.

Сучасні дослідження також показують, що у дошкільників, які виховуються у дитячих закладах інтернатного типу девіації в психічному розвитку простежуються відразу по багатьом напрямам, зокрема в розвитку пізнавальної й особистісної сфер (Г. Бевз, Я. Гошовський, Н. Дмитріюк, І. Крупник, І. Пєша, Л. Шипіцина та ін.). Це виявляється у зниженні загального психічного тону, порушенні процесів саморегуляції, домінуванні пасивності у різних видах діяльності, недостатній здатності до співчуття, імпульсивності в поведінці, зниженій емоційній регуляції та недостатній емоційно-пізнавальній взаємодії []. Так, за даними М.Лісіної, діти, які виховуються в будинку дитини, відрізняються від ровесників, що ростуть в сім'ї: вони мляві, апатичні, позбавлені життєрадісності, у них знижена пізнавальна активність, спрощені емоційні прояви; особистісні утворення або внутрішні структури, які з'являються у дітей з сім'ї на першому році життя і лягають в основу формування особистості, у вихованців будинку дитини деформовані. Вони повільніше оволодівають мовленням (Г. Ляміна, М. Попова та ін.). А відставання у становленні вербальної функції негативно впливають на розвиток ранніх форм мислення, на контакти дитини з оточуючими людьми, тобто, спостерігаються у всіх сферах, де психічна діяльність опосередковується словом [І.Дубровіна, А.Рузька].

В цілому інтелектуальний статус дітей із закритих дитячих установ знижений відносно норми, що пов'язують саме з ситуацією депривації. Зокрема, у них відзначається відставання в розвитку сприймання (діти зазнають труднощів при використанні сенсорних еталонів та перцептивних дій),

мислення (відставання у сфері загальної обізнаності, відчують труднощі виконання операцій узагальнення, класифікації, відстають у розвитку наочно-дійового, наочно-образного, словесно-логічного мислення), пам'яті (порушення опосередкованого запам'ятовування), довільної уваги (легко відволікаються, їм важко зосередитися, швидко втомлюються), що може бути пов'язано з органічною патологією [67, 71].

У наукових дослідженнях наголошується, що порушення у розвитку особистості дитини, яка позбавлена батьківського піклування, виникають на ґрунті неповноцінного спілкування з дорослими через відсутність достатньої кількості персоналу і його велику плинність; постійне перебування в закладі закритого типу і відсутність контактів з довкіллям; звужене коло спілкування, регламентація вільного часу режимними моментами тощо (Г. Бевз, Л. Галігузова, Я.Гошовський, Н.Дмитріюк, М. Малофеев, С. Мещерякова, І. Пеша, Л. Царегородцева, Л. Чичерін та ін.). Діти, позбавлені материнської турботи та любові, як зауважував J. Bowlby, в ранньому дитинстві, відчують затримку в емоційному, фізичному або інтелектуальному розвитку. Термін «депривація» застосовується в тих випадках, коли зв'язки прихильності (прив'язаності) виявляються розірваними. У дослідженнях М. Rutter наголошується, що негативні наслідки виховання дітей раннього віку у закладах закритого типу виникають не через відсутність материнського догляду, а в результаті недостатніх емоційних контактів і спільної діяльності дитини з дорослим, а також малої сенсорної та соціальної стимуляції у подібних закладах.

Дослідження виявили, що для дітей, які виховуються в закладах інтернатного типу характерні, окрім вище зазначених, порушення самоідентифікації, які виявляються у феномені «почуття ми» (діти у групі поводять себе як єдине ціле, відчують себе комфортно тільки в ній та довіряють лише один одному). Вони ділять світ на «своїх» і «чужих». Від «чужих» вони відокремлюються, виявляють по відношенню до них агресію, готові використовувати їх у своїх цілях. Як свідчить В.Мухіна хоча і всередині

свої групи вони також найчастіше відособлені. На думку І. Крупник діти в умовах дитячого будинку не вміють налагоджувати довірливі стосунки, мають труднощі у спілкуванні та розумінні інших людей, відсутність життєвої перспективи та велика внутрішня конфліктність.

У дитячому будинку дитина постійно взаємодіє з однієї і тієї ж досить вузькою групою однолітків. Це призводить до того, що тут відносини в групі складаються по типу родинних. З одного боку, це позитивний фактор, що сприяє емоційній стабільності, захищеності. Але, з іншого боку, подібні контакти не сприяють розвитку навичок спілкування з незнайомими людьми, здатності адекватно оцінювати свої якості, необхідні для вибіркового, приятельського спілкування.

Вивчення М. Лісіною та її колегами становлення ранніх етапів самосвідомості показало, що на першому році життя у дитини з'являється «образ себе». Змістом цього образу в першому півріччі стає переживання дитиною себе як суб'єкта спілкування, а у другому – як суб'єкта практичних дій. Якісні особливості «образу себе» визначаються рівнем спілкування дитини з дорослими.

Потреба в спілкуванні у таких дітей з'являється пізніше, ніж у дітей, що живуть в сім'ї. Саме спілкування протікає більш мляво, комплекс поживлення виражений слабо, до його складу входять менш різноманітні прояви, він швидше згасає при зникненні активності дорослого. У вихованців дитячого будинку відсутнє повноцінне емоційно-особистісне спілкування в першому півріччі життя, а в другому півріччі затримується своєчасне становлення потреби у співпраці з дорослим і, як наслідок, предметно-маніпулятивної діяльності. Присутнє одноманітне, неемоційне маніпулювання з предметами. Недостатнє задоволення потреби в увазі та доброзичливості з боку дорослого, дефіцит емоційного спілкування призводять до того, що дитина і в другому півріччі свого життя прагне до ласки, вираженої у примітивній формі фізичного контакту, і не приймає пропонованого їй співробітництва.

Дефіцит спілкування з дорослим може певною мірою компенсуватися

контактом з однолітками. Однак щоб присутність однолітка сприяла розвитку і змістовному наповненню контактів, таке спілкування вимагає організації та контролю з боку дорослого. Розвиток спілкування як з дорослими, так і з однолітками багато в чому обумовлений особливостями емоційного статусу дитини в умовах депривації.

Від якості спілкування залежить і активність. У дитини із закритого дитячого закладу низька активність проявляється у всіх сферах відносин: до оточуючих людей, до себе і до предметного світу. При цьому простежується тенденція: відносно швидше позитивні зміни настають у сфері предметних дій, повільніше – у сфері стосунків з іншими людьми, ще повільніше – у ставленні до самого себе[65]. Відповідно, ця ситуація, на думку М.Лісіної, пояснюється такими особливостями:

- спілкування вихованців дитячого будинку відрізняється низькою емоційністю;
- дорослі не дуже зацікавлено стежать за досягненнями дитини, не надто радіють або засмучуються його діям, не квапляться підтримати його ініціативу; емоційність дорослого в значній мірі визначає загальний тон дитячої активності;
- дорослі досить рідко оцінюють результати досягнень дитини в предметній сфері. Загалом оцінки мають дисциплінарний характер, до того ж, як правило, негативний.

Результатом такої організації спілкування є пасивна позиція, млявість пізнавальної діяльності, відсутність впевненості в собі, спотворення «образу себе», затримка у становленні суб'єктного відношення до самого себе і уповільнене, неповноцінний розвиток активності як особистісного утворення.

У дітей раннього та дошкільного віку, які виховуються в будинку дитини, специфічні умови життя в закритому дитячому закладі призводять до вимушеної поверховості почуттів, емоційної недостатності; виявляється менш точне розрізнення емоцій дорослого, слабке диференціювання позитивних і негативних емоційних впливів; емоційні прояви бідні, невиразні; вони сумні і

пасивні; у них не виникає прихильності до дорослого [90; 96;116].

Емоційно нестабільний стан дитини, позбавленої батьківського піклування, призводить до порушення афективно-особистісних відносин. При наявності яскраво вираженої потреби в любові та увазі вони не вміють налагоджувати спілкування з оточуючими. При появі нової людини у них не виникає звичної емоційної реакції, наприклад, почуття страху чи радості, тобто вони уникають емоційного контакту. Зустрічається і інший тип реагування – «причепливість» до нової людини: діти «обліплюють» її, намагаються до неї доторкнутися, притулитися до неї. Однак дуже швидко їх інтерес проходить, при розставанні з їхнього боку не проявляється жодних емоцій, що свідчить про відсутність стійкої прихильності. У них спостерігається відсутність емпатії, відчуженість, відокремленість, що заважає будувати повноцінне інтимно-особистісне спілкування з іншими і продукує надалі дефіцит любові, тепла по відношенню вже до своїх дітей.

Внаслідок неправильного і недостатнього досвіду спілкування діти часто займають по відношенню до інших людей агресивно-негативну позицію.

Дослідження показують, що діти, що перебувають в ситуації депривації, неуспішні у вирішенні конфліктів і з дорослими, і з однолітками, вони агресивні, прагнуть звинуватити навколишніх у виникненні конфлікту, не здатні до конструктивного виходу з конфліктної ситуації. Їх емоційні реакції відрізняються більш високою напруженістю, афективними зривами, великим напруженням, емоційною фрустрацією.

Розвиток емоційної сфери немовлят, які виховуються у будинку дитини та в сім'ї, вивчала О. Сорокіна. Її дослідження було присвячене виявленню конкретної ролі спілкування у розвитку емоцій у дітей першого року життя. Визначено, що у дітей, які виховуються у будинку дитини і відчувають дефіцит спілкування, розвиток емоційної сфери страждає за низкою характеристик. У них менше емоцій по кількості, ніж у дітей з сім'ї, наявні емоційні прояви бідні, невиразні. За бідністю експресій стоїть бідність переживань дітей. Разом з бідністю емоційної сфери у вихованців дитячого будинку визначається менш

точне розрізнення емоцій дорослого, затримка диференціювання позитивних і негативних емоційних впливів. Внаслідок слабкої чутливості до ставлення дорослого у певній мірі гальмується розвиток пізнавальної діяльності немовлят, оволодіння ними предметними маніпуляціями і загалом їх психічний розвиток.

Аналізуючи причини виникнення недоліків у розвитку пізнавальної та особистісної сфер дітей в умовах соціальної депривації З. Фрейд, Р. Шпіц, Е. Еріксон, Дж. Гевірц та ін. визначають різні чинники, що їх обумовлюють.

Так, представники психоаналізу вирішальною обставиною вважають несформованість або переривання зв'язку дитини з об'єктом її інстинктивних тенденцій, тобто з матір'ю. З. Фрейд у своїх ранніх роботах визначав, що прихильність дитини до матері має лібідозний характер; потім розглядав цю прихильність як «аналітичне» ставлення, тобто емоційну залежність від людини, яка доглядає та піклується про дитину. У ситуації розлуки дитини з матір'ю, згідно з дослідженнями Р. Шпіца, виникає порушення, яке він назвав анаклітичною депресією.

На першому році життя, як зазначав Е. Еріксон, у дитини в ситуації постійної материнської турботи та повноцінного емоційного спілкування з матір'ю формується почуття базової довіри до світу. У ситуації ж материнської депривації формується почуття базової недовіри, закритості, настороженості.

Представники ж теорії соціального научіння бачать джерело труднощів розвитку у відсутності потрібної стимуляції. Так, Дж. Гевірц пов'язує депривацію з недостатнім підкріпленням соціально бажаних реакцій дитини. Наприклад, посмішки грудних дітей у дитячому будинку практично не підтримуються дорослими, не викликають відповідної реакції, уваги, тобто слабо підкріплюються і в результаті починають згасати. Не стимулюються й інші «корисні» реакції дитини, наслідком чого є відставання у розвитку.

Прихильники когнітивного напрямку бачать причину затримки розумового розвитку насамперед у бідності середовища. Дж. Брунер вважає, що у ситуації депривації в більшій мірі страждають вищі форми когнітивного навчання. У депривованих дітей не формуються «стратегії дій», під якими він

розуміє правила, необхідні для ефективного прийняття рішень та поведінки, а також «моделі середовища», тобто розумові схеми, що формуються в результаті повторюваних явищ середовища. В результаті діти відчують труднощі у розпізнаванні ситуацій, у перенесенні минулого досвіду в нові умови, не вміють ефективно вирішувати проблеми.

Таким чином, в умовах закритого дитячого закладу різні види депривації, як правило, поєднуються між собою, визначаючи всебічні наслідки для психічного розвитку дитини. Тим не менш емоційну депривацію можна вважати базовою, ефект якої в подальшому доповнюють і підсилюють інші види депривації.

У наукових дослідженнях Й. Лангмейера і З. Матейчека, визначається два параметри середовища, що здійснюють найбільший вплив на розвиток депривованих дітей: мінливість-стійкість; залежність-незалежність.

Автори зазначають, що одноманітне середовище буде поглиблювати пасивність, занадто мінливе – буде стимулювати надмірний ненасичуваний інтерес. Середовище з вираженою емоційною байдужістю сприятиме розвитку байдужості до людей. Навпаки, середовище, де можливість створення емоційного зв'язку перевищить можливість створення власної автономії, буде викликати постійний емоційний голод, надмірної потреби уваги і любові оточуючих.

На основі даних двох параметрів автори виділили чотири типи депривованих дітей, які виховуються в дитячому будинку.

1. У відносно стійкому і емоційно байдужому середовищі дитина буде пасивною, млявою, апатичною, не зацікавленою у спілкуванні з людьми. Її буде влаштовувати стабільне середовище, вона протестуватиме лише в разі примусу до змін або якщо її будуть від чого-небудь відривати: щось вимагати або відбирати іграшку. У спілкуванні з вихователями такі діти зазвичай непомітні та невибагливі. Вихователі на них не звертають уваги, що сприяє посиленню аутичних рис їх особистості, затримці розвитку мовлення і психічного розвитку в цілому.

2. Занадто мінливе, але також афективно байдуже середовище буде стимулювати гіперактивність дитини і сприяти розвитку недиференційованого інтересу до всього що відбувається. Така дитина постійно шукає все нові стимули, не затримуючись на них довго. Занепокоєння і незосередженість перешкоджають розвитку конструктивних ігор, спілкування. Для вихователів така дитина є складною і викликає частіше негативні реакції (покарання).

3. У середовищі надмірно мінливому, але такому, що передбачає можливість емоційної залежності, розвиток дитини буде спрямоване до «соціальної гіперактивності»: дитина прагне до все нових і нових контактів, при цьому байдуже від кого вони випадково будуть надходити. На відміну від попереднього типу активність цих дітей має соціально-емоційне забарвлення: вони притискаються до випадкового відвідувача, лізуть до всіх на коліна і т. п.

4. Відносно стабільне середовище з підвищеною емоційною залежністю стимулює у дитини «гіперактивність специфічної спрямованості». Дитина, як правило, знаходить одну постійну особу, з якою намагається встановити і зберегти емоційний зв'язок. При цьому використовує різні прийоми, в тому числі «соціальні провокації» - пустощі і тощо. Оскільки в умовах дитячого будинку ці діти рідко можуть домогтися виняткової уваги виховательки, вони теж можуть вважатися «важкими», їх називають ревнивими та егоїстичними. У ситуації ж індивідуального спілкування з дорослим вони стають м'якими і слухняними (Й.Лангмейєр, З.Матейчек).

Встановлення емоційних (або афективних) зв'язків – найважливіша умова, яка забезпечує ефективність виховних впливів дорослого на дитину. У науковій літературі описані факти, які дозволяють стверджувати, що своєчасне встановлення правильних афективних відносин між дитиною та дорослим обумовлює успішний фізичний і психічний розвиток дитини, її пізнавальної діяльності (Н. Аскаріна, Дж. Боулбі, Н. Щелованов та ін.). Відносини довіри і поваги не просто задовольняють відповідні потреби, а й викликають активну діяльність дитини, завдяки якій формується потреба у самоактуалізації, виховується прагнення до розвитку власних здібностей (А. Маслоу). На думку

О. Запорожця, діти, які виховуються у дитячих будинках, можуть успішно розвиватися за умов добре організованої педагогічної роботи, що не розлука з матір'ю, а дефіцит виховання затримує нормальний розвиток дитини.

Глибина і важкість порушень, спричинених депривацією, розглядається в залежності від часу настання дериваційного впливу: чим раніше починається сирітство, тим тяжчим є коло деприваційних розладів. Дослідження свідчать, що для дітей-сиріт, починаючи з раннього віку, притаманними є порушення емоційної сфери, нерівномірний розумовий розвиток і порушення становлення мовлення (Н. Іовчук, О. Конєва, О. Морозова, В. Ослон, М. Раттер).

Резюмуючи, можна сказати, що більшість дітей із закритих дитячих установ виявляють відхилення в розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, труднощі в спілкуванні та поведінці. У вихованців дитячого будинку не формується позитивне емоційне самовідчуття, переживання своєї значущості для оточуючих, відкритість людям і навколишньому світу, що створюють обмеження для їхньої соціалізації.

1.5. Дослідження емоційної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку

Проблема розвитку емоційної сфери у спеціальній психології знайшла своє відображення у дослідженнях багатьох вчених, які вказують на ознаки емоційного неблагополуччя, що певною мірою визначаються при будь-якому варіанті дизонтогенезу (Л. Виготський, В. Лубовський, Г. Сухарева, Ж. Шиф та ін.). Психологічні особливості розвитку дітей із ЗПР описувалися О. Бабяк, Т. Вісковатовою, Т. Власовою, О. Заширинською, Т. Ілляшенко, К. Лебединською, В. Лубовським, Л. Марковою, А. Обухівською, І.Омельченко, М. Певзнер, Л. Прохоренко, Т. Сак, О. Слепович, Р. Тригер, У. Ульєнковою та ін.). У наукових дослідженнях особливості емоційної сфери дітей із ЗПР розглядаються у зв'язку із вивченням їхніх загальних клініко-психологічних особливостей, спричинених сповільненим дозрівання емоційно-вольової сфери, а також нейродинамічними і енцефалопатичними розладами, які гальмують

темپ розвитку пізнавальної діяльності, що зумовлює наявність серйозних труднощів їх особистісного становлення та соціалізації [1].

Насамперед, несформованість когнітивної сфери істотно впливає на становлення афективно-вольових та регулятивних функцій, зумовлює особистісну незрілість (Н.Белопольська, Т.Власова, Л.Кузнєцова, Р.Тригер, У.Ульєнкова та ін.). Водночас, достатній рівень розвитку афективно-регулятивних процесів створює сприятливі психологічні умови для досягнення високого корекційного ефекту в процесі розвитку і навчання дитини із ЗПР.

У дослідженнях Т.Власової, О.Защиринської, Є.Ігнат'євої, В.Селіванової, Г.Фадіної та ін., присвячених вивченню особливостей особистості та емоційної сфери дітей із ЗПР, наголошується на зниженні особистісної активності та особистісній незрілості, зокрема і на недостатній сформованості емоційної сфери у цієї категорії дітей. Автори визначають, що наслідком емоційно-особистісної незрілості дітей із ЗПР є гальмування появи готовності до оволодіння навчальною діяльністю та нездатність своєчасно реалізувати одне з основних завдань психічного розвитку, а саме: набуття навичок соціальної взаємодії із групою ровесників у контексті спільної діяльності. Поряд із цим, спостерігається ослабленість вольової регуляції поведінки, пізнавальна пасивність (наслідком якої стає обмежений об'єм знань та уявлень про навколишнє середовище), відсутність спрямованості зусиль на отримання знань, нестійкість інтересу до навчання, слабкість вольових установок, підвищена навіюваність, імпульсивність. найбільш виразні прояви емоційної незрілості дітей із ЗПР, зокрема наступні: поверховість емоційних зв'язків, низька адаптивність та негнучкість у побудові емоційних контактів з ровесниками; труднощі у розпізнаванні власних емоцій та емоцій іншого; порушення здатності сприймати і враховувати у своїй поведінці стани, бажання, інтереси інших людей; труднощі здійснювати емоційне передбачення реакції партнера; слабкість соціальних почуттів – співпереживання та співчуття; дефіцит емоційної регуляції, емоційна нестійкість.

Дані досліджень емоційного розвитку, приведені Д.Березіною,

О.Заширинською, Т. Стерніною та інших, свідчать, що сприймання дітьми із ЗПР емоцій має такі особливості: під час розгляду зображення дітям із ЗПР найлегше впізнати емоційні стани людей у контексті загальної ситуації (сюжету), ніж за виразом обличчя або за виразними рухами (Т.Стерніна); успішно сприймаються лише конкретні емоції, власні прості емоційні стани сприймаються і розпізнаються гірше, ніж емоції зображених на картинах персонажів (О. Слепович); діти молодшого віку (дошкільного і молодшого шкільного) краще сприймають ті емоції, в зображенні яких більше мимічних знаків, тобто більше розпізнають радість і гнів, сум, страх; дошкільники із ЗПР адекватніше сприймають стан благополуччя, задоволення, тобто стани позитивної модальності (С. Сорокоумова). Зокрема, було встановлено, що діти з найбільш вираженою затримкою психічного розвитку і затримкою психічного розвитку, що обумовлена соціальною депривацією, гірше впізнають емоційні стани за мимікою обличчя. Так, Л. Кузнецова зазначає, що дошкільники із ЗПР відчують труднощі під час визначення емоційних станів за лінією брів, а також за лінією рота, що пов'язано з наявністю у дітей порушень мовлення.

Дослідження багатьох науковців (Д. Березіна, О. Заширинська, Л. Кузнецова, Н. Селютіна, Т. Стерніна та ін.) вказують на труднощі розуміння та впізнавання дітьми із ЗПР власних емоцій та емоцій інших людей. Зокрема, Н. Селютіна зазначає, що для цієї категорії дітей притаманна слабка диференціація емоційних станів нейтрального спектру, при цьому вони краще впізнають емоційні стани вираженої інтенсивності (радість, гнів, сум). Дослідниця визначає, що дітям із ЗПР притаманний значно низький рівень емоційної децентрації, часто вони інтерпретують ситуації виникнення емоцій спираючись на незначні деталі.

На думку М. Агавеляна та Т. Стерніної, впізнання емоцій залежить від їх місця в особистому досвіді, від особливостей вербального та експресивного вираження. Поряд з цим, В.Лубовський та Л.Переслені пов'язують прояву труднощів у розумінні емоцій з несформованістю відповідних образів-уявлень і проявом незрілості особистості у дітей з ЗПР, явищами егоцентричних позицій

на оціночні судження, порушенням критичного ставлення до власної поведінки дітей із ЗПР, егоцентричною позицією стосовно всього того, що відбувається, не зважаючи на думку інших.

У дослідженнях з вивчення емоційних уявлень, що розкривають зміст емоційних образів, відображених у змісті та значеннях дітей із ЗПР, вказується на залежність уявлень від досвіду емоційних переживань дітей, сформованості у них емпатійних реакцій, словника емоцій (Г. Бреслав, Т. Гаврилова, Т. Корнєєва та ін.).

Розглядаючи особливості визначення емоцій дітьми із ЗПР, Н. Деревянкіна стверджує, що ці діти відчують труднощі у вербалізації власних емоцій, станів, настрою. Як правило, вони не можуть дати чіткого і зрозумілого сигналу про настання втоми, про небажання виконувати завдання, про дискомфорт та ін. Це може відбуватися за декількох причин: недостатній досвід розпізнавання власних емоційних переживань не дозволяє дитині «впізнати» стан; негативний досвід взаємодії дітей із ЗПР з дорослими перешкоджає прямому і відкритому переживанню свого настрою; у тих випадках, коли власне негативне переживання усвідомлюється і дитина готова про нього розповісти, часто їй не вистачає для цього словникового запасу та елементарного уміння формулювати свої думки. За даними Л. Маркової, серйозні труднощі у дітей із ЗПР викликає інтонаційна виразність емоцій.

На основі експериментального дослідження з вивчення особливостей емоційної експресії дітей із ЗПР, Т. Павлій визначено, що більшість дітей цієї категорії мають обмежені, в силу свого неврологічного статусу, можливості в розвитку невербальних засобів емоційної виразності. Вони мають мляву, невиразну, бідну міміку, нерозвинену мімічну моторику; їх постава і поза зазвичай недосконалі, їм важко сприймати задану позу; рідко жестикулюють під час розмови, їх жести часто мляві, бідні, невиразні, вони помилково або з великими труднощами здійснюють вказівні жести; мовлення маловиразне, інтонаційно незабарвлене.

На основі аналізу теоретичних джерел визначено відставання у розвитку

всіх компонентів емоційної сфери (Н. Белопольська, Т. Власова, В. Лубовський, Л. Маркова, М. Певзнер, О. Слепович, У. Ульєнкова та ін.). При цьому недорозвинення емоційної сфери дітей із ЗПР виявляється в малій диференційованості та одноманітності емоцій, бідності відтінків переживань (Т. Власова, М. Певзнер). Ці діти схильні до гальмівних процесів, виявляють у грі боязкість, скутість, швидко стомлюваність.

У наукових роботах В.Лубовського, З.Тржесоглави наголошується, що у дошкільників із ЗПР спостерігається відставання у розвитку емоційної сфери, що виявляється у емоційній нестійкості, лабільності, легкій зміні настроїв і контрастних проявах емоцій. Діти легко і часто невмотивовано переходять від сміху до плачу і навпаки. Відзначається нетолерантність до фруструючих ситуацій. Незначний привід може викликати емоційне збудження і навіть різку афективну реакцію, неадекватну ситуації. Автор зазначає, що така дитина то виявляє доброзичливість по відношенню до інших, то раптом стає злою і агресивною. При цьому агресія спрямовується не на дію особистості, а на саму особу. Нерідко у дошкільників із ЗПР відзначається стан занепокоєння, тривожність, почуття страху.

Дослідження О. Журбіної, Л. Кузнецової свідчать, що емоції дітей із ЗПР поверхові та нестійкі, внаслідок чого діти схильні до навіювання та наслідування, інфантильні. Автори стверджують, що дошкільники із ЗПР відрізняються від однолітків з нормативним розвитком особливостями емоційних станів, самооцінки, рівня домагань, що відображається на характері їх соціальних контактів.

С. Сорокоумова стверджує, що діти часто виявляють співчуття і допомогу в емоційно позитивних ситуаціях, тоді як діти з нормативним розвитком демонструють широкий діапазон емоційних станів.

Обґрунтовуючи цю проблему, Н.Белопольська, Н.Борякова, У.Ульєнкова та інші наголошують, що незрілість емоційно-вольової сфери дітей із ЗПР є одним із факторів, який гальмує розвиток пізнавальної діяльності внаслідок несформованості мотиваційної сфери та низького рівня контролю, обумовлює

своєрідність формування їх поведінки, а також особистісні особливості, страждає сфера комунікації. Вчені вказують на специфічність проявів регулятивної ролі емоцій у діяльності дошкільників із ЗПР. Труднощі, які зустрічають діти під час виконання завдань, часто викликають у них різкі емоційні реакції, афективні спалахи. Ці реакції виникають не тільки у відповідь на справжні труднощі, а й внаслідок очікування труднощів, страху невдачі. Цей страх значно знижує продуктивність діяльності дітей і призводить до формування у них заниженої самооцінки.

Як зазначає К. Лебединська, порушення емоційної сфери у дітей із ЗПР зустрічаються частіше, ніж у психічно здорових. Причинами цих розладів є: часті стреси, розчарування і конфлікти, як наслідок інтелектуальної недостатності, дефіциту критичності.

У дослідженнях І. Дубровіної, Т. Власової, М. Певзнер, Г. Прихожан, Н. Толстих та ін. наголошується на специфічності та уповільненні формування емоційних структур у дітей із ЗПР, зокрема у них переважає або ейфоричне тло настрою у поєднанні з психомоторною розгальмованістю, або знижений настрій зі схильністю до нерішучості, боязливості; визначаються емоційні зриви під час виникнення труднощів, відмова виконувати складні дії, підвищена чутливість до зауважень, афективна збудливість, страх перед ситуацією оцінки.

У зв'язку із вище зазначеним є підстави припустити, що у дітей дошкільного віку із ЗПР формування емоційної сфери відбувається під впливом ряду негативних зовнішніх і внутрішніх передумов. Аналіз психолого-педагогічної літератури підтверджує це припущення. Так, у дослідженнях О. Защиринської, В. Лебединського, І. Мамайчук, Л. Маркової Т. Стерніної та ін. виділені і характеризуються дві групи названих факторів: а) *внутрішні*, які полягають в особливостях функціонування психічних явищ, що залежать від впливу порушення; б) *зовнішні*, які характеризуються впливом соціуму.

До внутрішніх передумов ми відносимо недоліки всіх компонентів, що беруть участь у формуванні емоційної сфери, а саме: недоліки когнітивного розвитку, що зумовлює спотворення в формуванні уявлень про емоції людини,

особливості їх виявлення; невміння зрозуміти іншу людину, зануритись у стани душевних переживань.

До зовнішніх передумов порушень емоційної сфери відносять виховання дітей із ЗПР у таких спеціалізованих установах як дитячі будинки, тобто в умовах соціальної депривації, що негативно впливає на становлення особистості дитини-сироти і виявляється в порушенні соціальної взаємодії, створенні специфічного типу спілкування із дорослим, впливає на ставлення до однолітків, виявляється у невпевненості в собі, неадекватній самооцінці, емоційній напруженості, підвищеній агресивності та ін. (І. Єжов, О. Мінкова, В. Мухіна, Г. Прихожан, Н. Толстих та ін.).

Як зазначають В. Лебединський, В. Ніколаєва, І. Мамайчук, у соціально депривованих дошкільників із ЗПР, які виховуються у закладах закритого типу, знижена емоційність, переважає пасивність, відсутність співпереживання до інших, що поєднується з імпульсивністю, з порушенням образу «Я». Автори наголошують, що у дошкільному віці ці діти відчують виражене прагнення до уваги та доброзичливості з боку дорослих, потребують безпосереднього емоційного контакту з ним.

Наявність проблем спілкування з дорослими, у дошкільників із затримкою психічного розвитку виникають патологічні риси характеру, які виражаються у їхній тривожності, невпевненості, безініціативності, відсутності допитливості (О. Васильєва, І. Мамайчук, С. Мещерякова, О. Слепович, Л. Шипіцина та ін.). Проблеми спілкування цих дітей пов'язані з негативним досвідом, відсутністю вміння об'єктивно оцінювати ситуації, у поєднанні з труднощами у впізнанні емоцій. На спілкування з дорослими і однолітками впливає підвищена конфліктність, ворожість, підвищена агресивність, почуття провини. Неадекватна поведінка дитини залежить від стану тривожності – почуття самотності, незахищеності та депресії, а також страхів різного характеру [9]. Підвищена тривожність по відношенню до дорослого, яка виявляється у побоюванні не встигнути виконати завдання або побоюванні покарання призводить до зниження продуктивності діяльності [101; 155; 168].

Цей факт вказує на те, що діти із ЗПР чутливі до оцінок дорослого, відповідно, створення позитивних підтримуючих відносин є важливим під час корекційної роботи.

Як зазначають Г. Єфремова, О. Сирцев, О. Конєва та ін., у дітей із ЗПР, позбавлених батьківського піклування, переважають негативні емоції. При цьому, автори зазначають, що у більшості дітей виявляється неузгодженість між власною загальною характеристикою та емоціями, які вони найчастіше переживають.

За результатами досліджень Г. Єфремової, для дітей-сиріт із ЗПР в старшому дошкільному віці, характерна недостатність емоційної сфери, яка виявляється в обмеженому наборі позитивних емоційних реакцій. Позитивні емоції у дітей-сиріт виникають у випадках, якщо їм вдаються глумування один над одним. Не притаманні для них переживання радості за іншого, позитивні звернення один до одного в ході спілкування. Діти не можуть описати переживань радості, проаналізувати, якими способами вони покращують собі настрій.

Так, виявлено що порушення у розвитку особистості дитини-сироти виникають на основі неповноцінного спілкування з дорослими через відсутність достатньої кількості персоналу і його велику плінність; постійне перебування в закладі закритого типу і відсутність контактів з довіллям; звужене коло спілкування, регламентація вільного часу режимними моментами та ін. (Г. Бєвз, В. Брутман, Л. Волинець, Л. Галігузова, М. Малофєєв, С. Мещерякова, І. Пєша, Т. Сафонова, Л. Царєгородцева, Л. Чичерін та ін.).

У контексті вивчення соціальної депривації дітей із ЗПР, дослідження О. Васильєвої, Г. Єфремової свідчать про проблеми у сфері соціальних емоцій: діти не готові до емоційно теплих відносин з однолітками. У них можуть бути порушені емоційні контакти з близькими дорослими, вони погано орієнтуються у морально-етичних формах поведінки.

Як стверджує Л. Маркова, дошкільники із ЗПР не вміють висловлювати свої почуття, вислуховувати іншого, просити допомоги, не знають як відмовити

іншим. Вони не розуміють, що можна виявляти співчуття і співпереживання своєму товаришеві не тільки в ситуації його неблагополуччя, але і коли він відчуває радість, тобто не розуміють, що таке «порадіти за іншого».

Водночас, дослідження В. Петрової свідчать, що діти дошкільного віку із затримкою психічного розвитку фактично не потребують взаємодії з однолітками. Діти віддають перевагу грі наодинці. У них не відмічається виражених прихильностей до будь-кого, емоційних переваг когось з однолітків, міжособистісні відносини нестійкі, віддають перевагу спілкуванню з дорослими або зі старшими дітьми, але і в цих випадках не виявляють значної активності. Взаємодія має ситуативний характер.

Отже, особливості емоційного розвитку дітей із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, обумовлені не тільки порушеннями центральної нервової системи, але й деривацією – соціальною. Недоліки емоційного розвитку дітей із ЗПР відображаються на їх діяльності, спілкуванні з однолітками і дорослими, що в цілому ускладнює особистісне становлення.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу з'ясовано, що у дітей із затримкою психічного розвитку спостерігаються порушення емоційного розвитку, які виявляються в незрілості емоційної сфери: нестійкості емоцій, труднощах у розпізнаванні емоційних станів, вербалізації власних емоцій, станів, настроїв, а також тривожності, що обумовлюють своєрідність формування їх поведінки, ускладнюють особистісний розвиток та спілкування з оточуючими людьми. Разом з тим, низка питань, пов'язаних з дослідженням емоційної сфери дітей дошкільного віку із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, зокрема її компонентів (експресивного, перцептивного, когнітивного, вербального), залишаються ще не розкритими і вимагають подальшої розробки прийомів і методів корекції порушень емоційного розвитку цієї категорії дітей.

З цією метою нами було організовано і проведено дослідження, спрямоване на з'ясування особливостей емоційної сфери у дошкільників із затримкою психічного розвитку, зокрема дослідження функціонування окремих її складових: перцептивного; когнітивного; вербального; експресивного

компонентів емоційної сфери, а також визначення психологічних умов, що визначають успішність їх функціонування.

Ми припускаємо, що успішність сприймання, розуміння та вираження емоцій у дошкільників із ЗПР залежить від сформованості компонентів емоційної сфери, які у них розвиваються нерівномірно, внаслідок недоліків пізнавального та особистісного розвитку, а також соціальних умов виховання. Для перевірки цих припущень було проведене спеціальне експериментальне дослідження.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Аналіз психолого-педагогічних наукових джерел з проблеми дослідження дозволяє зробити наступні висновки.

Емоційна сфера – це цілісна система в єдності функціонування її компонентів, яка забезпечує організацію психічних процесів в управлінні поведінкою людини (регуляційну, мотиваційну, інформаційну), відбиває її суб'єктивне ставлення до дійсності та виступає механізмом оцінки відображеної дійсності.

У сучасній психології емоції розглядають як форму відображення дійсності. Розуміння емоцій ускладнюється з причини неоднозначного підходу авторів до розкриття їх змісту, зокрема, емоції розглядаються як властивості, як стан психіки, як процеси. Основною характеристикою емоційної сфери згідно з *поведінковим науково-теоретичним підходом* є особливості ситуативного реагування суб'єкта в емоціогенних ситуаціях, а показниками емоційного розвитку виступають ситуативна реактивність і стиль емоційного реагування, які залежать від емоційного досвіду та когнітивно-афективних уявлень про емоції. У контексті *діяльнісного підходу* емоційний розвиток дитини характеризується як процес послідовного формування особистісних та емоційних новоутворень. Основною лінією емоційного розвитку є збагачення переживань способів їх вираження. Показниками емоційного розвитку виступають ситуативні та позаситуативні особливості емоційної регуляції, особливості соціальних емоцій. Прибічники *психодинамічного підходу* емоційний розвиток трактують як емоційні / особистісні риси, як емоційну адаптацію, як афективний компонент цілісної структури особистості, емоційні властивості та ін.

На основі теоретичного аналізу визначено змістовну структуру емоційної сфери, яка включає в себе чотири компоненти: поведінкових і фізіологічних); *перцептивний* (сприймання емоційних станів людини за зовнішніми ознаками); *когнітивний* (узагальнена система знань про емоції, розуміння і визначення їх причин та проявів); *вербальний* (вербалізація емоцій та причин їх виникнення),

експресивний (вираження емоцій у міміці, пантоміміці, мовленні).

У численних дослідженнях дошкільний вік розглядають як сенситивний період появи емоційних новоутворень, які пов'язані з провідним видом діяльності та соціальною ситуацією розвитку. До основних характеристик розвитку емоційної сфери на цьому етапі відносять: переживання, які стають більш глибокими, усвідомленими, узагальненими, диференційованими, ускладнюється їх предметний зміст; формування стійкої система емоційних відносин; появу емоційної децентрації, тобто здатність до співпереживання іншій людині; розвиток здатності до розпізнавання емоцій, мовних характеристик переживань; виникнення емоційної корекції поведінки.

У науковій парадигмі соціальна депривація розглядається на тлі зростання дитини в умовах закладів інтернатного типу, що призводить до проблеми її в емоційному, інтелектуальному, мовленнєвому та фізичному розвитку. Науковці відзначають порушення у спілкуванні та поведінці таких дітей, які характеризується звуженням світогляду та труднощами в особистісному зростанні та адаптації до нових умов життєдіяльності, соціалізації та інтеграції в суспільство в цілому.

Становлення емоційної сфери у дошкільників із ЗПР відбувається під впливом низки особистісних особливостей, а саме: відставання у розвитку емоцій, що виявляється у емоційній нестійкості, лабільності, легкій зміні настроїв і контрастних проявах емоцій; відзначається нетолерантність до фруструючих ситуацій; емоції поверхові та нестійкі, внаслідок чого діти схильні до навіювання та наслідування, інфантильні; порушення самоконтролю у всіх видах діяльності; несформованості мотиваційної сфери; порушення комунікації.

У дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку і зазнають деприваційного впливу, визначено загальні прояви їхнього особистісного розвитку: знижений загальний психічний тонус; перевага негативних емоцій; не сформоване позитивне емоційне самовідчуття; емоційно нестабільний стан призводить до порушень афективно-особистісних відносин; недостатне

диференціювання позитивних і негативних емоційних впливів; перевага пасивності у різних видах діяльності; бідність та невиразність емоційних проявів; недостатня здатність до співчуття і співпереживання.

Водночас, аналіз теоретичних джерел дозволяє стверджувати, що на становлення емоційної сфери істотно впливає розвиток когнітивних процесів, які забезпечують сприймання і переробку емоційної інформації. Це дозволяє нам припустити, що у дітей дошкільного віку із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, компоненти емоційної сфери (експресивний, перцептивний, когнітивний, вербальний) будуть сформованими недостатньо. Формування зазначених компонентів буде відбуватися зі своєрідними особливостями, що є наслідком дисгармонійності пізнавальної та особистісної сфери розвитку.

Для перевірки цих припущень було проведене спеціальне експериментальне дослідження.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СОЦІАЛЬНО ДЕПРИВОВАНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Завдання та методика експериментального дослідження

Метою констатуючого етапу дослідження було з'ясування психологічних особливостей емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку, які виховуються у дитячих будинках, що передбачало аналіз окремих складових емоційної сфери та визначення умов, що визначають успішність її функціонування.

Для досягнення мети поставлені такі **завдання**:

1. Дослідити особливості розвитку емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку порівняно із однолітками із ЗПР, які виховуються у спеціальному дошкільному навчальному закладі та дошкільниками із нормальним розвитком, зокрема з'ясувати:

- а) особливості перцептивного компонента емоційної сфери;
- б) особливості когнітивного компонента емоційної сфери;
- в) особливості експресивного компонента емоційної сфери;
- г) особливості вербального компонента емоційної сфери.

2. Визначити рівні сформованості компонентів емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.

3. Проаналізувати чинники, що визначають своєрідність емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.

У відповідності до поставлених завдань використаний комплекс методичних засобів, спрямованих на вивчення емоційної сфери, зокрема її структурних компонентів у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Відповідно до цього розроблено чотири серії дослідження.

Перша серія передбачала вивчення змісту перцептивного і когнітивного компонентів емоційної сфери у дошкільників із ЗПР. Завданнями цієї серії

були:

- визначити особливості сприймання експресії людини за зовнішніми ознаками (за схематичними зображеннями, фотографіями, сюжетними малюнками);
- визначити особливості розуміння емоцій різних модальностей, причин їх виникнення та проявів;
- визначити особливості розуміння соціальних емоцій.

Завдання другої серії полягали у визначенні змісту вербального компонента емоційної сфери дошкільників із ЗПР, які включали:

- володіння словником емоцій;
- вербальний аналіз емоції.

Третя серія була спрямована на вивчення експресивного компонента емоційної сфери. Її основне завдання полягало у визначенні особливостей емоційних проявів (експресивних (міміка, пантоміміка), поведінкових і фізіологічних).

Четверта серія – визначення специфічних особливостей емоційної сфери дошкільників із ЗПР, які перебувають у різних умовах виховання.

Додатково були виділені такі параметри аналізу експериментального матеріалу: темп виконання; стійкість уваги; обсяг виконаних завдань; самостійність. З метою здійснення якісного аналізу показників емоційної сфери зазначеної категорії дітей, ми визначили їхні основні параметри, спираючись на підхід О.Хомської до розуміння сутності емоцій як складних системних психологічних утворень, зокрема: модальність (якісна характеристика), знак, інтенсивність, тривалість, реактивність (швидкість виникнення або зміни емоції), ступінь усвідомленості. Відповідно у якості загальних критеріїв розуміння дітьми емоцій мають виступати: розпізнавання, прогнозування емоцій; експресивне вираження емоцій [].

Для дослідження перцептивного і когнітивного компонентів емоційної сфери у дошкільників із ЗПР використані методики «Емоційна ідентифікація» О.Ізотової та «Сюжетні малюнки» (модифікований варіант Р.Калініної).

Методика «Емоційна ідентифікація» (О. Ізотової)

Методика спрямована на виявлення особливостей ідентифікації емоцій різних модальностей у дітей дошкільного віку, індивідуальних особливостей емоційного розвитку. За допомогою цієї методики ми з'ясували:

- домінуючий тип сприймання емоції, і частково еталону експресії, який є основою впізнання дитиною емоційного стану іншої людини;
- особливості розуміння, ідентифікації емоцій різних модальностей;
- рівень довільного вираження емоцій різних модальностей;
- обсяг емоційного досвіду і емоційних уявлень;
- чинник емоційної напруги.

Хід проведення експерименту. Методика складається з двох діагностичних серій. Діагностична серія № 1 спрямована на виявлення сформованості двох компонентів процесу розпізнавання емоцій – сприйняття і розуміння емоційних станів. Діагностична серія № 2: визначення рівня довільного вираження емоцій різних модальностей (радість, гнів, сум, страх, відраза, огида, заздрість); визначення об'єму емоційного досвіду та емоційних уявлень; виявлення емоційної напруги.

Діагностичними показниками методики виступають:

- 1) сприймання експресивних ознак (мімічних);
- 2) розуміння емоційного змісту;
- 3) ідентифікація емоцій;
- 4) вербалізація емоцій;
- 5) відтворення емоцій (виразність і довільність);
- 6) актуалізація емоційного досвіду та емоційних уявлень;
- 7) індивідуальні емоційні особливості (фактор емоційної напруги, форма емоційного реагування, емоційний стиль).

Диференціація результатів за показниками 3, 4, 5 здійснювалася за трьома рівнями: низьким, середнім, високим. Диференціація результатів за показниками 6, 7 здійснювалася за якісними характеристиками. Додатково диференціація результатів за показниками 1, 2 здійснювалася за типологічною

відповідністю сприймання (довербальний, дифузно-аморфний, дифузно-локальний, аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний) та розуміння емоцій (неадекватний, ситуативно-конкретний, вербального позначення і опису експресії, тлумачення у формі опису, ґрунтовне тлумачення і вияви емпатії), виділених А. Щетиніною [1].

Форма проведення – індивідуальна. Процедурою проведення дослідження передбачено надання дитині наступних видів допомоги: орієнтаційної, змістовної, предметно-дієвої.

Орієнтаційна допомога – вид допомоги, заснований на вербальній орієнтації дитини в особливостях виконання діагностичного завдання, що полягала в дублюванні інструкції, навідних і допоміжних запитаннях.

Змістовна – вид допомоги, заснований на вербальному поясненні способів виконання діагностичних завдань, а також на наочному показі (навчання через пояснення, показ).

Предметно-дієва – вид допомоги, заснований на конкретних спільних діях з дитиною у ході виконання діагностичних завдань. Предметно-дієва допомога констатує низький рівень сформованості вікових показників емоційного розвитку, наявність емоційних відхилень і порушень [1].

Обробка та інтерпретація результатів. Констатувальним матеріалом виступали спеціальні форми протоколу, інтерпретаційним – таблиця диференціації результатів з урахуванням типу допомоги (діагност-карта), якісна інтерпретація показників.

За методикою вікові показники емоційного розвитку дітей від 4 до 7 років (сприймання експресії, розуміння емоції, ідентифікація емоцій) диференціюються за трьома рівнями розвитку: високий – дитина адекватно впізнає і вербалізує емоційний стан за експресивним комплексом (фотографією) 6 модальностей; середній – адекватність впізнання і вербалізації емоційного стану за експресивним комплексом (фотографією) 4-6 модальностей з використанням одного виду допомоги (змістовної); низький – труднощі упізнання і вербалізації емоційного стану за експресивним комплексом

(фотоеталоном) усіх модальностей з використанням двох видів допомоги (змістовної, предметно-дієвої).

Індивідуальні показники емоційного розвитку інтерпретуються в контексті якісних характеристик (емоційний досвід, об'єм емоційного досвіду, фактор емоційної напруги, структура емоційних уявлень, емоційний стиль).

**Методика «Сюжетні малюнки»
(модифікований варіант Р.Калініної)**

За допомогою цієї методики ми з'ясували:

- розуміння соціальних емоцій;
- наявність у словнику назв, що позначають соціальні емоції;
- емоційне ставлення до моральних норм.

Хід проведення експерименту. Стимульним матеріалом запропоновані картинки із зображенням позитивних і негативних вчинків однолітків. На картинках для дітей молодшого дошкільного віку зображені полярні за своїми характеристиками моральні норми:

I. Доброта-жадібність (Зміст картинок: 1) хлопчик пригощає усіх цукерками з коробки, посміхається; 2) дівчинка закриває руками всі іграшки від дітей, які її оточують).

II. Чуйність-байдужість (Зміст картинок: 1) маленька дівчинка плаче, інша – її втішає, вираз обличчя другої дівчинки співчутливий; 2) один хлопчик плаче над зламаною машинкою, інший показуючи на нього пальцем сміється).

III. Дружність-конфліктність (Зміст картинок: 1) діти разом дружно граються на килимі, 2) дві дитини забирають одна у одної іграшкову конячку).

IV. Охайність-неохайність (Зміст картинок: 1) дівчинка зачісується перед дзеркалом; 2) дівчинка у брудній сукні, незачесана вириває сторінки з книги).

Для дослідження соціальних емоцій дітей середнього та старшого дошкільного віку до чотирьох пар картинок додається п'ята пара – ввічливість-неувага до дорослих (Зміст картинок: 1) дитина пропонує жінці стілець, вона посміхається; 2) бабуся сидить сумна, тримається за голову; хлопчик грає на барабані, сміється).

Інструкція: «Розклади картинки так, щоб з одного боку лежали ті, на яких намальовані хороші вчинки, а з іншого – погані. Розкладай і пояснюй, куди ти покладеш кожную картинку і чому». Після виконання першого завдання перед дитиною по чергову по одній розкладають картинки II, III, IV і запитують «Який настрій у людей на цій картинці? Як ти думаєш, що відчувають люди? Чому?»

Дослідження проводиться індивідуально. У протоколі фіксуються емоційні реакції дитини, а також її пояснення. Дитина має надати моральну оцінку вчинкам, які зображені на картинках, що дозволяє визначити ставлення дітей до моральних норм. Значна увага приділяється оцінюванню адекватності емоційних реакцій дитини на моральні норми: позитивна емоційна реакція (посмішка, схвалення та ін.) на моральний вчинок і негативна емоційна реакція (осуд, обурення та ін.) – на неморальний.

Обробка та інтерпретація результатів:

0 балів – дитина неправильно розкладає картинки (в одній групі виявляються картинки із зображенням як позитивних, так і негативних вчинків), емоційні реакції неадекватні або відсутні. У старшому дошкільному віці дитина або неправильно називає почуття інших людей або відмовляється від відповіді на це питання.

1 бал – дитина правильно розкладає картинки, але не може обґрунтувати свої дії, емоційні прояви не виражені під час оцінювання вчинків. Старший дошкільник не може співвіднести настроїв людей на картинках з конкретною ситуацією, пояснити їх.

2 бали – дитина правильно розкладає картинки, обґрунтовує свої дії; емоційні реакції адекватні, але мало виражені. Дитина правильно називає почуття людей, але не завжди може пояснити їх причину.

3 бали – дитина правильно визначає вчинки дітей, обґрунтовує свій вибір. У старшому дошкільному віці – називає моральну норму, емоційні реакції адекватні, яскраві, виявляються у міміці, активній жестикуляції та ін.

Для дослідження вербального компоненту емоційної сфери була використана методика «Бесіда» (Т.Даниліна, В.Зедгенідзе, Н.Стьопіна,

модифікація І.Кареліної).

Бесіда (модифікація І.Кареліної)

Методика спрямована на дослідження вербального компоненту емоційної сфери дітей дошкільного віку із ЗПР, а також визначення рівня розуміння дітьми власних емоційних переживань.

Методика дозволяє з'ясувати:

- володіння словником емоцій (наявність у словнику назв емоцій, точність вживання слова, вміння підбирати до слів, які позначають емоції, синоніми);
- особливості вербального аналізу (вміння охарактеризувати емоційний стан, виділити експресивні та імпресивні ознаки, причини виникнення емоцій);
- розуміння власного емоційного стану.

Хід проведення експерименту: дослідження проводилося з кожним дошкільником індивідуально. Процедура дослідження має таку послідовність: дітям пропонується відповісти на запитання, що характеризують їх переживання за різними модульностями, а також ситуації в яких вони виникають. Враховуючи, що дослідження буде проводитися у різновіковій групі до 7 років, було скорочено модальний ряд. Так, дітям 4-5 років (середній дошкільний вік), задавали запитання про переживання задоволення, незадоволення, радості, смутку, страху, гніву. У бесіді з дітьми 5-7 років додавали запитання про ситуації виникнення здивування, образи, сорому. Запитання: 1. Що ти любиш? 2. Що ти не любиш? 3. Коли тобі весело 4. Коли тобі сумно? 5. Коли тобі страшно? 6. Коли ти сердися? 7. Коли ти дивуєшся? 8. Коли тобі прикро? 9. Коли тобі соромно? Для дітей 4-5 років – запитання 1-6; для дітей 5-7 років запитання 1-9.

Обробка та інтерпретація результатів. Результати дослідження фіксувалися у протоколі. Оцінка результатів здійснювалася відповідно до рівнів розуміння і вербалізації дітьми власних емоційних станів:

Високий рівень (в/р): адекватне виділення дитиною ситуацій, об'єктів, дій,

що викликають переживання за усіма модальностями.

4-5 років: задоволення, незадоволення, радість, смуток, страх, злість.

5-7 років: задоволення, незадоволення, радість, смуток, страх, злість, образа, здивування, сором. Розгорнута відповідь (для дітей 4-5 років під час використання орієнтаційної допомоги).

Середній рівень (с/р): адекватне виділення дитиною ситуацій, об'єктів, дій, що викликають переживання, під час опису емоцій.

4-5 років: 3-5 модальностей, відповідь коротка, але має констатуючий характер.

5-7 років: 4-7 модальностей, відповідь коротка, але стає розгорнутою за допомогою додаткових запитань дорослого.

Низький рівень (н/р): труднощі під час виділення дитиною ситуацій, об'єктів і дій, що викликають переживання, під час відповіді на більшість запитань неадекватні відповіді або відмова відповідати.

Бесіду ми модифікували додавши ще одну серію завдань з метою визначення орієнтації дітей на значення слів. Дошкільникам було запропоновано завдання, що полягало у підборі до слів-назв емоцій (радість, гнів, сум, страх, здивування), синонімів. Інструкція: «Я скажу тобі слово, а ти мені скажеш своє схоже» (далі перераховувалися назви емоцій).

Спостереження (Т.Даниліна, В.Зедгенідзе, модифікація І.Кареліної)

Методика спрямована на дослідження експресивного компоненту емоційної сфери, а також визначення емоційного самопочуття, що визначає емоційну поведінку дітей у групі.

Основні завдання цієї методики спрямовані на виявлення:

- особливостей експресивних реакцій;
- діапазону емоційних переживань;
- домінуючого емоційного тла настрою.

Одиницями спостереження були:

- тип діяльності: діяльність у режимні моменти, організована діяльність

(навчальна, розважальна), стихійна діяльність (вільна гра);

- поведінка дитини під час спілкування з дорослими і однолітками, індивідуальна поведінка;
- експресивні реакції: міміка, пантоміміка, мовлення, звукові та мовленнєві засоби експресії, поведінкові дії;
- діапазон емоційних переживань, ситуацій виникнення: образа, спокій, радість, злість, страх, сум, здивування;
- наявність неадекватних емоційних реакцій за силою і знаком;
- переважаюче емоційне тло настрою.

Результати спостереження фіксувалися у протоколі, де зазначалися експресивні прояви емоцій кожної дитини, адекватність емоційних реакцій, особливості поведінки у різних видах діяльності, індивідуальні емоційні особливості (наявність страхів, агресивності, тривоги). Результати дослідження підлягали кількісному і якісному аналізу.

Для визначення специфічних особливостей емоційної сфери дошкільників із ЗПР ми використали методики: Опитувальний лист (Н.Артюхіна, А.Щетиніна) та анкету-опитувальник для батьків (О.Ізотова).

Опитувальний лист (Н.Артюхіної, А.Щетиніної)

Ця методика дозволяє визначити особливості емоційного стану дитини, визначити її емоційне благополуччя або неблагополуччя. Участь у опитуванні брали вихователі, дефектологи, психологи.

Опитувальний лист складається з 12 запитань закритого типу, які спрямовані на визначення загального емоційного стану дитини, адаптації до нових умов, проявів дитиною агресивних форм поведінки, адекватності емоційних проявів, особливостей спілкування з однолітками та дорослими, індивідуальних емоційних особливостей (боязливість, надмірна обережність, примхливість, впертість, замкнутість, тривожність), особливостей ситуативної емоційної регуляції, особливостей вегетативних проявів емоцій.

Обробка та інтерпретація результатів. Інтерпретація результатів опитування здійснювалась шляхом проведення якісно-кількісного аналізу. За

кожну відповідь, яка відповідала букві А, нараховувалося 0 балів, букві Б 1 бал, букві В 2 бали. Далі підраховувалася сума балів. Якщо вийшло у сумі від 0 до 12 балів, то можна констатувати, що дитина емоційно благополучна. Якщо сума відповідає 13-18 балам, то можна вважати, що дитина не зовсім емоційно благополучна. Показники від 19 до 24 балів свідчать про емоційне неблагополуччя.

У нашому дослідженні ми модифікували опитувальник змінивши інтерпретацію результатів, зокрема змінено кількість балів: сума балів від 0 до 8 балів – емоційне благополуччя; 9-15 балів – дитина не зовсім емоційно благополучна; 16 до 24 балів – емоційне неблагополуччя. Визначені пункти, які свідчать про наявність факторів емоційної напруги (страхів, тривожності, агресивності), що відповідають запитанням 3, 8, 10.

Анкета-опитувальник для батьків О.Ізотової

Методика дозволяє розширити уявлення про особливості ситуативної та позаситуативної емоційної регуляції, а також переживань дошкільників із ЗПР.

Анкета-опитувальник призначена для виявлення уявлень батьків про особливості емоційного розвитку дитини за наступними показниками: емоційний досвід дитини (наявність емоційного проживання конкретної події або ситуацій різного модального змісту); присутність у дитини чинника емоційної напруги (вияв у повсякденній поведінці симптомів емоційної збудливості, емоційної загальмованості або ситуативної реактивності як негативних показників емоційного розвитку дитини); наявність у дитини знань і уявлень про почуття; емоційне поле дитини (комплекс особливостей емоційного реагування дитини при взаємодії з навколишньою дійсністю, людьми і самою собою); емоційний (модальний) стиль дитини (домінуючі емоційні стани, їх знак і модальність); експресивність (мімічна виразність) дитини; позиція батьків по відношенню до дитини, особливості їх емоційної взаємодії, а також ступінь достовірності відповідей.

Обробка та інтерпретація результатів. Інтерпретація результатів анкетування передбачала проведення якісно-кількісного аналізу. Кількісний

аналіз отриманих відповідей здійснювався шляхом визначення ступеня участі батьків в емоційному розвитку дитини; особливостей дитячо-батьківських стосунків на емоційному рівні. В результаті набрана кількість балів диференціювалася за наступними ступенями: високий ступінь участі – від 22 до 27 балів; середній ступінь участі – від 18 до 22 балів; низький ступінь участі – від 0 до 18 балів.

Анкету О.Ізотової ми адаптували для вихователів дитячого будинку, зокрема було вилучено питання 14, 17. В анкеті для вихователів дитячого будинку було змінено формулювання усіх запитань – з батьківської позиції на позицію дорослого, який добре знає дитину (Наприклад, із запитання «Чи вважаєте Ви свою дитину емоційною?» на «Чи вважаєте Ви дитину емоційною?»). Ступінь участі у емоційному розвитку дитини не вираховувався.

Після чотирьох серій дослідження було проведено статистичний аналіз показників усіх досліджуваних. Для визначення розбіжності у групах використовувався t-критерій Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де, \bar{x} – середнє арифметичне;

D – дисперсія;

n – кількість респондентів.

Отримані дані фіксували у протоколі.

Дослідження проводилося протягом чотирьох років з 2013 по 2017 рік. У експерименті брали участь групи дошкільників 4,5-6 років та 6-7 років із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, у кількості – 48 осіб; дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують спеціальний дошкільний заклад освіти (СДЗО) – 50 осіб; дошкільники з нормативним розвитком – 50 осіб. Загальна кількість досліджуваних із ЗПР та з нормативним розвитком складає 148 дітей. У дослідженні брали участь 10 вихователів СДЗО, 8 вихователів загальноосвітніх ДНЗ, а також 8 вихователів будинку дитини.

Експериментальними базами дослідження були: Комунальний заклад Київської обласної ради "Спеціалізований обласний будинок дитини м. Боярка", Дошкільний навчальний заклад № 801 для дітей із затримкою психічного розвитку м. Києва, Дошкільний навчальний заклад № 625 м. Києва, Дитячий садок-школа «Ясочка» м. Києва, Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 12 «Олімпійський» м. Суми, Сумської області, Комунальна установа «Центр соціально-психологічної реабілітації дітей Одеської міської ради Одеської області».

У дослідженні витримано вікові межі 4,5-7 років, з огляду передусім на соціальну ситуацію розвитку дошкільників. Визначення вікових меж дошкільного віку від 4,5 до 7 років обґрунтовано важливістю прослідкувати динаміку розвитку емоційної сфери з середнього дошкільного віку до старшого дошкільного віку у дітей з нормативним розвитком та із ЗПР. Дослідження у порівняльному плані давало можливість ґрунтовніше виділити специфічні особливості компонентів емоційної сфери у дітей із ЗПР. При цьому виконання діагностичних завдань дітьми з нормативним розвитком слугувало показником вікової норми.

2.2. Особливості перцептивного і когнітивного компонентів емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку

З метою з'ясування стану сформованості перцептивного і когнітивного компонентів емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР, які виховуються у будинках дитини, було проведено першу серію дослідження, яке передбачало вивчення особливостей та рівнів їх сформованості. Особливості зазначених компонентів емоційної сфери у дошкільників із ЗПР було досліджено за допомогою експериментальної методики «Емоційна ідентифікація» О.Ізотової, а також особливості розуміння соціальних емоцій за допомогою методики «Сюжетні малюнки» (модифікований варіант Р.Калініної).

У ході дослідження вивчалися особливості показників *перцептивного компоненту емоційної сфери* – сприймання експресивних ознак емоцій, типи сприймання експресії. З цією метою застосовувалися діагностичні завдання серії №1, зокрема вивчались здатності адекватно впізнати і вербалізувати емоційний стан, що пред'являється на схематичному зображенні.

У ході кількісного та якісного аналізу результатів дослідження було з'ясовано, що дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку мають переважно середній та низький рівні сприймання експресії, кількість встановлених ними експресивних ознак значно менша (62,5%), ніж у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують спеціальний дошкільний навчальний заклад (66%), а також у дошкільників з нормативним розвитком (80%).

Дошкільники із ЗПР неточно диференціюють різні емоції, не враховують всі експресивні компоненти вираження емоції, більшість з них диференціюють такі емоції як: радість, гнів, сум, страх, проте суттєві труднощі виникають під час встановлення емоцій відрази та заздрості. Поряд з цим, більшість дітей з нормативним розвитком встановлювали емоції з першої спроби, довго не думали над завданням. Діти із ЗПР розуміли інструкцію гірше, була необхідність у повторенні інструкції кілька разів. Слід зазначити, що наявність затримки психічного розвитку позначається на оволодінні словами і словосполученнями, що позначають ті чи інші емоційні переживання, тому більшість дітей під час пояснення значення емоційної піктограми не могли ґрунтовно пояснити ознаки, які свідчать про наявність емоції, а зображували її пантомімічно: «Цей гном Плакса. У нього сльози і рот так» (демонстрування), «Цей гном Бояка. У нього ротик як «О»» (демонстрування), «Цей Злюка, бо у нього злий лоб, ось такий» (демонстрування), «Злий, бо він дивиться як злий» (демонстрування). Це є свідченням недостатнього досвіду розпізнавання власних емоційних переживань, бідного словникового запасу і елементарного вміння формулювати свої думки. Результати дослідження рівня сприймання експресивних ознак емоцій представлені в таблиці 2.1 (Умовні позначення:

«в.р.» – високий рівень, «с.р.» – середній рівень, «н.р.» – низький рівень).

Таблиця 2.1

Порівняння рівнів сприймання експресії у дошкільників з НР та ЗПР, які виховуються у СДНЗ і дитячому будинку

Вік дітей	Рівень сприймання експресивних ознак у відсотковому співвідношенні								
	Діти з НР			Діти із ЗПР із СДНЗ			Діти із ЗПР із ДБ		
	В.р.	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.
4,5-6 років	27,3%	51,5%	21,2%	10,7%	50%	39,3%	10%	46,7%	43,3%
6-7 років	47%	41,2%	11,8%	13,6%	59,1%	27,3%	11,1%	61,1%	27,8%

Серед категорії дошкільників із ЗПР 4,5-6 років було виявлено у 10% респондентів з високим рівнем сприймання експресії, які виховуються у дитячому будинку і у 10,7% респондентів, які виховуються у сім'ї та відвідують спеціальний дошкільний заклад освіти (далі СДЗО). Натомість серед дошкільників 4,5-6 років із нормативним розвитком (далі НР) високий рівень сприймання експресивних ознак був визначений у 27,3% дітей. Ці діти можуть визначити емоційний стан за піктограмою та пояснити свою думку: «Це Веселун. Він веселий, посміхається, очі веселі. Веселий, бо йому подарували кульку», «Злий, бо у нього очі злі і рот злий. Його хтось розсердив», «Цей гном Плакса. У нього сльози і він не посміхається. Його хтось образив», «Це Боягуз. Він переляканий. У нього очі круглі, рот круглий і волосся дибки». Аналіз рівня сприймання експресії дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку і дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО та дітьми з НР, дозволяє простежити позитивну динаміку розвитку. У ході аналізу експериментальних даних слід зазначити, що серед категорії дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку динаміка розвитку сприймання експресивних ознак менш виразна. Дослідженням встановлено, що в умовах СДЗО відбувається більш стрімкий розвиток сприймання експресії дітьми порівняно із умовами виховання у дитячому будинку. Проте, рівень сприймання експресії дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку відстає від рівня дітей з НР, адже 47% дітей старшого дошкільного віку з НР мають

високий рівень сприймання експресії і 41,2% середній, натомість як переважна більшість дітей із ЗПР мають середній рівень, зокрема 61,1% старших дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку і 59,1% старших дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. Під час виконання завдання, спрямованого на сприймання емоційної експресії, дошкільники змішували, загалом, такі емоційні стани, як смуток і злість, поспішно робили висновки щодо їх модальності лише на основі форми рота, не звертаючи уваги на інші ознаки, зокрема, на форму брів.

Серед дітей старшого дошкільного віку (6-7 років) із ЗПР високий рівень сприймання експресії виявлено у 11,1% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку і у 13,6% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. Диференціація результатів за діагностичним показником сприймання експресивних ознак здійснювалася на основі вікової типологічної відповідності.

З метою оцінювання достовірності відмінностей між рівнями сприймання експресії виявлених під час порівняльного аналізу досліджуваних груп учнів був використаний *t*-критерій Стьюдента. Числові значення *t*-критерія Стьюдента між групами дітей (СДЗО ЗПР, ДБ ЗПР і НР) статистично значущі: діти з нормальним розвитком та діти із затримкою психічного розвитку, які відвідують СДЗО ($t=3,63$ при $p \geq 0,05$); діти з нормативним розвитком (НР) та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку (ДБ ЗПР) ($t=4,04$ при $p \geq 0,05$) – Додаток В; діти з НР та діти із ДБ ЗПР ($t=3,10$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми з НР та дітьми ДБ ЗПР ($t=3,23$ при $p \geq 0,05$).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з нормальним розвитком 4-6 років та дітьми з нормальним розвитком 6-7 років ($t=3,09$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку 4-6 років та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку 6-7 років ($t=2,05$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми із затримкою психічного

розвитку, які відвідують СДЗО 4-6 років та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад 6-7 років ($t=1,77$ при $p \geq 0,05$).

Результати дослідження типів сприймання експресивних ознак (за А. Щетиніною) дошкільників із ЗПР обох груп та з НР демонструє таблиця 2.2.

Таблиця 2.2

Порівняння типів сприймання експресії у дошкільників із ЗПР, які виховуються у СДЗО і дитячому будинку та у дошкільників з НР

Типи сприймання	НР		ЗПР в СДНЗ		ЗПР в ДБ	
	Кількість дітей 4-6 років	Кількість дітей 6-7 років	Кількість дітей 4-6 років	Кількість дітей 6-7 років	Кількість дітей 4-6 років	Кількість дітей 6-7 років
Довербальний	0	0	0	0	0	0
Дифузно-аморфний	3%	5,9%	14,3%	13,6%	16,7%	11,1%
Дифузно-локальний	12,1%	5,9%	46,4%	36,4%	46,7%	44,4%
Аналітичний	39,4%	17,6%	28,6%	27,3%	30%	33,3%
Синтетичний	18,2%	11,8%	7,1%	13,6%	3,3%	5,6%
Аналітико-синтетичний	27,3%	58,8%	3,6%	9,1%	3,3%	5,6%

Наведені у таблиці дані свідчать, що у дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР обох груп переважає дифузно-локальний та аналітичний типи сприймання експресії порівняно з дошкільниками з НР, у яких переважають аналітичний, синтетичний і аналітико-синтетичний, що підтверджуються виявленими значущими розбіжностями. Лише 3,3% дошкільників 4-6 років із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку і 5,6% цієї категорії дітей 6-7 років, а також 3,6% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДНЗ 4-6 років і 9% цієї категорії дітей 6-7 років мають аналітико-синтетичний тип сприймання, вони виділяють елементи експресії і узагальнюють їх («Сумна. Плаче, очі мокрі, ротик так, бо її вкусила собака», «Вона налякана боїться всього. У неї рот відкритий і очі»). Результати дослідження показали, що у респондентів усіх категорій довербальний тип не було виявлено. Серед дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому

будинку було виявлено значно менше респондентів (3,3% – діти 4,5-6 р.; 5,6% – діти 6-7 р.), які мають синтетичний тип сприймання експресії на відміну від однолітків із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДНЗ (7% – діти 4,5-6 р.; 13,6% – діти 6-7 р.) та дошкільників з НР (18,2% – діти 4,5-6 р.; 11,8% – діти 6-7 р.), що характеризується узагальненим цілісним сприйманням. При цьому діти елементи експресії не диференціюють («Весела, бо веселиться, у неї обличчя веселе», «Зла вона, тому що вся зла – і обличчя, і стоїть як зла»). За даними дослідження встановлено, що дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (16,7% – діти 4,5-6 р.; 11,1% – діти 6-7 р.) та дошкільники, які виховуються у сім'ї та відвідують СДНЗ (17,9% – діти 4,5-6 р.; 13,6% – діти 6-7 р.), у порівнянні з дошкільниками із НР (12,1% – діти 4,5-6 р.; 5,9% – діти 6-7 р.) мають дифузно-аморфний тип сприймання. Вони називають емоцію, але сприймають її вираження поверхово, нечітко, глобально ("веселий, бо веселий", "вона сердиться", "подивився і дізнався, що сумує" та ін.). Можна припустити, що у дітей з таким типом сприймання емоцій досі не сформований еталон їх вираження. Еталон дуже розмитий, складові його елементи ще не диференційовані.

Отже, сприймання експресивних ознак емоцій у дітей дошкільного віку із ЗПР перебуває на більш низькому рівні розвитку, в порівнянні з віковою нормою. Так, коли дошкільникам із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку пропонувалося встановити емоційний стан, зображений на піктограмі, вони відповідали: «Це Плакса. Він плаче. Сльози йдуть», «Боягуз. Боїться, у нього круглий рот», «Злюка. Злиться. Насупив брови». На уточнююче запитання «Як ти дізнався, що цей гном Злюка?» частина дітей відповідали: «Не знаю. Побачив і зрозумів», «Бо у нього такий настрій». Частина дітей не могли дати назву емоції, тому намагалися позначити її відповідною дією: «Плаче», «Сміється», «Лякається», «Фукає», «Не подобається йому» та ін. На відміну від дошкільників із ЗПР, діти з нормальним розвитком, орієнтуючись на свій емоційний досвід, правильно інтерпретували значення емоційної піктограми, могли пояснити наявність тих ознак експресії, які вказували на емоцію: «Цей

гном Злюка. Сердитий. У нього рот вниз, сердиті очі, брови насуплені». «Це Вередун. Фу, йому не подобається. У нього кривий ротик, крива борода». «Це Веселун. Він посміхається, показує зубки, очі веселі», «Цей гном Боягуз. Він переляканий. Відкрив рота і відкрив широко очі». Варто зазначити, що дуже рідко діти із ЗПР, а також дошкільники з нормальним розвитком під час сприймання емоції вказували на вираз брів. Ця мімічна одиниця для дітей дошкільного віку є найменш інформативною.

Варто зазначити, що загальними труднощами для дошкільників із нормативним розвитком і затримкою психічного розвитку було визначення емоцій заздрості та відрази. Дошкільники із ЗПР самостійно не могли дати назву емоції, потребували надання орієнтаційної та предметно-дієвої допомоги, більшість дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, емоцію не встановлювали. Діти ж з НР приймали змістовну та орієнтаційну допомогу, у більшості випадків встановлювали ці емоції. Найуспішніше діти з ЗПР впізнають емоції: радості, суму, гніву, страху, які найчастіше відчують і спостерігають особливості їх вираження іншими людьми. Це свідчить про звуження діапазону переживань дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

Водночас, аналіз експериментальних даних свідчить про збереження тенденції стосовно розвитку типу сприймання з віком дітей. Проте, слід зазначити, що серед категорії дітей із ЗПР є незначне покращення, сприймаючи експресію глобально і поверхово, діти починають виділяти окремий, часто одиничний елемент експресії (в більшості випадків очі або рот). Було встановлено, що розвиток сприймання експресії у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку відбувається повільніше у порівнянні з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ. На нашу думку, це пов'язано з деприваційною ситуацією розвитку (звуженим колом спілкування), що негативно впливає на накопичення емоційного досвіду і знань про причини виникнення емоцій, способи їх вираження, а також розуміння експресивних ознак емоцій оточуючих. Найвищий рівень розвитку типу

сприймання експресії (13,6% – синтетичний, 9,1% – аналітико-синтетичний) було встановлено серед старших дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ, найнижчий рівень – серед дошкільників 4,5-6 років із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (16,7% – дифузно-аморфний). Таким чином, переважна більшість дітей показали достатню компетентність в розпізнаванні основних експресивних ознак емоційних станів на схематичному зображенні та в їх адекватному вербальному позначенні. Більшості дошкільників із ЗПР важко було визначити різницю між схожими емоційними станами, загалом, такими як сум і гнів, здивування і страх, гнів і відраза. Вони поспішно робили висновки щодо модальності лише на основі форми рота, не звертаючи уваги на інші ознаки, зокрема, форму брів.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з нормативним розвитком та дітьми із ЗПР, які відвідують СДЗО ($t=4,19$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормативним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які виховуються у дитячому будинку ($t=6,43$ при $p \geq 0,05$). Та між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=1,76$ при $p \geq 0,05$).

У групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=2,79$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=4,55$ при $p \geq 0,05$). Та між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=1,60$ при $p \geq 0,05$); у групах між дітьми з нормативним розвитком 4-6 років та дітьми з нормативним розвитком 6-7 років ($t=1,57$ при $p \geq 0,05$).

Кореляційний аналіз з використанням коефіцієнту рангової кореляції Спірмена виявив значущу пряму кореляцію між сприйманням експресії та типами сприймання емоції ($\rho \approx 0,31$, $p < 0,05$).

Дослідження *особливостей когнітивного компоненту*: розуміння експресивних ознак емоцій, особливості емоційної ідентифікації, рівні розуміння емоцій, особливості довільного відтворення емоцій.

З метою визначення особливостей *розуміння експресивних ознак емоцій* дошкільниками із ЗПР, їм пропонувалися завдання №2 діагностичної серії №1. Аналізуючи рівень розуміння експресивних ознак емоцій дошкільниками, були встановлені значущі розбіжності за цим показником між дошкільниками з НР та дошкільниками із ЗПР обох груп. На підставі аналізу сутності розуміння емоцій дошкільниками із ЗПР були визначені три рівні: високий, середній та низький. (Таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Порівняння рівнів розуміння емоцій у дошкільників з НР і ЗПР

Вік дітей	Рівень розуміння експресивних ознак емоцій у відсотковому співвідношенні								
	НР			ЗПР із СДНЗ			ЗПР із Д Б		
	В.р	С.р.	Н.р.	В.р	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.
4,5-6 років	27,3%	45,4%	27,3%	10,7%	46,4%	42,9%	6,7%	43,3%	50%
6-7 років	29,5%	58,8%	11,8%	13,6%	54,6%	31,8%	16,7%	44,4%	38,9%

Серед категорії дітей дошкільного віку із ЗПР було виявлено, що високий рівень розуміння емоцій мають 6,7% дошкільників із ЗПР 4-6 років і 16,7% дошкільників із ЗПР 6-7 років, які виховуються у дитячому будинку порівняно із дошкільниками 4-6 років (10,7%) та 6-7 років (13,6%), які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ, які змогли правильно виділити весь комплекс експресивних ознак (очі-рот-брови) за 4-6 модальностями і графічно їх зобразити. На відміну від дошкільників із ЗПР, серед дошкільників з НР значно більше дітей мають високий рівень розуміння емоцій (27,3% – діти 4-6 р.; 29,5% – діти 6-7 р.). Незначні розходження є між категоріями дітей, які мають середній рівень розуміння емоцій, зокрема у 43,3% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку 4-6 років та у 44,4% – 6-7 років, у 46,4% дітей із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО 4-6 років та у 54,6% – 6-7 років, у 45,4%

дітей з НР 4-6 років та у 58,8% – 6-7 років. Слід зазначити, що серед дошкільників із ЗПР найбільш розвинену здатність до розуміння емоцій мають дошкільники, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, що свідчить про вплив освітнього середовища на здатність до розуміння емоцій. Дошкільники із ЗПР лише частково виділяли і промальовували експресивні ознаки емоційних станів. Здебільшого вони звертали увагу на очі і рот, з додаванням менш інформативних в цьому відношенні носа і вух. Найнижчий рівень розуміння емоцій було встановлено у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (50% – діти 4-6 р., 38,9% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ (42,9% – діти 4-6 р., 31,8% – діти 6-7 р.) та з однолітками із НР (27,3% – діти 4-6 р., 11,8% – діти 6-7 р.). Дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ і дитячий будинок, виділяли окремі експресивні ознаки емоцій лише за допомогою змістовної та предметно-дієвої допомоги, але при цьому у ході виконання завдання графічно вони вимагали повторного показу зображення емоційного стану. Найуспішніше діти усіх категорій графічно зображали емоції радості, суму, страху, гірше гніву, відрази і заздрості.

У ході виконання експериментальних завдань вивчалися *особливості емоційної ідентифікації*, особливості співвіднесення експресивних ознак емоції. З цією метою застосовувалися діагностичні завдання серії №2. Перед дошкільниками ставилося завдання правильно впізнати і вербалізувати за фотографіями різних емоцій, співставити фотоеталони експресивних проявів емоцій і відповідні піктограми (радість, гнів, сум, страх, подив, відраза, заздрість, образа, спокій, сором). Аналіз експериментальних даних показав, що спільним для всіх категорій дітей було встановлення піктограми як еталону ідентифікації емоції. При цьому дошкільники з НР самостійно організовували діяльність, а дошкільники із ЗПР не починали виконувати завдання через звуження обсягу сприймання: вони брали піктограму до рук, прикладали її до фотоеталонів, потім втрачали завдання. Звужене коло сприймання заважало

дошкільникам із ЗПР швидко сприймати всі фотоеталони та картки і співставляти їх, адже у сукупності перед дитиною на столі розташовувалися 20 карток. Дошкільникам із ЗПР надавалась змістовна та предметно-дієва допомога: зменшувалась кількість піктограм та фотоеталонів для ідентифікації до 10 карток при першому пред'явленні та 10 при другому, що розташовувались у два ряди по 5 і 5 карток відповідно.

Рівні ідентифікації емоцій у дошкільників із ЗПР представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Порівняння рівнів емоційної ідентифікації у дошкільників із ЗПР та з НР

Вік дітей	Рівень емоційної ідентифікації у дошкільників								
	Діти з НР			Діти із ЗПР з СДЗО			Діти із ЗПР з ДБ		
	В.р	С.р.	Н.р.	В.р	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.
4,5-6 р.	27,3%	51,5%	21,2%	17,8%	39,3%	42,9%	6,7%	43,3%	50%
6-7 р.	35,3%	58,8%	5,9%	13,6%	59,1%	27,3%	16,7%	50%	33,3%

За результатами дослідження було встановлено, що під час виконання цього завдання у дітей усіх груп найчастіше відзначався середній рівень показника (у дошкільників із ЗПР зі СДНЗ: 39,3% – діти 4,5-6 р. і 59,1% – діти 6-7 р.; у дошкільників із ЗПР з ДБ: 43,3% – діти 4,5-6 р. і 50% – діти 6-7 р.; у дітей з НР: 51,5% – дітей 4,5-6 р. і 58,8% – діти 6-7 р.), вони найбільш успішно впізнавали і вербалізувати такі емоційні стани, як радість, смуток, злість, страх тоді як здивування, відразу, заздрість, і сором, спокій вони визначали, зазвичай, через зазначені вище емоції, спираючись не на весь експресивний комплекс, а лише на окремі ознаки.

Серед дошкільників із ЗПР виявлено значно менше дітей, які мають високий рівень ідентифікації емоцій, зокрема, дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (6,7% – діти 4,5-6 р. і 16,7% – діти 6-7 р.) та дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ (17,8% – діти 4,5-6 р. і 13,6% – діти 6-7 р.). Натомість, 27,3% дошкільників 4,5-6 років та 35,3% дошкільників 6-7 років з НР, мають високий рівень емоційної

ідентифікації. Спільним для категорії дошкільників із ЗПР була комплексна інтерпретація чотирьох основних емоцій: радості, суму, гніву, страху і однієї додаткової – образи. Під час ідентифікації соціальних емоцій сорому, здивування, відрази, заздрості та спокою, у дітей виникали суттєві труднощі. Дошкільники із ЗПР накладали помилково більшість карток, не контролюючи свої дії. Спостерігалось недостатньо критичне ставлення до виконання завдання, на зауваження експериментатора виникала спроба перевірити, співставити ще раз піктограму та фотоеталон. Характерним для дошкільників із ЗПР виявилось уподібнення емоцій. Так, фотоеталон із зображенням експресивних мімічних виявів емоції відрази діти поєднували з піктограмою експресивних виявів емоції гніву і пояснювали: «Це зле обличчя» або: «Це підходить. Вони гніваються».

Переважна більшість дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, мають низький рівень ідентифікації емоцій (50% – діти 4,5-6 р., 33,3% – діти 6-7 р.) на відміну від однолітків із ЗПР зі СДЗО (42,9% – діти 4,5-6 р., 27,3% – діти 6-7 р.) та однолітків з НР (21,2% – діти 4,5-6 р., 5,9% – діти 6-7 р.). Дошкільники із ЗПР потребували постійної орієнтаційної та предметно-дієвої допомоги. Були виявлені значущі розбіжності за цим показником, що свідчить про вплив середовища, в якому живуть та виховуються діти, на ідентифікацію емоцій дошкільниками із ЗПР. Варто зазначити, що дошкільники 4,5-6 років із ЗПР порівняно з дошкільниками 6-7 років із ЗПР демонструють значно гірші результати за показником ідентифікації емоцій. Причини виникнення цих труднощів можуть бути обґрунтовані особливостями функціонування механізмів ідентифікації емоцій у середньому дошкільному віці, у них відсутні адекватні терміни для опису емоцій іншої людини, діти здатні ідентифікувати емоцію, ґрунтуючись тільки на одному джерелі інформації – ситуації, в якій опинився персонаж, або виразі його обличчя. З іншого боку, вплив на ідентифікацію емоцій здійснюють недоліки інтелектуальних функцій, а також умови, в яких живуть і виховуються дошкільники із ЗПР.

Методом математичної статистики встановлено значущу розбіжність у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=1,63$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=2,14$ при $p \geq 0,05$); між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=2,67$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=2,33$ при $p \geq 0,05$); у групах між дітьми з нормальним розвитком 4-6 років та дітьми з нормальним розвитком 6-7 років ($t=2,44$ при $p \geq 0,05$), між дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку 4-6 років та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку 6-7 років ($t=2,44$ при $p \geq 0,05$).

У ході виконання експериментальних завдань вивчались *особливості ідентифікації емоційних ситуацій* застосовувалися діагностичні завдання серії №2. Слід відзначити, що у контексті дослідження ідентифікації емоційних ситуацій, розуміння експресивних ознак емоцій розглядалося як соціально-перцептивна здібність, що формується в спілкуванні і забезпечує можливість адекватного відображення психічних станів людини, її властивостей і якостей, здатність передбачати свій вплив на цю людину. Якісно-кількісний аналіз ідентифікації емоційних ситуацій, що провокують виникнення емоцій різних модальностей засвідчив порушення розуміння соціальних емоцій (сорому, відрази, презирства, співчуття) дошкільниками із ЗПР, що підтверджується виявленими значущими розбіжностями. Результати дослідження ідентифікації емоційних ситуацій дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку засвідчили, що для обох груп дітей притаманні труднощі у розумінні причин виникнення емоційних переживань, характеру стосунків між персонажами, які зображені на сюжетному малюнку. На підставі аналізу правильно встановлених емоцій у зображених емоціогенних ситуаціях (з 10 представлених)

дошкільниками із ЗПР були визначені 3 рівні сформованості: високий, середній та низький (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Рівень ідентифікації емоційних ситуацій у дошкільників із ЗПР та з НР

Вік дітей	Рівень ідентифікації емоційних ситуацій у дошкільників								
	Діти з НР			Діти із ЗПР з СДЗО			Діти із ЗПР з ДБ		
	В.р	С.р.	Н.р.	В.р	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.
4,5-6 р.	18,2%	63,6%	18,2%	7,1%	53,6%	39,3%	6,7%	50%	43,3%
6-7 р.	35,3%	58,8%	5,9%	22,7%	40,9%	36,4%	22,2%	38,9%	38,9%

Серед категорії дітей із ЗПР високий рівень ідентифікації емоційних ситуацій виявлено у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (6,7% – діти 4,5-6 р., 22,2% – діти 6-7 р.), у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (7,1% – діти 4,5-6 р., 22,7% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками з НР (18,2% – діти 4,5-6 р., 35,3% – діти 6-7 р.). Найбільш розвинену здатність до ідентифікації емоційних ситуацій мають дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, зокрема середній рівень розуміння виявлено у 53,6% дошкільників 4,5-6 років, у 40,9% дошкільників 6-7 років, у порівнянні з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (50% – діти 4,5-6 р., 38,9% – діти 6-7 р.). Варто зазначити, що значущих розбіжностей під час порівняння кількості зрозумілих дітям базових емоцій (радості, гніву, суму, страху) між групами дошкільників із ЗПР не було виявлено. Проте, були виявлені значущі розбіжності за показником ідентифікації емоцій соціального генезу між групами дошкільників із ЗПР, таких як: відраза, образа, співпереживання, сором, презирство. Зокрема, 10% відповідей дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ свідчать про розуміння причин виникнення та експресивних емоційних проявів емоції співпереживання, серед дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку розуміння цієї емоції встановлено у 4,2% відповідей на відміну від дошкільників з НР, у яких розуміння цієї емоції встановлено у 22%

відповідей. Найбільше значущих розбіжностей було встановлено під час порівняння груп дошкільників із ЗПР, які виховуються у СДЗО та у дитячому будинку. Так, соціальну емоцію сорому виявлено у 28% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, натомість серед дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку – лише 18,7% за зображенням емоційної ситуації, що була причиною її виникнення на відміну від дошкільників з НР, які визначили емоцію у 44% відповідей. Зрозуміли зміст емоційної ситуації і встановили соціальну емоцію презирства 8% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО та 4,2% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку порівняно з дошкільниками із НР (28%), емоцію відрази 60% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ та 54,2% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку порівняно з дошкільниками із НР (86%), соціальну емоцію сорому 28% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, 20,8% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 46% дошкільників із НР, емоцію образи 26% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, 18,7% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 46% дошкільників із НР.

Якісна інтерпретація результатів дослідження дозволяє стверджувати про залежність здатності до розуміння емоційного змісту ситуації та встановлення відповідної емоції соціального генезу від впливу середовища, в якому перебуває дитина із ЗПР. Тобто, внаслідок впливу соціальної депривації на дошкільників, які перебувають у будинку дитини, їх емоційний досвід збіднений, а отже вони мають значно меншу кількість зразків емоційних ситуацій, які підлягають їх розумінню, відповідно здатність до розуміння емоції за впливом антецеденту у них знижена, порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. Порівняльний аналіз рівнів ідентифікації емоційних ситуацій дошкільниками із ЗПР та нормативним розвитком показав тенденцію до розвитку цього процесу. Проте, слід зазначити, що серед категорії дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку

розвиток розуміння експресивних ознак менш виразний порівняно з дітьми, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО.

Якісний аналіз розуміння емоційних ситуацій, зображених на сюжетних малюнках показав, що дошкільники із ЗПР зі значними труднощами орієнтуються в сукупності емоційних ознак (експресивних та імпресивних) різних модальностей та співвідносять їх з причинами виникнення, при цьому труднощі розуміння емоційних ситуацій найчастіше виявляються у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Так, Сашко М., 6 р. (вихованець дитячого будинку) розглядає зображення ситуації «Бійка»: «Тут дяді б'ються кулаками. Поганий настрій». Іван Н., 6 р. (вихованець СДЗО), розглядає зображення ситуації «Бійка» і говорить: «Тут хлопці грають у бокс». Настя С., 6 р. (вихованка дитячого будинку) розглядає зображення ситуації «Бійка» і говорить: «Битися починають, кулаки нагострили, поганий настрій». Найбільше труднощів у дітей із ЗПР викликали ситуації «Сюрприз», «Відраза людей», «Покарання», «Хвороба», що провокували виникнення відповідних соціальних емоцій: здивування, презирства, сорому. Значних труднощів дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО зазнавали під час аналізу ситуації «Відраза людей» (презирство), що відображені у наступних прикладах відповідей дітей. Оля К., 6 р. (вихованка дитячого будинку): «Поганий настрій. Дівчинка загубила тапець і порвала рукав». Віка В., 7 р. (вихованка СДЗО): «Хлопчик і дівчинка показують пальцем, а тьотя опустила голову вниз». Ліза П., 6 р. (вихованка дитячого будинку): «Дівчинка сумна. У неї кофта порвана, один носок вверху, а другий вниз». Найважче дітям було обґрунтування ситуації «Хвороба» (співпереживання). Так, Антон Г., 6,5 р. (вихованець СДЗО) розглядає зображення «Хвороба»: «Дядя катався на самокаті і зламав кістку, а дівчинка на нього дивиться». Ілля К., 6 р. (вихованець дитячого будинку): «Хлопчик хворіє і нога зламана. Дівчинка катається на самокаті». Сергій К., 6,5 р. (вихованець СДЗО): «Дівчинка побачила, що у хлопчика вава, він не може йти і кататись». Наведемо приклади відповідей у ситуації «Сюрприз». Денис П,

6,4 р. (вихованець дитячого будинку): «Хлопчику попалося не те, що він хотів у подарунок». Камілла П., 6 р. (вихованка дитячого будинку): «Дівчинка дарує подарунок». Аня С., 6 р. (вихованка СДЗО): «Весело. Під ялинкою подарунки». Міша М., 6,5 р. (вихованець СДЗО): «Хлопчик думає, що це все його подарунки». Таким чином, дошкільники із ЗПР схильні до простого перераховування предметів та окремих дій, зображених на малюнках. Після надання орієнтаційної допомоги, що полягала у вербальному пред'явленні аналогічної ситуації, де головним героєм був дошкільник із ЗПР, тобто неочікуваний подарунок отримував він, відповідь уточнювалася: «Я зрадив би. Здивувався», «Я б веселився. Було б цікаво». Уточнення відповіді дітей після персоніфікованої форми пред'явлення ситуації характерне для дошкільників із ЗПР. Спільною рисою для дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО та дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку є ототожнення страху з сумом: «Дівчинка плаче, її вкусила собака», «Їй сумно, плаче, бо на неї напала собака»; сорому з сумом: «Поганий настрої. Мама сварить хлопчика. Він сумний», «Йому сумно, його сварять»; здивування з радістю «Він радіє, бо йому дають подарунок».

Статистично підтверджено розбіжність у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=2,37$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=2,44$ при $p \geq 0,05$);

у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=2,57$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=1,86$ при $p \geq 0,05$); у групах між дітьми з нормальним розвитком 4-6 років та дітьми з нормальним розвитком 6-7 років ($t=4,69$ при $p \geq 0,05$), між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад 4-6 років та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад

6-7 років ($t=3,33$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку 4-6 років та дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку 6-7 років ($t=4,14$ при $p \geq 0,05$).

У ході дослідження було визначено *рівні розуміння емоцій* (за А.Щетиніною) у дошкільників із ЗПР, що відображено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Рівні розуміння емоцій у дошкільників із ЗПР та НР

Рівень розуміння емоцій	НР		Дошкільники із ЗПР зі СДЗО		Дошкільники із ЗПР з ДБ	
	4,5-6 р	6-7 р.	4,5-6 р.	6-7 р.	4,5-6 р.	6-7 р.
Неадекватний	0	0	0	4,5%	0	11,1%
Ситуативно-конкретний	18,2%	5,9%	50%	45,5%	53,3%	38,9%
Словесного позначення і опису експресії	60,6%	41,2%	39,3%	40,9%	40%	38,9%
Осмислення у формі опису	21,2%	35,3%	10,7%	9,1%	6,7%	11,1%
Осмислення у формі тлумачення і прояви емпатії	0	17,6%	0	0	0	0

Зазначені у таблиці результати свідчать, що для дошкільників із ЗПР характерні неадекватний, ситуативно-конкретний, словесного позначення, а також осмислювання у формі опису рівні розуміння емоцій. При цьому, серед дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО неадекватний рівень розуміння емоцій виявлено у 4,5% дітей та 11,1% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку порівняно з дошкільниками з НР, у яких цього рівня розуміння не виявлено. Наведемо приклади суджень, що свідчать про неадекватність розуміння зображеної емоціогенної ситуації. Так, у ситуації «Напад», що була причиною виникнення емоції страху, Іра Т., 6 р. відповіла: «Дівчинка грає в хованки», у ситуації «Сварка» (образ) Ліза П., 6 р. пояснила: «Дівчинка чіпає за хвостик», у ситуації «Розлука» (сум) Богдан Ю, 6 р. відповів:

«Дівчинці нічого не подобається».

Одним із домінуючих рівнів розуміння емоцій для групи дошкільників із ЗПР, порівняно з групою дошкільників з НР, є ситуативно-конкретний: для дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (50% – дітей 4,5-6 р., 45,5% – дітей 6-7 р.), дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (53,3% – діти 4,5-6 років, 38,9% – 6-7 р.). Дослідженням встановлено, що дошкільники із ЗПР звертають увагу переважно на зображені на сюжетному малюнку дії персонажу: «Закрила очі руками, плаче», «Хлопчик штовхає посуд», «Хлопчик зламав ногу», «Посварились, дівчинка плаче». При цьому, діти потребували допомоги експериментатора у вигляді низки запропонованих словесних позначень емоційного стану (сум, відраза, співпереживання, образа), тобто підказкою. Другим домінуючим рівнем розуміння емоцій дітьми із ЗПР виявився рівень словесного позначення і опису експресії, зокрема для дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (39,3% – 4,5-6 р., 40,9% – дітей 6-7 р.), для дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (40% – дітей 4,5-6 р., 38,9% – дітей 6-7 р.) порівняно з дошкільниками з НР (60,6% – дітей 4,5-6 р., 41,2% – дітей 6-7 р.). Дошкільники із ЗПР виділяють експресію в цілому або перераховують її елементи, описують, в деяких випадках самостійно називають емоційний стан: «Вони такі злі, дуже сердиті. Стоять так, руки стиснули, очі злі» у ситуації «Бійка» (гнів), «Кривиться, нічого не подобається, не їсть» у ситуації «Відраза їжі» (відраза).

Для дошкільників з НР притаманний рівень розуміння емоцій «Осмислення у формі опису» (21,2% – діти 4,5-6 р., 35,3% – діти 6-7 р.), а також «Осмислення у формі тлумачення і прояви емпатії» у 17,6% дітей 6-7 років, що підтверджується встановленими значущими розбіжностями під час порівняння груп дошкільників з НР та ЗПР. З'ясовано, що діти з нормативним розвитком розуміють емоції персонажів у контексті певної ситуації (бійка, сюрприз, розлука, сварка та ін.), шляхом опису емоційного стану і відповідної експресії. Так, у ситуації «Напад» діти розповідали: «Тут собака нападає на дівчинку. Їй страшно, вона закрила очі руками і плаче», у ситуації «Зневага»: «Дівчинка

засмутилася, плаче, светр розірваний. А ці діти сміються над нею, показують пальцями», у ситуації «Відраза їжі»: «Цей хлопчик не хоче їсти. Не подобається йому, молоко, каша і яєчня. Йому огидно, каша бридка». Серед дітей дошкільного віку із НР 6-7 років визначено у 17,6% випадках рівень розуміння емоцій «Осмилення у формі тлумачення і прояви емпатії» у порівнянні з дошкільниками із ЗПР, серед яких зазначеного рівня розуміння емоцій не було виявлено. Порівнюючи дані, отримані у ході дослідження різних вікових груп, можна відмітити, що дошкільники із ЗПР в невербальній поведінці іншої людини виділяють її дії, і з віком у них збільшується кількість емоційно-оціночних суджень. Так, діти старшого дошкільного віку із ЗПР починають встановлювати не лише емоційний зміст ситуації, але і дають їй моральну оцінку: «Діти б'ються. Це погано, хлопці злі», «Мама і тато їдуть на поїзді у інше місто. Дівчинка сумує. Це погано», «Мама сварить хлопчика, він усе розбив. Зробив погано. Йому соромно».

За результатами дослідження встановлено, що серед категорії дошкільників із ЗПР найвищий рівень розуміння експресивних ознак (осмилення у формі опису) мають дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (10,7% – діти 4,5-6 р., 9,1% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (6,7% – діти 4,5-6 р., 11,1% – діти 6-7 р.).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=2,48$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=3,11$ при $p \geq 0,05$); у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=4,20$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=3,94$ при $p \geq 0,05$); у групах

між дітьми з нормальним розвитком 4-6 років та дітьми з нормальним розвитком 6-7 років ($t=2,60$ при $p \geq 0,05$).

Дослідженням встановлено, що труднощі розуміння емоцій дошкільниками із ЗПР обумовлюються особливостями їх інтелектуального та мовленнєвого розвитку, а також соціальною депривацією. Це пояснює той факт, що серед дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку показники рівня розуміння емоцій значно нижчі, порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. Отже, в умовах дитячого будинку дитина із ЗПР перебуває у ситуації соціальної депривації (обмеження контактів з навколишнім, обмеження можливості спілкування з іншими людьми), що негативно впливає на розвиток розуміння змісту емоційних ситуацій, що є причинами виникнення емоцій.

Аналіз виконання завдань третього етапу діагностичної серії № 2 дозволив визначити *особливості довільного відтворення різних емоцій* (8 модальностей) дітьми із ЗПР та НР за вербальною вказівкою експериментатора. Результати дослідження рівня довільного відтворення емоцій дошкільниками із ЗПР та з НР представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Рівень довільного відтворення емоцій у дошкільників із ЗПР та з НР

Вік дітей	Рівень довільного відтворення емоцій у дошкільників								
	НР			ЗПР із СДНЗ			ЗПР із БД		
	В.р.	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.
4,5-6 р.	15,2%	63,6%	21,2%	7,1%	50%	42,9%	3,4%	43,3%	53,3%
6-7 р.	29,4%	58,8%	11,8%	9%	45,5%	45,5%	11,1%	38,9%	50%

Дослідженням встановлено, що дітям дошкільного віку з нормативним розвитком характерні високий, середній та низький рівні довільного вираження емоцій (радості, гніву, суму, страху, відрази, сорому, презирства, заздрості). Зокрема, 15,2% дошкільників 4,5-6 років з НР мають високий рівень відтворення емоцій, 63,6% середній і 21,2% низький, а також 29,4%

дошкільників 6-7 років з НР мають високий рівень відтворення емоцій, 58,8% середній і 11,8% низький. Порівняно з цією категорією дітей, серед дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ високий рівень довільного відтворення емоцій визначено у 7,1% дітей 4,5-6 років, у 9% дітей 6-7 років, у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку 3,4% дітей 4,5-6 років, 11,1% дітей 6-7 років. Домінуючим для дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку є низький рівень відтворення емоцій (53,3% – дітей 4,5-6 р., 50% – 6-7 р.) порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ (42,9% – дітей 4,5-6 р., 45,5% – дітей 6-7 р.). Наведені у таблиці дані свідчать, що переважна більшість дошкільників, які виховуються у дитячому будинку мають низький рівень відтворення як основних так і додаткових емоцій. Частина дітей із ЗПР мають середній рівень довільного відтворення емоцій, зокрема серед дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку цей рівень мають 43,3% дітей 4,5-6 років та 38,9% дітей 6-7 років, а серед дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО цей рівень мають 50% дітей 4,5-6 років, 45,5% дітей 6-7 років.

Спільною ознакою відтворення емоцій у дошкільників із ЗПР та НР було те, що вони легко відтворювали такі емоції як: радість, гнів, сум, страх. Проте, дошкільники з НР виразно відтворювали й такі емоції як: образа, заздрість, відраза, сором, здивування. При цьому більшість дітей наголошували, що вони не можуть відтворити емоцію презирства, адже самі ніколи їх не відчували, проте після надання орієнтаційної допомоги дошкільники з нормативним розвитком змогли довільно і виразно продемонструвати мімічне вираження емоції. Така поведінка дітей є типовою, особливо для старших дошкільників, які часто демонструють нормативну модель оцінки поведінки, орієнтовану на домінанту когнітивного компоненту, а саме на знання норм соціальної взаємодії, як основної вимоги сучасного соціуму. Відповідно, переживання та вираження таких емоцій як заздрість, презирство та відраза не знаходить свого підкріплення позитивною суспільною оцінкою, а отже оцінюється дітьми як негативне емоційне переживання.

Якісний аналіз результатів вивчення рівня довільного відтворення емоцій дошкільниками із ЗПР засвідчив, що у них виникають суттєві труднощі під час довільного вираження таких емоцій як: презирство, здивування, сором, заздрість. Під час відтворення емоції заздрості діти демонструють експресивне мімічне вираження радості або гніву, замість сорому демонструють образу, замість відрази – гнів. Це є свідченням спрощення схеми когнітивно-афективних уявлень про емоції та обмеження емоційної виразності, через відсутність адекватного емоційного досвіду. У дітей із ЗПР визначається звуження діапазону переживань, їх поверховий характер. Під час відтворення емоцій діти уподібнюють їх мімічні експресивні вираження зі слабкою активізацією верхнього патерну. Дітям під час виконання завдання надавалася змістовна допомога, яка полягала у вербальному поясненні способів виконання завдання, а також на наочному показі (показі фотографії, піктограми).

Статистично встановлено значущу розбіжність у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=2,70$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=3,23$ при $p \geq 0,05$); у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=2,69$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=2,33$ при $p \geq 0,05$); у групах між дітьми з нормальним розвитком 4-6 років та дітьми з нормальним розвитком 6-7 років ($t=4,45$ при $p \geq 0,05$), між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад 4-6 років та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад 6-7 років ($t=3,87$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку 4-6 років та дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку 6-7 років ($t=4,12$ при $p \geq 0,05$).

Аналіз експериментальних даних засвідчив, що дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку мають нижчі показники довільного відтворення емоцій порівняно з категорією дітей, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. Отже, деприваційне середовище дитячого будинку, в якому знаходиться дитина із ЗПР здійснює потужний вплив на розвиток компонентів емоційної сфери, зокрема довільний вираз емоції. Результати дослідження показали збереження тенденції щодо підвищення рівня довільного відтворення емоцій з віком дітей. Проте, серед категорії дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку значної динаміки визначено не було. Варто зазначити, що ці незначні зрушення свідчать про розширення діапазону переживань та способів їхнього вираження, але затримка інтелектуального розвитку суттєво впливає на цей процес.

З метою дослідження *розуміння соціальних емоцій* у дошкільників із ЗПР, емоційного ставлення до моральних норм, дітям пропонувалась методика «Сюжетні малюнки» (модифікований варіант Р. Калініної).

За результатами виконання діагностичних завдань психодіагностичної методики визначено чотири групи дітей:

Перша група (0 балів) – діти, які демонструють неадекватне емоційне ставлення до моральних норм, розуміння і вербалізація їх сутності відсутня, діти неправильно розкладають картинки (в одній групі виявляються малюнки із зображенням як позитивних, так і негативних вчинків), емоційні реакції неадекватні або відсутні.

Друга група (1 бал) – діти, які не мають стійкого ставлення до моральних норм, знання про моральну норму фрагментарні; демонструють недостатнє розуміння і вербалізацію сутності моральної норми, вони правильно розкладають картинки, але не можуть обґрунтувати свої дії; спостерігається відсутність зацікавленості до суті моральної норми, емоційні реакції неадекватні.

Третя група (2 бали) – діти, які мають адекватні знання про моральні норми, демонструють їх розуміння, проте емоційне ставлення до них

маловиразне, вони правильно розкладають картинки, обґрунтовують свої дії; емоційні реакції адекватні, але виражені слабо. Спостерігається зацікавленість до суті моральної норми, наявність позитивних реакцій на неї.

Четверта група (3 бали) – діти демонструють адекватне емоційне ставлення до моральних норм, демонструють повноту і адекватність вербального розкриття сутності моральної норми, у процесі виконання діагностичного завдання обґрунтовують свій вибір, називають моральну норму; емоційні реакції адекватні, яскраві, проявляються в міміці, активній жестикуляції.

За результатами дослідження розуміння соціальних емоцій і емоційного ставлення до моральних норм було встановлено, що більшість дошкільників з НР належать до четвертої групи (30,3% – діти 4,5-6 р., 58,8% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (7,1% – діти 4,5-6 р., 13,6% – діти 6-7 р.) та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, які демонструють значно гірші результати (3,4% – діти 4,5-6 р., 11,1% – діти 6-7 р.). На відміну від дошкільників із ЗПР, дошкільники 4,5-6 років з НР демонструють тверде, непохитне, однозначне розуміння сутності гарних і поганих вчинків, вони розподіляють всі вчинки на дві категорії – хороші та погані, при цьому не вбачають відтінків в моральних оцінках. Старші дошкільники віком 6-7 років з НР здатні до більш повної оцінки вчинку, оцінки намірів і характеру вчинку, виявляють адекватні емоційні реакції на моральну норму, називають моральну норму порівняно з дошкільниками із ЗПР. Наведемо приклади відповідей дітей із нормативним розвитком, Зоряна П., 5 років: «Цей хлопчик ріже папір і розкидає його по кімнаті. Це поганий вчинок. Треба у смітник», Емма Л. 6 років: «Хлопчик перед телевізором їсть пиріг, а дівчата його чекають. Він не хоче ділитися, їсть сам. Жаднюга. Це погано. Треба ділитися», Дана Р., 5 років: «Хлопчик допомагає дівчинці відкривати двері, бо їй важко, в неї тяжкий пакет. Хороший вчинок». Отримані дані свідчать, що більш розвинене та адекватне емоційне ставлення до моральних норм мають дошкільники з НР, порівняно з групами

дошкільників із ЗПР. Аналіз отриманих даних дослідження дозволив визначити, що з віком у дошкільників із ЗПР та НР емоційне ставлення до моральних норм зазнає позитивних змін, зокрема характер ставлення до моральних норм, його стійкість, дієвість. При цьому, слід зазначити, що більша їх динаміка у дошкільників з НР, ніж у дошкільників із ЗПР. Порівняльний аналіз отриманих даних засвідчив суттєву різницю в емоційному ставленні до моральних норм дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ та дошкільниками, які виховуються у дитячому будинку, що обумовлено впливом середовища, в якому виховується дитина (Таблиця 2.9).

Таблиця 2.9

Порівняння емоційного ставлення до моральних норм у дошкільників із ЗПР та НР

Вік дітей	НР				ЗПР з СДНЗ				ЗПР з ДБ			
	Групи дітей											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4,5-6 р.	0	24,2 %	45,5 %	30,3 %	7,1 %	42,9 %	42,9 %	7,1 %	10%	43,3 %	43,3 %	3,4%
6-7 р.	0	17,7 %	23,5 %	58,8 %	0	40,9 %	45,5 %	13,6 %	5,6 %	44,4 %	38,9 %	11,1 %

За результатами дослідження встановлено, що частина дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, належать до першої групи (10% – діти 4,5-6 р., 5,6% – діти 6-7 р.), а також дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (7,1% – діти 4,5-6 р.) і демонструють неадекватне емоційне ставлення до моральних норм, розуміння і вербалізація їх значення відсутня, моральна норма не викликає соціальних переживань. Серед категорії дошкільників з НР дітей, які належать до першої групи виявлено не було. Саме відсутність знань про моральні вчинки, що лежать в основі переконань і мотивів поведінки, призводить до деформації поведінки дитини. Під час виконання діагностичного завдання ці діти в одну групу склали сюжетні малюнки із зображенням як гарних, так і поганих вчинків, не пояснюючи власні дії. Зокрема, Сашко М. незважаючи на інструкцію почав розкладати малюнки у групи по декілька не диференціюючи їх на гарні та погані вчинки, що свідчить

про відсутність у дитини знань про моральні норми, емоційні реакції відсутні. Обмеження знань про морально-етичні норми поведінки не дозволяють дошкільникам із ЗПР повноцінно аналізувати дії людини, встановлювати адекватні зв'язки між мотивами і результатами діяльності. Лише за умови надання постійної організаційної допомоги (вербального пояснення малюнків дорослим або навідних запитань) під час розкладання сюжетних малюнків діти однослівно коментували дії: «Грають», «Ловлять рибу», «Б'ються», «Їсть пиріг», «Ріже». Діти із ЗПР погано розуміють зміст морального вчинку, відсутнє емоційне ставлення до норм, вербалізація їх змісту спрощена, не можуть надати адекватну оцінку вчинку. За результатами дослідження визначено, що більшість дітей, які належать до першої групи складають соціально депривовані дошкільники обох вікових груп. Проте, з віком їх кількість суттєво зменшується за умов корекційно-розвивального впливу, що свідчить про розвиток здатності до більш адекватної оцінки вчинку.

Низький рівень розвитку емоційного ставлення до моральних норм соціально депривованих дошкільників із ЗПР можна пояснити тим, що обмеження соціальної активності дитини, недостатнє включення її в різні види практичної діяльності не сприяють засвоєнню нею соціальних норм і соціального досвіду. Відсутність системи афективно-особистісних зв'язків, їх підміна формальними, поверховими відносинами, що складаються у ході догляду між персоналом і вихованцем будинку дитини, вихователями дитячих будинків призводить до того, що дитина не навчається ділитися своїми переживання з дорослими, від чого власне переживання залишаються недостатньо глибокими і яскравими. Перебування дітей у дитячому будинку посилює депривацію, спотворює розвиток особистості дитини, що залишилася без піклування батьків, внаслідок зниженої довірливості спілкування і супроводу, її групової, а не індивідуальної спрямованості, формальності та мінливості контактів з дорослим (у вихователя – це функціональний обов'язок, склад вихованців може змінюватися), жорстка регламентація поведінки і діяльності вихованців, режимний характер установи, а також фіксований

соціальний статус дитини, яка залишилася без піклування. Спілкування дітей, які виховуються в дитячому будинку часто обмежена тією віковою групою, до якої вони належать, і зводиться до обговорення тих тем, які стосуються безпосередньо їх або пропонуються педагогом. Вступаючи в різні соціальні контакти, ці діти найчастіше зазнають невдачі, оскільки не оперують тими поняттями, якими користуються в своїх іграх при спілкуванні діти, які виховуються у сім'ї – це стає перешкодою для їх подальшого спілкування один з одним.

Результати дослідження засвідчили належність дітей усіх категорій до другої групи. Серед дошкільників з нормативним розвитком значно менше дітей, які належать до другої групи (24,2% – діти 4,5-6 р., 17,7% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, серед яких значно більше дітей належать до другої групи (43,3% – діти 4,5-6 р., 44,4% – діти 6-7 р.), а також дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ (42,9% – діти 4,5-6 р., 40,9% – діти 6-7 р.). Діти перед тим як розкласти картинки спочатку переходили до опису зображення. Наведемо приклад: «Забирає конячку у хлопчика» (бійка), «Хлопчик дивиться на сніжинки», «Хлопчик ріже весь папір», «Будують будинок», «Дядя показує рибу хлопчику». Ці діти хоча і правильно класифікували вчинки на групи «гарні» та «погані», проте не могли обґрунтувати свої дії; емоційні реакції були часто відсутні, часом неадекватні, зокрема, можна було спостерігати позитивну емоційну реакцію (усмішку, схвалення і т. п.) на аморальний вчинок і негативну емоційну реакцію (осуд, обурення і т. п.) – на моральний. Прикладами таких відповідей є наступні: «Хлопчик ріже зошит. Хороший вчинок», «Поганий, бо він хоче зайти додому», «Хлопчик їсть пиріг, а дівчата телевизор дивляться. Хороший». Частина дітей мали труднощі у вербалізації картинок і потребували допомоги експериментатора під час їхнього опису, який надавав змістовну допомогу (у вигляді навідних запитань). Ці труднощі обумовлені затримкою у розвитку різних форм мислення та мовлення при ЗПР.

Більшість дошкільників з НР (діти 4,5-6 р. – 45,5%, діти 6-7 р. – 23,5%) та

дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (42,9% – діти 4,5-6 р., 45,5% – діти 6-7 р.) і дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (43,3% – діти 4,5-6 р., 38,9% – діти 6-7 р.) за показником емоційне ставлення до моральних норм належать до третьої групи. Діти цієї групи не лише розклали малюнки правильно на дві групи, але і давали адекватні пояснення ситуації, яка підлягала аналізу. Наприклад: «Хлопчик забирає у меншого конячку. Не треба забирати. Це погано»; «Хороший вчинок, бо дітки граються, будують вежу і нічого не розкидають», «Дівчинка і хлопчик хороші. Вони їдять тортик і запивають чаєм. Це добре»; «Хлопчик сам відкрив двері, а другий руки склав і відвернувся. Погано». Ця група дітей незважаючи на прості висловлювання, обґрунтовувала свою думку, спостерігалися адекватні емоційні реакції, але недостатньо виразні.

За результатами дослідження встановлено, що найбільше дошкільників з НР за показником емоційного ставлення до моральних норм належать до четвертої групи (30,3% – діти 4,5-6 р., 58,8% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (7,1% – діти 4,5-6 р., 13,6% – діти 6-7 р.), а також дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, серед яких найменше дітей (3,4% – діти 4,5-6 р., 11,1% – діти 6-7 р.), які належать до четвертої групи. Незважаючи на незначну кількість понять морально-етичного змісту в словнику, неточність, примітивність розуміння їх значення, невелику кількість якостей, що використовувалися для опису, у цієї групи дітей сформоване адекватне емоційне ставлення до моральних норм. Під час виконання діагностичного завдання дошкільники демонстрували відкриті форми мимічного реагування, активної жестикуляції, адекватно оцінювали моральний вчинок. Наведемо приклади висловлювань дошкільників. Таня М. 4,6 р. (вихованка дитячого будинку): «Поганий вчинок. Хлопчик не хоче ділитися, сам їсть, а дівчатам не дає. Треба ділитися», Тимофій Б., 6,7 р. (вихованець дитячого будинку): «Тато із хлопчиком пішов на рибалку. Показує як ловити рибу. Це добре», Максим, П., 6 р. (вихованець дитячого будинку): «Хлопчики б'ються, тягнуть конячку. Битися не можна. Це погано і

боляче».

Статистично встановлено значущу розбіжність у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=1,90$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=2,37$ при $p \geq 0,05$); у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=2,24$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=2,61$ при $p \geq 0,05$); у групах між дітьми з нормативним розвитком 4-6 років та дітьми з нормативним розвитком 6-7 років ($t=1,95$ при $p \geq 0,05$).

Таким чином, за результатами виконання дітьми діагностичних завдань встановлено, що найбільш розвинені соціальні емоції демонструють діти старшого дошкільного віку із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ на відміну від дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Враховуючи те, що соціальні емоції формуються у дітей в процесі входження у соціум, у взаємодії з дорослими і однолітками, можна стверджувати, що саме моральне виховання та навчально-виховне середовище дошкільного навчального закладу здійснюють значний корекційний вплив на розвиток емоційного ставлення до моральних норм. З віком у дітей знижується конкретність, ситуативність оцінки, підвищується вміння обґрунтовувати, зростає самостійність та узагальненість. Разом з тим, на тлі загальної позитивної спрямованості зростання адекватності моральних оцінок у дітей, їх сформованість продовжує залишатися на низькому рівні, порівняно з групою дошкільників з нормативним розвитком.

2.3. Особливості вербального компонента емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку

З метою з'ясування стану сформованості вербального компонента емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР, які виховуються

у будинках дитини, було проведено другу серію дослідження спрямовану на визначення об'єму словника емоцій, особливостей вербального аналізу, розуміння власного емоційного стану.

Особливості вербального компонента емоційної сфери у дошкільників із ЗПР було досліджено за допомогою бесіди (Т.Даніліна, В.Зедгенідзе, Н.Стьопіна, модифікація І.Кареліної).

За показниками розуміння дітьми власних емоцій та вербального аналізу емоційних станів було визначено три рівні: високий, середній та низький. Результати дослідження розуміння та вербалізації емоцій дошкільниками із ЗПР та з нормативним розвитком відображені у таблиці 2.8.

Таблиця 3.1

**Рівень розуміння та вербалізації емоцій у дошкільників із ЗПР
та з НР**

Вік дітей	Рівень розуміння та вербалізації емоцій у дошкільників								
	НР			ЗПР із СДНЗ			ЗПР із БД		
	В.р	С.р.	Н.р.	В.р	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.
4,5-6 р.	30,3%	60,6%	1,1%	7,1%	67,9%	25%	3,3%	56,7%	40%
6-7 р.	35,3%	64,7%	0	13,6%	63,7%	22,7%	11,1%	55,6%	33,3%

Результати дослідження розуміння та вербалізації емоцій у дошкільників засвідчили, що найкращі результати за цими показниками спостерігалися у дошкільників з нормативним розвитком, найгірші у соціально депривованих дошкільників із ЗПР. Зокрема, високий рівень розуміння та вербалізації емоцій мають дошкільники з НР (30,3% – діти 4,5-6 р., 35,3% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (7,1% – діти 4,5-6 р., 13,6% – діти 6-7 р.), а також дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (3,3% – діти 4,5-6 р., 11,1% – діти 6-7 р.). Діти з високим рівнем адекватно виділяли і обґрунтовували ситуації, об'єкти, дії, що викликають переживання за усіма модальностями (задоволення, незадоволення, радість, смуток, страх, злість, образа, здивування, сором). Під час відповідей дошкільники демонстрували адекватне вираження власних емоційних

переживань у міміці та пантоміміці. Наведемо приклади відповідей дітей з високим рівнем розуміння та вербалізації емоцій. Камілла П., 6 років (вихованка дитячого будинку): «Радію тоді, коли мене хтось любить, поважає, гладить» (радість). Дана Р., 5 років (вихованка ДНЗ): «Мені було соромно, коли я впустила мамине колечко і загубила його» (сором). Даша К., 5 років (вихованка ДНЗ): «Мені радісно, коли ми йдемо у мій улюблений магазин, а там є атракціони» (радість). Аня С., 5,5 років (вихованка СДЗО): «Злилася, коли сестра мене дразнить, а мені це не подобається» (гнів). Сергій К., 6,5 років (вихованець СДЗО): «Коли батьки одного залишили вдома. Коли мені пісок в очі насипали» (сум). Діана С., 5,6 р. (вихованка дитячого будинку): «Вночі боялася, бо хтось шкрябав у вікно, боялась, що хтось прийде у спальню, але я знаю, що там спить вихователька» (страх).

За результатами дослідження було визначено, що у дошкільників усіх категорій переважає середній рівень розуміння та вербалізації емоцій, зокрема у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (56,7% – діти 4,5-6 р., 55,6% – 6-7 р.) та у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (67,9% – діти 4,5-6 р., 63,7% – діти 6-7 р.), у дошкільників з НР (60,6% – діти 4,5-6 р., 64,7% – діти 6-7 р.). Дошкільники адекватно виділяють ситуації, об'єкти і дії, що викликають емоції (за 7 модальностями), відповіді короткі, мають констатуючий характер, але за умови додаткових запитань експериментатора ставали розгорнутими. Наведемо приклади відповідей дітей з середнім рівнем розуміння та вербалізації емоцій. Вова К., 5 р. (вихованець СДЗО): «Коли ображають» (сум). Агнія Г., 5 р. (вихованка СДЗО): «Коли граюся» (радість). Ілля К., 6 р. (вихованець дитячого будинку): «Висоти боюся» (страх). Артем Ю., 6 р. (вихованець дитячого будинку): «Коли Марина ображала» (образа).

Значно більше дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку мають низький рівень розуміння і вербалізації емоцій (40% – діти 4,5-6 р., 33,3% – діти 6-7 р.) на відміну від дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (25% – діти 4,5-6 р., 22,7% – діти 6-7 р.). Серед категорії

дошкільників з НР 1,1% дітей віком 4,5-6 років мають низький рівень, а серед дітей 6-7 років з НР низького рівня за цим показником не було виявлено. Слід зазначити, що діти середнього дошкільного віку із ЗПР гірше розуміють і вербалізують власні емоції. Дошкільники з низьким рівнем розуміння і вербалізації емоцій мають труднощі під час виділення ситуацій, об'єктів і дій, що викликають переживання, під час відповіді на більшість запитань неадекватні відповіді або відмова відповідати. Найважче соціально депривованим дошкільникам із ЗПР було визначити ситуації, які викликають страх, образу, здивування, сором. Часто діти відповідали: «Ніколи не боявся», «Я не злюсь», «Ніколи», «Не знаю». Це може бути пов'язано з обмеженими уявленнями про ці переживання, браком досвіду спілкування з іншими людьми, часто дітям не вистачає словникового запасу для позначення власного стану.

Результати дослідження вербалізації емоцій дошкільниками із ЗПР та НР представлені у таблиці 3.2

Таблиця 3.2.

Вербалізація емоцій дошкільниками із ЗПР та нормативним розвитком

Емоції	НР	ЗПР в СДНЗ	ЗПР в ДБ
Радість	100%	90%	89,6%
Сум	94%	84%	83,3%
Страх	82%	74%	68,8%
Гнів	88%	76%	75%
Здивування	38%	22%	16,7%
Образа	46%	28%	25%
Сором	34%	18%	18,8%

Наведені у таблиці дані свідчать, що значущих розбіжностей під час називання зрозумілих дітям базових емоцій (радості, гніву, суму, страху) між групами дошкільників із ЗПР та з НР виявлено не було. Проте, були виявлені значущі розбіжності під час називання емоцій між групами дошкільників із ЗПР, таких як: образа, сором, здивування. Результати дослідження засвідчили, що соціально депривовані дошкільники із ЗПР демонструють гірші результати під час називання емоцій. Це пов'язано з обмеженням уявлень про емоції,

особливостями розвитку мислення, браком емоційного досвіду та умовами виховання у дитячому будинку.

У якості прояву певної емоції дошкільники із ЗПР перераховували дії, які вони здійснювали, перебуваючи у певному стані. Найбільшу кількість відповідей дошкільників із ЗПР отримано під час характеристики позитивної емоції – радість; під час характеристики негативних емоцій таких як: сум, гнів, страх діти менш детально їх описували, переважали нейтральні та стереотипні відповіді. Було отримано велику кількість відповідей, в яких дітям важко було описати емоції здивування, сорому, образи, повідомляючи про те, що вони їх ніколи не відчували. Це свідчить про труднощі усвідомлення предметного змісту емоцій, яке передбачає їх співвіднесення з діями та умовами, в яких вони виявляються.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах: між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=5,33$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=7,87$ при $p \geq 0,05$); між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=3,52$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=3,59$ при $p \geq 0,05$).

У ході дослідження вербалізації емоційних уявлень, тобто відображення емоційного досвіду у мовленні за допомогою емотивної лексики – сукупності слів для позначення і вираження емоційних смислів було визначено адекватні та неадекватні відповіді дітей усіх груп. Адекватними є відповіді, в яких розуміння змістового боку ґрунтується на суб'єктивному екстралінгвістичному досвіді, що відображає індивідуальний досвід. Серед категорії дітей із ЗПР адекватно використовують емотивну лексику дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (7,1% – діти 4,5-6 р., 13,6% – діти 6-7 р.), а також дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (3,3% – діти

4,5-6 р., 11,1% – діти 6-7 р.).

Дослідження способу пояснення дітьми значень слів, що позначають емоції свідчить, що для дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (67,9% – діти 4,5-6 р., 63,7% – діти 6-7 р.), а також дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (63,4% – діти 4,5-6 р., 61,1% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками із НР (63,6% – діти 4,5-6 р., 64,7% – діти 6-7 р.) домінуючим є ситуативний спосіб тлумачення значень слів, що позначають емоції. Діти пояснюють значення слова переважно шляхом опису навколишньої дійсності (радість – «день народження або свято», сум – «сумно, коли йде дощ і ми не підемо на вулицю») або дій інших людей (радість – «коли подарували подарунок», страх – «коли батьки сварять»).

Результати дослідження показали здатність дітей до узагальнення переживань, зокрема у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (7,1% – діти 4,5-6 р., 13,6% – діти 6-7 р.) та у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (3,3% – діти 4,5-6 р., 11,1% – діти 6-7 р.), таких дітей значно менше порівняно з дошкільниками з НР (27,3% – діти 4,5-6 р., 35,3% – діти 6-7 р.), яких більше. Про здатність до узагальнення переживань свідчать відповіді дітей, які відносяться до лексичного способу тлумачення значення слів: радість – «коли сталося щось хороше»; сум – «коли погано, сльози»; гнів – «коли хтось злиться»; страх – «злякалася чогось»; здивування – «щось незвичайне»

Серед усіх категорій дітей було отримано неадекватні відповіді у яких смисловий зміст слів формується стихійно, у формі негативного образу («Злість – коли не хочу спати; радість – не сумно»). Негативні відповіді визначено у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (56,7% – діти 4,5-6 р., 55,6% – діти 6-7 р.) та дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (56,7% – діти 4,5-6 р., 55,6% – діти 6-7 р.). Серед дошкільників з нормативним розвитком неадекватні відповіді було отримано у 9,1% дітей віком 4,5-6 років, а у дошкільників віком 6-7 років таких відповідей не було виявлено. Результати дослідження засвідчили, що

дошкільники із ЗПР демонструють значно гірші результати у розумінні та поясненні емоційних станів, внаслідок обмежених емоційних уявлень, які складають основу для розвитку вербалізації, яка передбачає відображення емоційного досвіду у мовленні. Дослідженням встановлено, що в умовах СДНЗ відбувається більш стрімкий розвиток словника емоцій дітей порівняно із умовами виховання у дитячому будинку.

За результатами дослідження встановлено, що у ході інтерпретації значень слів залежно від модальності емоції дошкільники спираються на низку ознак, які характеризують емоцію. Так, під час пояснення значення слова «сум» дошкільники повідомляють про переживання дискомфорту («коли нудно і хочеться плакати»). Відповідно, інтерпретуючи значення слова «радість» більшість дошкільників виділяють ознаку «комфорт» («коли мені добре, радісно»). Значення слова «страх» дошкільники 4,5-6 років пов'язують із дискомфортом, відчуттями самотності, беззахисності («страшно коли один», «боюся коли нікого немає вдома»), діти 6-7 років пов'язують страх із агресією з боку інших («боюся, що мене будуть сварити», «боюся, коли хтось хоче вдарити»). У тлумаченні значення слова «гнів» в усіх вікових груп домінує ознака «агресія з боку» («коли не їм суп, мама сварить»). Значення слова «здивування» пов'язується дошкільниками із пізнанням («якщо бачу чудеса»).

Таким чином, у дошкільників переважає екстралінгвістична (ситуативна) оцінка слів, що позначають емоції, при цьому розвиток розуміння значень слів йде від опису певних ситуацій виникнення емоцій до узагальнення емоціогенних ситуацій. Загальна тенденція засвоєння дітьми змістовного боку слів, які позначають емоційні стани, є переходом від початкової диференціації спільних ознак (сприятливий – несприятливий) до додавання специфічних семантичних ознак.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах: між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=2,59$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою

психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=4,59$ при $p \geq 0,05$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=1,56$ при $p \geq 0,05$); між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=3,14$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=3,80$ при $p \geq 0,05$); між дітьми з нормальним розвитком 4-6 років та дітьми з нормальним розвитком 6-7 років ($t=2,06$ при $p \geq 0,05$).

З метою визначення орієнтації дітей на значення слів, що позначають емоції було проведено *другу серію* завдань, які полягали у доборі дошкільниками асоціацій до слів відповідно до назв емоцій (радість, сум, гнів, страх, здивування). Результати дослідження свідчать, що підбирали слова, які пов'язані зі словом-стимулом семантичними відношеннями синонімії дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (7,1% – діти 4,5-6 р., 13,6% – діти 6-7 р.), а також дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (3,3% – діти 4,5-6 р., 11,2% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками з НР (39,4% – діти 4,5-6 р., 41,2% – діти 6-7 р.), серед яких значно більше дітей, які впоралися з завданням підібравши 5 асоціацій без допомоги дорослого. Наведемо наступні приклади відповідей дітей: радість – «сміх», «щастя»; сум – «нешастя», «горе»; гнів – «злість», «злий», «злитися»; страх – «боятися», «страшно»; здивування – «здивуватися». Також типовими для дошкільників усіх груп були відповіді, які відображали їх індивідуальний емоційний досвід: радість – «Цукерка. Я дав цукерку Насті і вона посміхнулась»; здивування – «Подарунок. Здивувалася, коли мені подарували подарунок»; страх – «Монстр. Злякався монстра з фільму». Екстралінгвістичні реакції дошкільників свідчать про досі не сформовану лексико-семантичну структуру слова. Помітною є вікова динаміка цього показника.

Більшість дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (35,7% – діти 4,5-6 р., 45,5% – діти 6-7 р.) та дошкільників із ЗПР, які

виховуються у дитячому будинку (33,3% – діти 4,5-6 р. , 38,9% – діти 6-7 р.), а також дошкільників з НР (48,5% – діти 4,5-6 р., 58,8% – діти 6-7 р.) виконали завдання з допомогою експериментатора і підібрали 4 слова-синоніми. Варто зазначити, що серед категорії дітей із ЗПР кращі результати продемонстрували дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО порівняно із соціально депривованими дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, умови якого впливають розвиток емотивної лексики.

Серед категорії дошкільників із ЗПР значно більше дітей, які погано виконали завдання і змогли підібрати 2 слова-синоніми з допомогою експериментатора, зокрема, у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (63,4% – діти 4,5-6 р., 50% – дітей 6-7 р.) та у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (57,2% – діти 4,5-6 р., 40,9% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками з НР (12,1% – діти 4,5-6 р., 0 – діти 6-7 р.).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах: між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=4,26$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=6,86$ при $p \geq 0,05$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=1,60$ при $p \geq 0,05$); між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=3,38$ при $p \geq 0,05$), між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=5,12$ при $p \geq 0,05$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=1,67$ при $p \geq 0,05$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад 4-6 років та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад 6-7 років ($t=1,41$ при $p \geq 0,05$).

2.4. Особливості експресивного компонента емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку

З метою вивчення експресивного компоненту емоційної сфери, а також визначення емоційного самопочуття, що визначає емоційну поведінку соціально депривованих дошкільників із ЗПР, які виховуються у будинках дитини було проведено дослідження за допомогою експериментальної методики «Спостереження» (модифікація І.Кареліної).

Першим етапом у вивченні сформованості експресивного компоненту емоційної сфери було визначення *особливостей поведінки дітей під час спілкування з дорослими та однолітками, індивідуальної поведінки*. Поряд з цим виявлялися, особливості взаємодії з однолітками та дорослими, особливості поведінки під час організованої (виховна, навчальна) і неорганізованої (вільна гра) діяльності, особливості того, яким способом діти висловлювали бажання здійснити спільну діяльність, задовольнити свої прагнення до взаємодії.

У ході дослідження виявлялися особливості *контактів дошкільників із ЗПР з дорослими* під час спільної діяльності. Порівняльна характеристика контактів дошкільників із ЗПР з дорослими представлена в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Порівняння видів контактів з дорослими у дошкільників із ЗПР та НР

Види контактів	Групи дошкільників					
	Діти із ЗПР з ДБ		Діти із ЗПР з СДНЗ		Діти з НР	
	4-6 р	6-7 р.	4-6 р.	6-7 р.	4-6 р	4-6 р
Особистісні	33,3%	27,8%	21,4%	13,6%	-	-
Ділові	60%	55,5%	67,9%	68,2%	24,2%	24,2%
Пізнавальні	6,7%	16,7%	10,7%	18,2%	75,8%	75,8%

Визначено, що дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку мають труднощі у спілкуванні з дорослими. Для більшості дошкільників із ЗПР

притаманна ситуативно-ділова форма спілкування (60% – діти 4-6 р.; 55.5% – діти 6-7 р.). У дошкільників із ЗПР не спостерігалася позаситуативно-особистісна форма спілкування, яка притаманна дітям з нормативним розвитком. Результати спостереження свідчать про значне відставання в розвитку спілкування з дорослими у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку від вікових норм, а також дозволили виявити специфічність його формування. Ділові контакти з дорослими здійснюються у примітивній формі. Діти з цікавістю спостерігають за ігровими діями дорослого, виконують його вказівки, охоче приймають усі пропозиції, але включитися у гру, бути її рівноправним і активним учасником вони не можуть.

Варто зазначити, що для дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (33,3% – діти 4-6 р.; 27,8% – діти 6-7 р.) притаманний особистісний вид контакту з дорослим. У цьому випадку діти відчують «емоційний голод», при цьому дошкільники легко вступають в контакт з будь-яким дорослим. Однак у спільній діяльності, грі, позаситуативному спілкуванні, бесіді з дорослим діти віддають перевагу безпосередньому фізичному контакту: обніматися, гладити по голові, тримати за руку, притискатися. Це своєрідна форма ситуативно-особистісного спілкування, в якій засоби спілкування (враховуючи мовлення, навіть бідне за змістом і лексико-граматичному складу) не відповідає мотивам і потребам. У соціально депривованих дошкільників із ЗПР така тенденція з віком зменшується.

Для 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку віком 4-6 років та 33,3% 6-7 років притаманні відчуженість, емоційна холодність, невміння емоційно спілкуватися, нервозність, поверховість контактів. У дітей не виникає активність до співробітництва, а також прагнення і здатність до певної діяльності разом з дорослим. Спроба дорослого аргументувати привабливість спільної гри, іншої діяльності може викликати раптове відчуження, показову байдужість, скутість, що є варіантом захисної поведінки, яка маскує страх, тривожність, невпевненість в собі. Ці діти не вміють проявляти себе у спілкуванні, часто намагаються усамітнитися, вони обережні у

проявах власних інтересів. Це може бути пов'язано з несформованістю простих засобів встановлення контактів з оточуючими, специфічними умовами виховання у дитячому будинку, депривацією, попереднім негативним досвідом спілкування, раннім віком початку сирітства, наявності біологічного фактору (тобто затримки психічного розвитку), що порушують психічний розвиток дітей, спотворюють їх емоційну сферу.

Невелику групу дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку 26,7 % дітей віком 4-6 років і 44,4% дітей 6-7 років складають «гармонійні діти» з відносно сформованими навичками спілкування. Ці діти виявляють прагнення до спілкування та спільної діяльності з дорослим, виконують його вказівки.

Отже, ситуативність у поведінці, нездатність до конструктивного вирішення проблем, організації власної діяльності, самостійного дотримання правил гри обумовлена тим, що спілкування дітей з дорослими у дитячому будинку не дає можливості для самостійності, а також обмежує її чітким режимом дня, постійними вказівками дорослого, контролем з його боку.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=6,58$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=8,68$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=2,08$ при $p \geq 0,05$).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=4,54$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=5,03$ при $p \geq 0,05$). Використання методу математичної статистики виявило значущу

розбіжність у групах між дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку 4-6 років та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку 6-7 років ($t=1,60$ при $p \geq 0,05$).

У дошкільників із ЗПР 4-6 років, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО у різних сферах діяльності переважає ситуативно-ділова форма спілкування з дорослими (67,9% – діти 4-6 р.; 68,2% – діти 6-7 р.) на відміну від дошкільників з нормативним розвитком для яких притаманні позаситуативні форми спілкування (75,8% – діти 4-6 р.; 82,4% – діти 6-7 р.). У дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ в грі певну роль відіграють особистісні контакти (21,4% – діти 4-6 р.; 13,6% – діти 6-7 р.), значно менше звернень до дорослого, які пов'язані з пізнанням навколишнього світу. Вони рідко звертаються до дорослого за оцінкою власної діяльності. Часто ці діти обережні у прояві своїх інтересів, у спілкуванні з дорослими відсутня жвавість, спостерігається пасивність у грі. Навіть незначні невдачі під час виконання завдання спонукають дітей до відмови від її продовження, вони замикаються, насторожуються. Разом з тим, вони чутливі до ласки, доброзичливого ставлення, співчуття, недиференційованих вербальних оцінок діяльності («Молодець», «В тебе гарно виходить» та ін.), охоче йдуть на контакт рідше посилаються на втому і відмовляються від запропонованої їм діяльності, якщо спілкування з дорослими має позитивну емоційну модальність, створюється ситуація успіху, довіри. Варто зазначити, що спілкування дошкільників із ЗПР характеризує низький рівень мовленнєвої активності.

Статистично виявлено значущу розбіжність у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=2,73$, при $p \geq 0,05$), та між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=3,34$ $p \geq 0,05$); між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=8,05$ $p \geq 0,05$), та між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у

дитячому будинку ($t=8,25$ $p\geq 0,05$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад 4-6 років та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад 6-7 років ($t=2,76$ $p\geq 0,05$), та між дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку 4-6 років та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку 6-7 років ($t=1,92$ $p\geq 0,05$).

Спілкування з однолітками дошкільників із ЗПР усіх груп відрізняється від спілкування дітей з нормативним розвитком. У ході спостереження визначено, що контакти з однолітками у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, бідні за змістом та емоційною насиченістю (73,3% – діти 4-6 р.; 61.1% – діти 6-7 р.). У грі діти неуважні до дій та стану партнера, часто зовсім не помічають образу, прохання і сльози однолітків. Знаходячись поряд, грають окремо або усі грають з усіма. Спільні ігри мають процесуальний характер, відсутня рольова взаємодія у грі. Контакти у грі зводяться до конкретних звернень і зауважень щодо дій однолітка («дай», «дивись», «посунься» та ін.).

Постійну прив'язаність до однолітка має 26.6% дітей із ЗПР 4-6 років і 38.9% 6-7 років, які виховуються у дитячому будинку. Вона не залежить від віку і статусу дитини у групі. Немає постійно ізольованих дітей. Іноді у грі діти демонструють знервованість, зміну настрою. Конфлікти протікають різко, з гострими негативними переживаннями.

Спілкування з однолітками у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, має епізодичний характер. Контакти цих дітей з однолітками бідні за змістом та емоційною насиченістю (64.3% – діти 4-6 р.; 54.5% – діти 6-7 р.). Дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, байдужі до оцінок їхньої діяльності однолітками, а також до їх емоційних станів. У спілкуванні з однолітками немає стійких пар, груп спілкування. За власною ініціативою діти рідко звертаються до однолітків з пропозицією спільно пограти. Вони здебільшого спостерігають за малюванням, конструюванням, ігровими діями інших. Дорослий у більшості випадків є

організатором гри.

Серед дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують спеціальний ДНЗ більше дітей мають постійну прив'язаність до однолітка (4-6 р. – 35,7%; 6-7 р. – 45,5%) порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

На відміну від дошкільників із ЗПР дошкільники з нормативним розвитком (75,7% – діти 4-6 р.; 82,3% – 6-7 р.) спілкування з однолітками багатше за призначенням і функціями, контакти з однолітками емоційно забарвлені. У спілкуванні з однолітками діти більш розкуті, кажуть несподівані слова, передражнюють один одного, виявляють творчість і фантазію, демонструють різноманітність експресивно-мімічних виявів емоцій, які виражають найрізноманітніші емоційні стани – від лютого обурення до бурхливої радості, від ніжності і співчуття до бійки. У дошкільників з нормативним розвитком є постійні партнери у грі, які через певний час можуть змінюватися. У спільну ігрову діяльність залучається значно більша кількість дітей, які беруть на себе певні ролі, висловлюють свої бажання («Я знаю краще як лікувати», «Я буду продавцем, а ти покупець», «Давай я буду ніби чарівниця» та ін.).

Наступним критерієм сформованості експресивного компонента емоційної сфери є експресивні реакції: емоційна експресія (міміка: губи, погляд, вираз обличчя, брови, лоб); виразна моторика тіла (пантоміміка: постава; жестикуляція, поза, нахил голови, хода); мовленнєві реакції дітей (емоційне забарвлення висловлювань, інтонаційна виразність, динамічність мовлення), ступінь активності в діяльності.

Як свідчить проведене нами дослідження, у дошкільників із ЗПР були виявлені значущі відмінності за цим критерієм.

За результатами спостереження експресивних реакцій у дошкільників із ЗПР нами визначено три групи дітей.

Перша група. Емоційна експресія відрізняється різноманітними моторними проявами (яскрава, жвава, достатньо виразна міміка; природність,

невимушеність у рухах, активність). Дошкільники виявляють цікавість до ігрових дій, часто вимовляють емоційно забарвлені репліки.

Друга група. Діти неохоче беруть участь у діяльності, пасивні, напружені, скуті або байдужі до ігрових дій, їхні рухи невиразні (бідна міміка, загальмованість, одноманітність рухів і поз, емоційно забарвлені репліки майже відсутні, невпевнені, відчуваються дискомфортно).

Третя група. Активність дітей, їхнє бажання брати участь у діяльності залежить від її привабливості і від дій дорослого. Загалом діти охоче виконують ігрові завдання. Однак труднощі, яких зазнають діти у ході виконання завдання, призводять до зниження активності, втрати інтересу до його виконання. Емоційна експресія, забарвлення висловлювань дошкільників, мовленнєва активність різна в залежності від обставин (широкий діапазон від виразних мімічних реакцій, природності, невимушеності рухів, позитивних емоційних висловлювань, активності до бідної міміки, скутості, напруженості, невиразності мовлення, пасивності).

Порівняльний кількісний аналіз досліджуваних груп представлений у таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

Порівняння емоційних реакцій у дошкільників із ЗПР та з НР

Група	Діти із ЗПР з ДБ		Діти із ЗПР з СДНЗ		НР	
	4-6 р.	6-7 р.	4-6 р.	6-7 р.	4-6 р.	6-7 р.
1 група	33,3%	38,9%	46,4%	40,9%	81,8%	76,5%
2 група	43,4%	44,4%	32,1%	22,7%	9,1%	5,9%
3 група	23,3%	16,7%	21,5%	36,4%	9,1%	17,6%

За даними таблиці порівняння експресивних реакцій дошкільників видно, що значно більше дітей, які виховуються у дитячому будинку (43,4% – діти 4-6 р.; 44,4% – діти 6-7 р.) мають труднощі під час експресивного вияву емоцій і належать до другої групи порівняно з дітьми із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (32,1% – діти 4-6 р.; 22,7% – діти 6-7 р.). Серед категорії дошкільників з нормативним розвитком (9,1% – діти 4-6 р.; 5,9% – діти 6-7 р.) значно менше належать до другої групи. Дошкільники, які належать до другої

групи демонструють одноманітне, примітивне оформлення моторного зображення емоцій з використанням жестів, частково рухів тіла. Часто у дошкільників із ЗПР 4-6 років спостерігається оформлення моторного зображення емоцій шляхом наслідування дій однолітків. Варто зазначити, що дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку демонструють значно гірші результати за показником емоційних реакцій порівняно з іншими категоріями дітей. Труднощі експресивного вияву емоцій у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку можуть бути пов'язані з обмеженими уявленнями про різні емоції, браком досвіду емоційного прояву емоцій іншими людьми.

Третю групу складають дошкільники, які виховуються у дитячому будинку (23,3% – діти 4-6 р.; 16,7% – діти 6-7 р.), а також дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (4-6 р. – 21,5%; 6-7 р. – 36,4%) порівняно з дошкільниками з нормативним розвитком (9,1% – діти 4-6 р.; 17,6% – діти 6-7 р.), яких значно менше. Діти, які належать до цієї групи виразно зображують окремі емоції (радість, гнів, сум), використовують не всі складові експресії, часто повторюють пози, жести, мовленнєві реакції невиразні, спостерігається стереотипність оформлення зображення емоцій. Часто діти із ЗПР потребують емоційно забарвленої участі дорослого у діяльності.

У ході спостереження було відзначено, що до першої групи належить найменше дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (33,3% – 4-6 р.; 38,9% – діти 6-7 р.) демонструють яскравість, виразність оформлення моторного зображення емоцій (радість, гнів, сум, страх, здивування), використовують усі складові емоційної експресії (міміку, жести, пантоміміку, вокалізацію) порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (46,4% – діти 4-6 р.; 40,9% – діти 6-7 р.). На відміну від дошкільників із ЗПР дошкільники з нормативним розвитком (81,8% – діти 4-6 р.; 76,5% – діти 6-7 р.) складають більшість дітей, які належать до цієї групи.

Отже, дошкільники із ЗПР, які виховуються у будинку дитини за критерієм експресивних реакцій мають значні відмінності від ровесників із ЗПР,

які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО та дошкільників з нормативним розвитком.

Статистично виявлено значущу розбіжність у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=3,47$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=5,59$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=1,41$ при $p \geq 0,05$); між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=2,60$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=4,16$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=1,39$ при $p \geq 0,05$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад 4-6 років та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад 6-7 років ($t=1,50$ при $p \geq 0,05$).

Наступним етапом у виявленні сформованості експресивного компонента емоційної сфери було визначення діапазону емоційних переживань, ситуацій їх виникнення. Як свідчить проведене нами дослідження, у дошкільників із ЗПР були виявлені певні відмінності за цим критерієм.

У дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (60% – діти 4-6 р.; 55,6% – діти 6-7 р.) та дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (46,4% – діти 4-6 р.; 40,9% – діти 6-7 р.) емоції недостатньо диференційовані. У цих дітей спостерігається звуження діапазону емоцій, їх примітивність, а диференційовані тонкі відтінки переживань майже відсутні. Загалом дошкільники із ЗПР демонструють прості емоції (радість, страх, сум і гнів). Варто зазначити, що для дітей середнього дошкільного віку із ЗПР, які

виховуються у дитячому будинку притаманна одноманітність, нестійкість, примітивність і полярність (задоволення або незадоволення) емоцій: вони або чимось дуже задоволені і радіють, або, навпаки, засмучуються і плачуть.

Порівняно з дошкільниками із ЗПР дошкільники з нормативним розвитком демонструють значно більшу гамму емоцій. Так, дошкільники 4-6 років з нормативним розвитком (78,8%) крім простих емоцій демонструють розширення модального ряду за рахунок соціалізації емоційних переживань (образа, сором). Дошкільникам 6-7 років з нормативним розвитком (82,3%) доступним є розуміння і складних емоцій – відрази, презирства, здивування, провини.

Отже, серед категорії дітей із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку найбільше дітей демонструє звуження діапазону емоційних переживань та недиференційованість відтінків емоцій порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, а також однолітків з нормативним розвитком.

Результати спостереження за емоційним станом дошкільників із ЗПР під час організованої діяльності свідчать, що домінуючою емоцією протягом заняття є радість (56,3% дошкільників з дитячого будинку та 64% дошкільників із ЗПР з СДЗО, які перебувають у радісному емоційному стані). Антецедентами виникнення емоції радості є будь-яке позитивне ставлення, схвалення за виконану роботу, допомога однолітка. Не переживають страху, проте демонструють тривогу (22,9% дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 18% дошкільників зі СДЗО). Підвищення рівня тривоги у дошкільників із ЗПР обох груп є ситуативним явищем, яке найчастіше спричинене труднощами, невдачами, які виникають під час виконання завдань у ході діяльності, а також під час спілкування з дорослими та однолітками. Байдуже ставляться до діяльності 16,6% дошкільників із ЗПР з дитячого будинку порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (12%). Наявність байдужості і тривоги у дітей свідчить про домінування астенічних емоцій, що негативно впливає на навчально-виховний

процес. Агресивні поведінкові вияви демонструє менше дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (14,6%), порівняно з дошкільниками із ЗПР зі СДЗО (18%). Цей факт можна пояснити тим, що у дитячому будинку дитина постійно взаємодіє з однією і тією ж досить вузькою групою однолітків. Це призводить до того, що тут відносини в групі складаються по типу родинних. Гнів викликають труднощі виконання завдання, дії однолітків.

Порушення адекватності емоційних реакцій притаманне частині дошкільників із ЗПР. Емоційні реакції дошкільників із ЗПР тісно пов'язані з результатом діяльності, проте достатньо адекватна реакція на успіх та невдачу спостерігалася не завжди. Вони демонстрували експресивні емоційні реакції, які або абсолютно не відповідали модальності антецеденту (в ситуації неуспіху раділи, посміхались, а в ситуації успіху виявляли експресивні ознаки сорому, зняквовілість), або відповідали частково (у ситуації неуспіху демонстрували образу). Серед дошкільників з нормативним розвитком не виявлено дітей емоційні реакції яких були неадекватними та не відповідали модальності антецеденту, проте виявлені діти з незначними порушеннями адекватності переживань (у ситуації неуспіху: 18,2% дошкільників 4-6 р. та 17,6% дошкільників 6-7 р.). Загалом діти з нормативним розвитком демонстрували значно адекватніші експресивні емоційні реакції, ніж дошкільники із ЗПР, що підтверджується виявленими значущими розбіжностями при порівнянні зазначених груп дітей. Встановлено, що порушення адекватності експресивних емоційних виявів у емоціогенній ситуації неуспіху притаманні дошкільникам із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (40% – діти 4-6 р.; 33,3% – діти 6-7 р.) та дошкільникам із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (32,1% – діти 4-6 р.; 27,3% – діти 6-7 р.). У емоціогенній ситуації успіху, порушення адекватності експресивних емоційних реакцій виявлено у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (13,3% – діти 4-6 р.; 11,1% – діти 6-7 р.) та дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (10,7% – діти 4-6 р.; 4,5% – діти 6-7 р.). Зазначимо, що порушення адекватності емоційних експресивних реакцій у ситуації неуспіху було виявлено різного ступеня,

зокрема, неадекватні експресивні емоційні реакції у ситуації невиконання завдання демонстрували 18,7% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, 14% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. Діти виявляли негативне ставлення до завдання, відмовлялися виконувати наступне завдання. Наведемо приклади емоційних реакцій дошкільників із ЗПР: Іван, 6 р., вихованець СДЗО у ситуації хибного виконання завдання демонстрував емоцію образи і незважаючи на те, що завдання було невиконане, кричав, що це нечесно, потім почав плакати, стукнув кулаком по столу. Віталік, 5 р. вихованець дитячого будинку, у ситуації неуспіху почав скидати зі столу картинки, встав зі стільця і штовхнув його на підлогу, вимовляючи при цьому: «Набридло, не хочу більше». З'ясовано, що найбільша кількість випадків неадекватного емоційного реагування притаманна дошкільникам із ЗПР 4-6 років, найменша – для дошкільників 6-7 років, що свідчить про розвиток здатності до ситуативної емоційної регуляції під впливом корекційно-виховної роботи. Виявлені якісні відмінності за параметром адекватності експресивних реакцій між експериментальними групами. Варто зазначити, що дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО частіше виявляють соціально адекватніші форми експресивного емоційного реагування в емоціогенних ситуаціях, аніж дошкільники, які виховуються у дитячому будинку. Це може бути пов'язано із результатами більш цілеспрямованої, комплексної корекційно-виховної роботи, яка здійснюється в умовах СДЗО, що свідчить про суттєвий вплив освітнього середовища на адекватність емоційних експресивних реакцій дошкільників із ЗПР, а отже впливає на ситуативну емоційну регуляцію.

У ході спостереження було виявлено порушення тривалості емоційних проявів у дошкільників із ЗПР обох груп, а також у дошкільників з нормативним розвитком. Серед категорії дітей із ЗПР цей показник значно порушений. У дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (63,3% – діти 4-6 р.; 61,1% – діти 6-7 р.) та дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (57,2% – діти 4-6 р.; 54,6% – діти 6-7 р.)

переважає нестійкість, емоційна лабільність переживань та відповідних експресивних проявів. Деякі дошкільники із ЗПР демонстрували надмірну сталість емоційних реакцій, інертність, стереотипність, зокрема дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (30% – діти 4-6 р.; 22,2% – діти 6-7 р.) та дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (25% – діти 4-6 р.; 27,3% – діти 6-7 р.). Проте, саме у середовищі СДЗО порушення тривалості менш виразні порівняно з цим параметром групи дошкільників, які виховуються у середовищі дитячого будинку.

Не виявлено порушень тривалості експресивних проявів у дошкільників із ЗПР 4-6 років (6,7%) та 6-7 років (16,7%), які виховуються у дитячому будинку порівняно з дошкільниками із ЗПР 4-6 років (17,8%) та 6-7 років (22,7%), які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, яких найбільше.

На відміну від дошкільників із ЗПР у значної більшості дошкільників з нормативним розвитком (60,6% – діти 4-6 р.; 70,6% – діти 6-7 р.) не було виявлено порушень тривалості експресивних виявів. Тобто витримується повний цикл входу в емоційний стан і вихід з нього без накладання їх один на один. Зміна різних ситуацій не визначає зміни змісту емоційного стану дитини внаслідок стійкого емоційного ставлення до різних об'єктів і збільшення часу протікання емоційного реагування. У старшому дошкільному віці вихід із емоційного стану здійснюється доволно дитиною відповідно до соціальної установки або вимог гри. Проте у деяких дітей з нормативним розвитком визначено порушення тривалості емоційних реакцій, зокрема лабільність (24,2% – діти 4-6 р.; 17,6% – діти 6-7 р.) та інертність емоційних переживань (15,2% – діти 4-6 р.; 11,8% – діти 6-7 р.).

Статистично виявлено значущу розбіжність у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=3,74$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=4,80$ при $p \geq 0,05$); між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують

дошкільний навчальний заклад ($t=2,59$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=3,33$ при $p \geq 0,05$).

Критерій за яким визначається емоційне тло настрою, що домінує, дав нам можливість визначити особливості емоційного стану, його знак. Знак емоційних станів диференціює емоційне тло дитини: позитивне, негативне, нейтральне.

Результати дослідження емоційного тла настрою у дошкільників із ЗПР, які живуть у сім'ї і відвідують СДЗО та дошкільників, які перебувають у дитячому будинку демонструє таблиця 4.3.

Таблиця 4.3.

**Порівняння емоційного тла настрою у дошкільників із ЗПР
та з нормальним розвитком**

Емоційне тло	НР		ЗПР в СДНЗ		ЗПР в ДБ	
	4-6 р.	6-7 р.	4-6 р.	6-7 р.	4-6 р.	6-7 р.
Позитивне	87,8%	82,4%	64,3%	63,6%	53,4%	55,5%
Негативне	6,1%	5,9%	25%	18,2%	33,3%	33,4%
Нейтральне	6,1%	11,7%	10,7%	18,2%	13,3%	11,1%

Експериментальні дані засвідчили, що у дошкільників усіх груп переважає позитивне емоційне тло настрою, домінують позитивні емоції. Діти веселі, налаштовані оптимістично.

У дошкільників із ЗПР переважає позитивне емоційне тло настрою, діти бадьорі, життєрадісні, зокрема у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (64,3% – діти 4-6 р.; 63,6% – діти 6-7 р.), а також у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (53,4% – діти 4-6 р.; 55,5% – діти 6-7 р.), серед яких менше оптимістично налаштованих. Серед дошкільників з нормативним розвитком значно більше дітей мають позитивне емоційне тло настрою (87,8% – діти 4-6 р.; 82,4% – діти 6-7 р.), у них переважають позитивні емоції, яскравість емоційних реакцій, що виявляються у поведінці. Варто зазначити, що серед дошкільників з нормативним розвитком більша дітей мають позитивне емоційне тло настрою порівняно з

дошкільниками із ЗПР усіх груп, що є віковою нормою емоційного життя дошкільника.

У ході дослідження визначено, що для дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (25% – діти 4-6 р.; 18,2% – діти 6-7 р.), а також у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (36,4% – діти 4-6 р.; 33,4% – діти 6-7 р.) визначено негативне (знижене) емоційне тло настрою. Серед дошкільників з нормативним розвитком негативне емоційне тло має найменша кількість дітей (6,1% – діти 4-6 р.; 5,9% – діти 6-7 р.). Варто зазначити, що серед категорії дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку найбільше дітей мають знижене емоційне тло настрою, пасивність, в'ялість, настороженість, плаксивість. Це може бути пов'язано із особливостями центральної нервової системи, а також закритими умовами виховання, що не дає можливостей для позитивного емоційного досвіду, позитивних емоційних переживань.

Нейтральне емоційне тло настрою визначено у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (10,7% – діти 4-6 р.; 6-7 р. – 18,2%), а також у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (10% – діти 4-6 р.; 11,1% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками з нормативним розвитком (6,1% – діти 4-6 р.; 11,7% – діти 6-7 р.). Негативне емоційне тло характеризується відсутністю вираженого ставлення до себе та навколишньої дійсності (порушене відображення).

Статистичним методом встановлено значущу розбіжність у групах між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=2,55$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=3,63$ при $p \geq 0,05$); між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад ($t=1,77$ при $p \geq 0,05$), та між дітьми з нормальним розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку ($t=2,46$ при $p \geq 0,05$).

2.5. Специфічні особливості емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку

З метою визначення специфічних особливостей емоційної сфери дошкільників із ЗПР було проведено наступний етап дослідження. Для визначення уявлень батьків (вихователів дитячого будинку) стосовно особливостей емоційного розвитку дошкільників із ЗПР застосовувалась анкета-опитувальник О.Ізотової. Батьки (вихователі) дітей з нормативним розвитком та затримкою психічного розвитку вважають дітей емоційними (84% батьків дітей з НР та 78% батьків дітей із ЗПР та 77,1% вихователів дитячого будинку); здатними до співпереживання і емоційного зараження (92% батьків дітей з НР та 86% батьків дітей із ЗПР та 83,3% вихователів дитячого будинку). Спільним для усіх категорій є переважання в емоційному досвіді ситуацій радісного модального змісту, хоча дорослі зазначають, що емоційний досвід дітей складається з емоційних переживань як радісного, так і сумного змісту. Серед антецедентів негативних емоційних переживань батьки зазначають: смерть одного з батьків або близьких родичів, розлучення батьків, смерть друзів та затяжні хвороби дитини. Для соціально депривованих дошкільників із ЗПР серед антецедентів негативних емоційних переживань є розлука з батьками, фізичне насилля, алкоголізм батьків, смерть батьків. Аналіз за показником емоційної напруги свідчить, що на думку дорослих у дошкільному віці дітям притаманна емоційна збудливість (70% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО; 72,9% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку; 54% дошкільників з НР), що є негативним показником емоційного розвитку. За результатами анкетування батьків (вихователів будинку дитини) норму емоційного реагування мають 27,1% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 30% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, а також молодших школярів 46% з НР. На думку дорослих, дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО частіше переживають радість, порівняно з дошкільниками із ЗПР, які

виховуються у дитячому будинку.

Вихователі дитячого будинку, в якому виховуються соціально депривовані дошкільники із ЗПР вказують на суттєве обмеження емоційного досвіду, адже діти перебувають в закритих умовах дитячого будинку і майже позбавлені ситуацій, що провокують певні переживання. Емоційний стиль, на думку вихователів соціально депривованих дошкільників із ЗПР характеризується переважанням емоції радості (54,2% дітей постійно відчують); постійно відчують образу – 12,5% (що є найнижчим показником серед усієї категорії дошкільників із ЗПР). Дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, іноді переживають наступні емоції: сум – 47,9%; гнів – 37,5%; сором – 29,2%. Найрідше дошкільники із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, переживають емоції заздрості, відрази та зневаги. Найчастіше переживають радість 74% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО та 80% дошкільників з нормативним розвитком. Було визначено, постійно переживають емоцію суму 16,7% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО порівняно з дошкільниками з нормативним розвитком (4%). Постійно переживають страх 6,3% соціально депривованих дошкільників із ЗПР порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (4%) та дошкільниками з НР (2%). Найчастіше образу переживають дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (18%) та дошкільники з НР (16%) порівняно з соціально депривованими дошкільниками із ЗПР (4,2%). Було визначено, що найчастіше для дошкільників із ЗПР антецедентом емоції радості, суму, злості, страху, образи та сорому – є ситуація, а заздрості – предмет. У якості антецеденту виникнення відрази та образи називають ситуацію, предмет та людину, проте більшість дорослих вказують на відсутність в емоційному досвіді цих емоцій. 8% батьків дітей з НР вважають, що їхні діти взагалі не переживали образи, адже вони намагаються задовольнити всі потреби дітей. На думку батьків, саме ситуація спілкування з іншими дітьми провокує виникнення емоції заздрості.

60,4% опитаних вихователів дитячого будинку вважають, що соціально депривовані дошкільники із ЗПР взагалі не відчувають заздрості ніколи. Це найнижчий показник, порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (ніколи не відчувають 48% дітей, іноді – 8% учнів, рідко 44%).

Аналіз показнику «Емоційна напруженість» засвідчує наявність у більшості дошкільників із ЗПР емоційної збудливості. Дослідженням встановлено, що найвищі показники емоційної збудливості мають дошкільники із ЗПР, зокрема 60,4% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 64% дошкільників, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, порівняно з дошкільниками з НР (42%). Норму емоційного реагування мають 36% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО та 39,6% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку порівняно з дошкільниками з НР (58%).

Більшість дорослих вважають, що їх діти здатні до емоційного зараження й співчуття. Було виявлено, що 88% дошкільників з нормативним розвитком здатні до переживання емоцій, які переживають батьки через ототожнення з ними. Серед категорії дошкільників із ЗПР здатні до емоційного зараження й співчуття 58,3% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 66% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. Більш високий рівень розвитку здатності до співпереживання виявлено у дошкільників з нормальним розвитком та дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, ми пов'язуємо із впливом середовища, в якому живуть та виховуються діти, адже це соціальне переживання розвивається перш за все у міжособистісній взаємодії, у грі з однолітками, спілкуванні з іншими дорослими.

Аналіз результатів анкетування батьків та вихователів дитячого будинку за показником «Емоційна експресивність» засвідчує, що частина дорослих не вважають обличчя дітей достатньо виразним, зокрема за виразом обличчя вони не завжди можуть зрозуміти ті почуття, які відчуває дитина. Зокрема, вважають

виразним обличчя дитини 64,6% вихователів соціально депривованих дошкільників із ЗПР та 70% батьків дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, а також 84% батьків дошкільників з НР. Загальною характеристикою емоційної експресії дошкільників із ЗПР є переважання мимовільної емоційної експресії, порівняно з довільною, адже мимовільна емоційна експресія є вродженою, а довільна – набутою у процесі соціалізації. Встановлено, що соціально депривовані дошкільники із ЗПР більш схильні до закритої форми емоційного реагування, особливо у взаємодії, або навіть у присутності дорослих та однолітків, натомість як дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО та дошкільники з нормативним розвитком – відкритої. Ураховуючи те, що експресивність входить до структури комунікативної та ігрової компетентності дитини і те, що ступінь мімічної виразності як засіб спілкування з однолітками визначає соціальний статус дитини, можна припустити відсутність соціального благополуччя у процесі спілкування дітей, які перебувають у будинку дитини.

Аналіз результатів анкетування за показником «Ступінь участі батьків в емоційному розвитку» засвідчує наявність у батьків різних підходів до виховання дітей та різний ступінь їх участі у вихованні. Зокрема 20% батьків, діти яких відвідують СДЗО мають низький ступінь участі в емоційному розвитку дитини, 56% – середній та 24% – високий. У 64% випадків, батьки дошкільників з НР мають середній ступінь участі в емоційному розвитку, 16% – низький та 20% – високий. Низький ступінь участі батьків в емоційному розвитку дитини виявлявся у фрагментарності знань про емоційні риси їхньої дитини, недостатньому об'ємі уваги до емоційних проблем дитини. Середній ступінь участі батьків в емоційному розвитку дітей виявлявся у недостатній емоційності дитячо-батьківських стосунків, обізнаності батьків у сфері емоційного розвитку дитини та невисокій компетентності у проблемі емоційного розвитку дітей. Зокрема батьки, зазначали, що їм важко пояснити дітям про виникнення емоцій, які слова для цього використовувати, вони достеменно не знають у чому виявляється любов дітей до них (12% батьків

дошкільників із ЗПР зі СДЗО та 8% батьків дошкільників з НР). На думку батьків дошкільників із ЗПР, любов до них виявляється найчастіше у поведінці, рідше у словах. Слід зазначити, що відсутність дитячо-батьківських взаєностосунків у соціально депривованих дошкільників із ЗПР, а заміна їх формальними з вихователями призводить до обмеження знань про емоції та особливості їхнього вираження, що в подальшому ускладнює процес їх соціалізації.

З метою виявлення особливостей емоційного стану дитини, визначення її емоційного благополуччя було проведено опитування вихователів, дефектологів, психологів.

Результати опитування засвідчили, що серед усіх категорій дошкільників визначені ознаки емоційного благополуччя та неблагополуччя. Зокрема ознаки емоційного благополуччя мають 84,8% дошкільників 4,5-6 років і 82,3% дошкільників 6-7 років з НР порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (78,6% – діти 4,5-6 р., 63,6% – діти 6-7 р.), а також дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (76,7% – діти 4,5-6 р., 66,7% – діти 6-7 р.). Ознаки емоційного неблагополуччя виявлено у більшості випадків у дошкільників із ЗПР, зокрема у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (21,4% – діти 4,5-6 р., 36,4% – діти 6-7 р.) та у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку (23,3% – діти 4,5-6 р., 33,3% – діти 6-7 р.) порівняно з дошкільниками з нормативним розвитком (15,2% – діти 4,5-6 р., 17,7% – діти 6-7 р.), серед яких менше дітей з емоційним неблагополуччям.

Соціально депривовані дошкільники із ЗПР, мають ознаки емоційного неблагополуччя: 75% дітей з труднощами адаптуються до нових умов (70% випадків – дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО; 30% – дошкільники з НР); 70,8% іноді виявляють емоції в неадекватних ситуаціях, тобто сміються, коли розповідають сумну історію та ін. (66% – дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО; 22% – дошкільники з НР); 56,3% рідко виявляють співчуття, співпереживання до однолітків, героїв казок

та ін. (46% випадків – дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО; 18% – дошкільники з НР); 35,4% у спілкуванні з однолітками та дорослими поведуться стримано, невпевнено (26% дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО; 12% – дошкільники з НР); у 45,8% коло спілкування звужене (у 34% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО; у 14% дошкільників з НР); 62,5% виявляють впертість і примхливість (58% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО; 42% дошкільників з НР); 29,2% іноді виявляють побоювання та надмірну обережність (24% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО; 16% – дошкільників з НР); 72,9% рідко здатні керувати власними емоціями, тобто стримувати сміх у ситуації, де він недоречний та ін. (68% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО; 36% дошкільників з НР); у 56,2% іноді спостерігаються вегетативні прояви: почервоніння шкіри, пітливість, скутість рухів та ін. (у 46% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО; у 34% дошкільників з НР). Ці особливості пов'язані з особливостями спілкування та взаємодії в умовах дитячого будинку, недоліками інтелектуальних функцій. Отже, можна відмітити, що для соціально депривованих дошкільників із ЗПР характерні ознаки емоційного неблагополуччя, які негативно впливають на їх особистісний розвиток, спілкування, соціалізацію.

Таким чином, результати констатувального дослідження емоційної сфери дошкільників із ЗПР залежно від впливу середовища, в якому живе і виховується дитина, засвідчують наявність специфічних особливостей емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із ЗПР та дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. Наявність значущих розбіжностей між групами дошкільників із ЗПР за переважною більшістю показників вказує на суттєвий вплив на емоційну сферу соціальної депривації, що найбільш суттєво виявляється у дітей середнього дошкільного віку.

2.6. Рівні сформованості емоційної сфери у дошкільників із ЗПР

На основі результатів чотирьох етапів констатувального дослідження було виділено рівні сформованості компонентів емоційної сфери у дошкільників із ЗПР.

Основними критеріями рівнів сформованості емоційної сфери був ступінь сформованості умінь:

- впізнавання емоцій за експресією;
- здатність до розуміння та ідентифікації емоцій (уміння виділяти експресивні та імпресивні ознаки емоцій, причини їх виникнення);
- вербалізувати емоції (точність використання слів, уміння охарактеризувати емоційний стан, що сприймається);
- відтворювати емоції (виразність і довільність);
- уміння виражати емоції у міміці, пантоміміці, мовленні.

Було виділено три рівні сформованості компонентів емоційної сфери у дошкільників із ЗПР: низький – перший рівень, середній – другий рівень, високий – третій рівень. У чистому вигляді рівні сформованості емоційної сфери у дошкільників спостерігалися дуже рідко.

Розглянемо їх детальніше.

Перший рівень

Перший рівень сформованості емоційної сфери притаманний дітям, у яких емоції примітивні, недиференційовані, невиразні, одноманітні, неадекватні.

На цьому рівні сформованості емоційної сфери дошкільників сприймання емоцій характеризується поверховістю, нечіткістю, глобальністю сприймання емоцій, неточною диференціацією емоцій за всіма модальностями, виділенням окремих (часто одиничних) елементів експресії (рот або очі).

Дітям притаманні значні труднощі у встановленні експресивних та імпресивних ознак емоцій різних модальностей, вони не співвідносять їх з причинами виникнення емоцій. Дошкільники демонструють недостатнє розуміння та вербалізацію змісту соціальних емоцій, знання про моральну

норму фрагментарні, байдуже ставлення до моральної норми. Дошкільники мають труднощі довільної мимічної імітації за зразком усіх модальностей у поєднанні зі слабкою активізацією нижнього і верхнього мимічного патерну (гіпомімія).

Вербалізація емоцій характеризується бідністю словника емоцій, специфічністю емотивної лексики, яка виявляється у неточності використання слів емоційного змісту, несформованості узагальнюючих понять, не сформованості синонімічних засобів мовлення. При цьому діти не можуть словами позначити власний емоційний стан.

Дошкільники з першим рівнем сформованості емоційної сфери неохоче беруть участь у діяльності, пасивні, напружені, скуті або байдужі до ігрових дій, їхні рухи невиразні (бідна миміка, загальмованість, одноманітність рухів і поз, емоційно забарвлені репліки майже відсутні, невпевнені, відчуваються дискомфортно). У цих дітей обмежений діапазон емоцій, їх примітивність, а диференційовані тонкі відтінки переживань майже відсутні. Загалом дошкільники із ЗПР демонструють прості емоції. Переважає нестійкість, емоційна лабільність переживань та відповідних експресивних проявів, неадекватність емоційних реакцій та поведінки. За зовнішнім емоційним проявом діти не завжди можуть вгадувати зміст поведінкових реакцій оточуючих і правильно реагувати на них. Можливі невмотивовані коливання настрою, збудливість, агресивність.

Другий рівень

Другий рівень сформованості компонентів емоційної сфери притаманний дітям, у яких звужений діапазон емоційних переживань, емоції адекватні, диференційовані (за модальностями: радість, гнів, сум, страх), але маловиразні.

На цьому рівні сформованості емоційної сфери сприймання емоцій у дошкільників характеризується нестабільним виділенням комплексу експресивних ознак емоцій, неточною диференціацією емоцій за всіма модальностями.

Діти адекватно впізнають і вербалізують емоційний стан за експресивним

комплексом, визначають експресивні та імпресивні ознаки, змістові характеристики окремих емоцій зі встановленням причин їх виникнення, недостатньо диференціюють відтінки емоцій. Вони здатні до довільного відтворення окремих емоцій у ігровій та комунікативній діяльності у поєднанні з контролем власних мимічних проявів у різних соціальних контекстах з частковою локалізацією мимічних ознак (активізація нижнього або верхнього патерну).

Дошкільники мають адекватні знання про соціальні емоції, демонструють розуміння моральних норм, проте емоційне ставлення до них мало критичне.

Вербалізація емоцій характеризується недостатнім обсягом словника для означення емоцій, ситуативним способом тлумачення значень слів, що позначають емоції. Діти пояснюють значення слова переважно шляхом опису навколишньої дійсності або дій інших людей. Екстралінгвістичні реакції дошкільників свідчать про досі не сформовану лексико-семантичну структуру слова.

Активність дітей, їхнє бажання брати участь у діяльності залежить від її привабливості і від дій дорослого. Загалом діти охоче виконують ігрові завдання. Однак труднощі, яких зазнають діти у ході виконання завдання, призводять до зниження активності, втрати інтересу до його виконання.

Дошкільники виразно зображують окремі емоції, використовують не всі складові експресії, повторюють пози, жести, мовленнєві реакції невиразні, стереотипність оформлення зображення емоцій, емоційна нестійкість.

Третій рівень

Третій рівень сформованості емоційної сфери притаманний дітям, у яких емоції диференційовані, виразні, адекватні.

Сприймання емоцій дошкільниками на цьому рівні характеризується сприйманням комплексу експресивних ознак емоцій (очі-рот-брови).

Розуміння та ідентифікація емоцій дітьми характеризується визначенням відповідності експресивного еталону емоційному змісту емоцій з визначенням характерних особливостей поведінки; комплексною інтерпретацією

емоціогенних ситуацій у поєднанні зі схематизацією експресивного еталону, визначенням його причин і наслідків. Адекватність довільної мимічної імітації за всіма модальностями із вираженою комплексною локалізацією мимічних ознак (активізація усієї мускулатури обличчя). Діти розуміють зміст соціальних емоцій, виражають адекватне емоційне ставлення до моральних норм, з повнотою і адекватністю вербального розкриття сутності моральної норми.

Вербалізація емоцій характеризується адекватним використанням емотивної лексики, достатнім обґрунтуванням ситуацій, об'єктів, дії, що викликають переживання за усіма модальностями (задоволення, незадоволення, радість, смуток, страх, злість, образа, здивування, сором); відповіді відображають розуміння змістового боку емоцій, що ґрунтується на суб'єктивному екстралінгвістичному досвіді, що відображає індивідуальний досвід.

Емоційна експресія відрізняється різноманітними моторними проявами (яскрава, жвава, достатньо виразна миміка; природність, невимушеність у рухах, активність). Дошкільники виявляють цікавість до ігрових дій, часто вимовляють емоційно забарвлені репліки. Емоційні реакції адекватні. Дітям притаманне стійке емоційне ставлення до різних об'єктів і збільшення часу перебігу емоційного реагування.

Відповідно до розроблених рівнів, стан сформованості емоційної сфери у дошкільників із ЗПР та у дошкільників із НР відображено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Рівні сформованості компонентів емоційної сфери у дошкільників із ЗПР та дошкільників з НР

Рівні	ЗПР в ДБ		ЗПР в СДНЗ		НР	
	4-6 р.	6-7 р.	4-6 р.	6-7 р.	4-6 р.	6-7 р.
1-й рівень	43,3%	38,9%	35,7%	27,3%	9,1%	0
2-й рівень	50%	50%	53,6%	54,5%	54,5%	58,8%
3-й рівень	6,7%	11,1%	10,7%	18,2%	36,4%	41,2%

Перший рівень сформованості компонентів емоційної сфери було

виявлено дошкільників із ЗПР та у дошкільників з НР (див. рис. 2.1.). Варто зазначити, що серед дошкільників з НР віком 6-7 років не виявлено жодної дитини, якій притаманний перший рівень сформованості емоційної сфери.

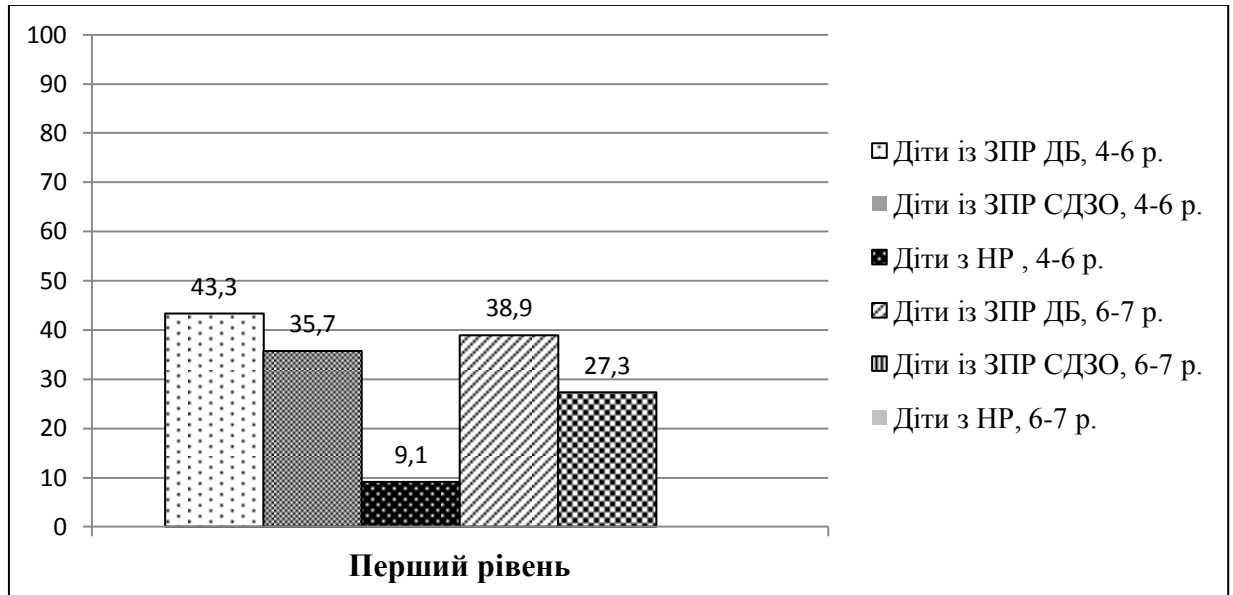


Рис. 2.1. Порівняння сформованості емоційної сфери на першому рівні у дошкільників із ЗПР та НР

Діти демонструють нестійкість, емоційну лабільність, одноманітність емоційного вираження, неадекватні емоційні реакції у ситуації неуспіху, переважає знижене емоційне тло настрою. Вони не прагнуть до встановлення контактів з однолітками за власним бажанням. Їм важко зрозуміти емоційний стан інших людей. Вони мають обмежені уявлення про соціальні емоції, демонструють байдуже ставлення до моральних норм. Словник емоцій бідний, їм важко повідомити про власне емоційне самопочуття, про настання втоми.

Дошкільники, які знаходяться на цьому рівні, мають недостатньо сформовану когнітивно-афективну схему емоцій, водночас, мають низький рівень сформованості компонентів емоційної сфери.

Другий рівень сформованості емоційної сфери було виявлено у дошкільників із ЗПР та у дошкільників з НР, що демонструє рисунок 2.2.

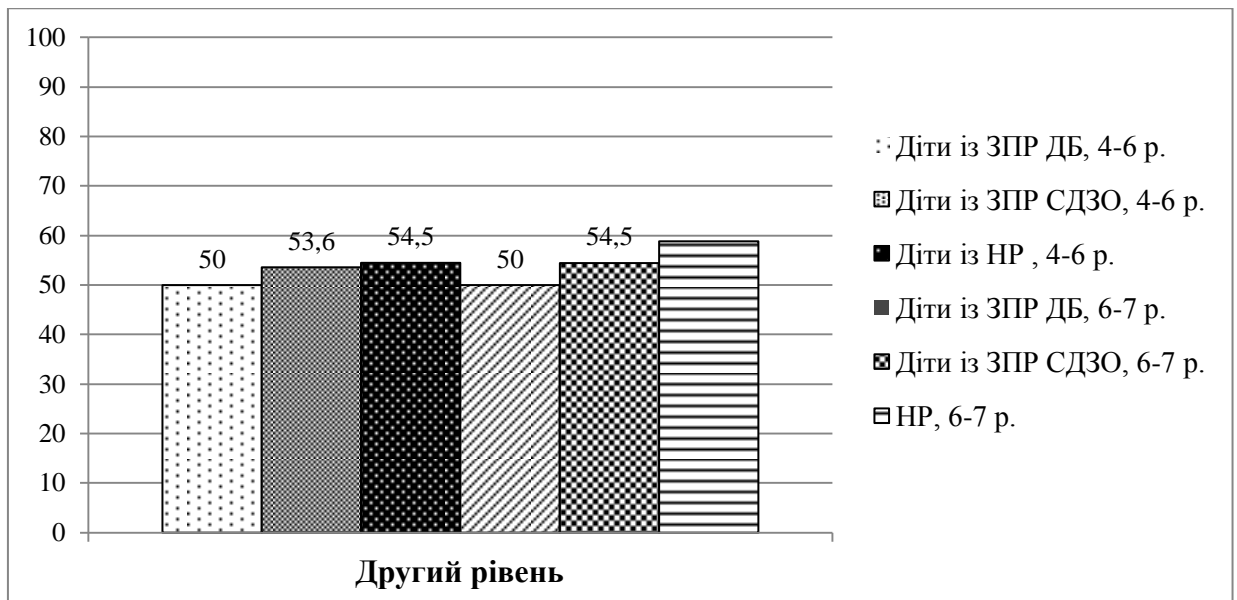


Рис. 2.2. Порівняння сформованості емоційної сфери на другому рівні у дошкільників із ЗПР та НР

Діти демонструють адекватність емоцій, відносну їх стійкість, виразно зображують окремі емоції у міміці, пантоміміці. Діапазон емоційних переживань звужений. Вони мають адекватні знання про соціальні емоції, емоційне ставлення до них маловиразне. Дошкільники називають добре знайомі їм емоційні стани, обгрунтовують причини їх виникнення, переважає ситуативний спосіб тлумачення емоційного стану. Виявляють інтерес до спільної діяльності, який залежить від емоційної участі дорослого. Переважає позитивне емоційне тло настрою.

У дошкільників, які знаходяться на цьому рівні, визначено середній рівень сформованості компонентів емоційної сфери.

Третій рівень сформованості емоційної сфери було виявлено у дошкільників із ЗПР порівняно з дошкільниками з НР, серед яких більшість мають цей рівень сформованості емоційної сфери (36,4% дошкільників із НР віком 4-6 р. та 41,2% – віком 6-7 років), що демонструє рисунок 2.3.

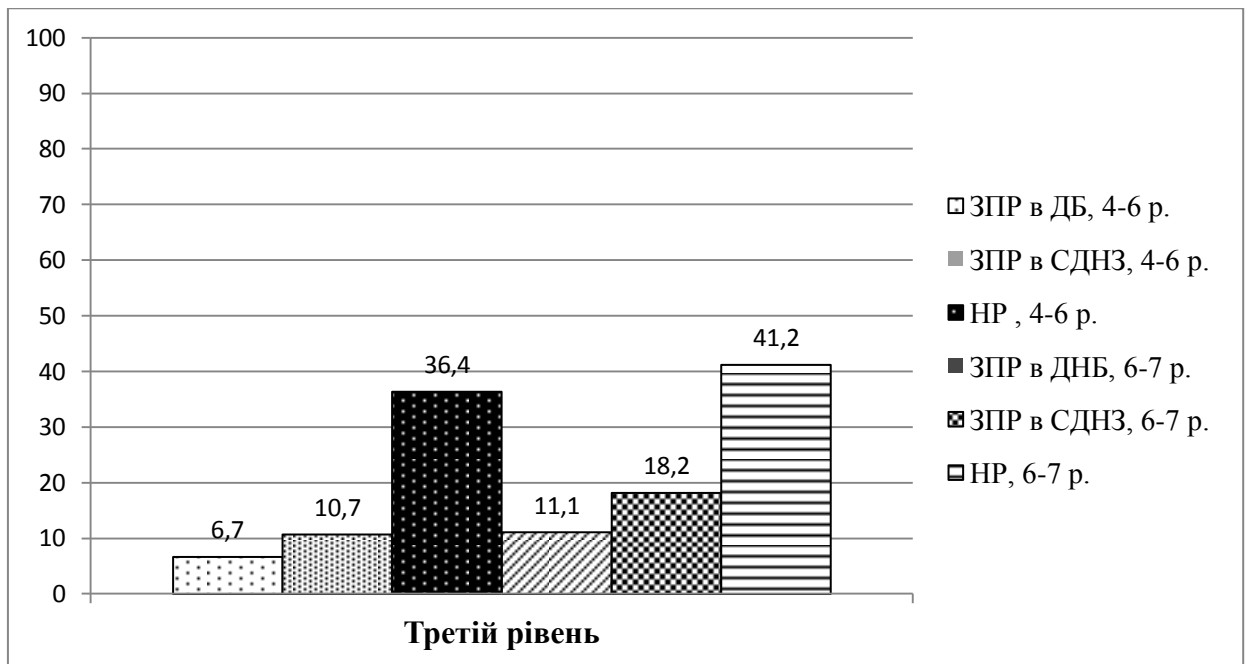


Рис. 2.3. Порівняння сформованості емоційної сфери на третьому рівні у дошкільників із ЗПР та НР

У дошкільників адекватні емоції, вони демонструють різні емоційні стани, які виражаються у міміці, пантоміміці, мовленні. Діти називають емоції, пояснюють причини їх виникнення. Розуміють соціальні емоції і виражають адекватне ставлення до моральних норм. Вони витримують вхід в емоційний стан і вихід з нього відповідно до ситуації. Контакти з однолітками та дорослими емоційно забарвлені.

У дошкільників, які знаходяться на цьому рівні, визначено високий рівень сформованості компонентів емоційної сфери.

Отже, переважна більшість дошкільників із ЗПР усіх груп показали 1-й та 2-й рівні сформованості компонентів емоційної сфери. Це свідчить про те, що ці діти мають обмежені уявлення про емоції та способи їх вираження.

Водночас дошкільники з нормативним розвитком показали переважно 2-й та 3-й рівні сформованості компонентів емоційної сфери. Діти цієї категорії переважно продемонстрували високий і середній рівні сформованості компонентів емоційної сфери, а це в свою чергу, свідчить про розуміння емоцій

і здатність до адекватного їх вираження за допомогою міміки, пантоміміки, мовлення.

Підсумовуючи отримані результати констатувального дослідження емоційної сфери у дошкільників із ЗПР, можна стверджувати, що порушення регуляторних функцій ЦНС та негативні соціальні умови виховання дошкільників із ЗПР призводять до неповноцінного сприймання ними емоційних станів інших людей й не завжди адекватному, недиференційованому виразу власних емоцій. Дошкільник із ЗПР, який виховується у дитячому будинку, має обмежений досвід переживань емоцій різних модальностей та їх діапазон, адже його накопичення відбувається у спілкуванні з іншими людьми, контактах з навколишньою дійсністю, яких дитина позбавлена, що призводить до збіднення когнітивно-афективної схеми емоцій. Виявлені особливості експресивного компонента емоційної сфери дошкільників, а саме: обмежений обсяг емоційного досвіду, звуження діапазону переживань та поверхові знання про різні емоції; бідність і невизначеність експресивних реакцій, нестійкість і емоційна лабільність переживань, значне відставання у розвитку спілкування з дорослими і однолітками; труднощі розуміння і вербалізації емоцій (у дошкільників із ЗПР, які зростають у сім'ї і відвідують СДНЗ виявлені дещо кращі показники, ніж у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку) – значно ускладнюють їх соціалізацію.

З метою адекватності числових показників та визначення передбачуваного рівня вірогідності при $p \leq 0,05$, зафіксовано відмінності між групами дітей, які брали участь у експерименті, що достовірно значущі. Виявлено достовірні відмінності за визначеними критеріями емоційної сфери: групи ДБ та групи НР – сприймання експресії ($t=5,4$ при $p \leq 0,05$), розуміння емоцій ($t=4,1$ при $p \leq 0,05$), ідентифікація емоцій ($t=4,7$ при $p \leq 0,05$), емоційні реакції ($t=6,9$ при $p \leq 0,05$); групи СДЗО та НР – сприймання експресії ($t=4,4$ при $p \leq 0,05$), розуміння емоцій ($t=5,8$ при $p \leq 0,05$), ідентифікація емоцій ($t=4,3$ при $p \leq 0,05$), емоційні реакції ($t=5,2$ при $p \leq 0,05$); групи ДБ та групи СДЗО – сприймання експресії ($t=2,4$ при $p \leq 0,05$),

розуміння емоцій ($t=3,1$ при $p \leq 0,05$), ідентифікація емоцій ($t=2,7$ при $p \leq 0,05$), емоційні реакції ($t=3,3$ при $p \leq 0,05$).

На основі аналізу та узагальнення отриманих результатів було визначено три рівні сформованості емоційної сфери: низький, середній, високий.

Низький рівень сформованості емоційної сфери виявлено у дошкільників: 43,3% у групи ДБ 1 та 38,9% у група ДБ 2; 35,7% у групи СДЗО 1 та 27,3% у групи СДЗО 2; 9,1% у групи НР 1. Характерними проявами сформованості емоційної сфери дітей, які знаходяться на цьому рівні є примітивність емоцій, поверховість, нечіткість, специфічність емотивної лексики, неточність у використанні слів емоційного змісту.

Середній рівень сформованості емоційної сфери було виявлено у: 50% дошкільників групи ДБ 1 та 50,0% групи ДБ 2; 53,6% групи СДЗО 1 та 54,5% групи СДЗО 2; 54,5% дошкільників групи НР 1 та 58,8% групи НР 2. Якісними ознаками сформованості емоційної сфери дітей, що знаходяться на цьому рівні є: маловиразність адекватних емоцій, звуження їх діапазону, вищий рівень диференціації емоцій за основними модальностями (радість, сум, гнів, страх), нестабільність виділення комплексу їх експресивних ознак, неточна диференціація тонких відтінків переживань.

Високий рівень сформованості емоційної сфери виявлено у: 6,7% дошкільників групи ДБ 1 та 11,1% групи ДБ 2; 10,7% групи СДЗО 1 та 18,2% групи СДЗО 2; 36,4% групи НР 1 та 41,2% групи НР 2. Встановлено, що у дошкільників з високим рівнем сформованості емоційної сфери переважають адекватні, диференційовані, виразні емоції, сприймання емоцій характеризується визначенням комплексу експресивних ознак емоцій за усіма модальностями, у процесі вербалізації відзначається використання емотивної лексики, достатнє обґрунтування ситуації, явищ, дій, що свідчить про розуміння змістового боку емоцій.

Отже, за результатами дослідження констатовано, що у соціально депривованих дошкільників із ЗПР характерними проявами несформованості

емоційної сфери є: звуження діапазону переживань та поверхові знання про емоції різних модальностей; труднощі у розумінні, ідентифікації та вербалізації емоцій; одноманітність експресивних реакцій, нестійкість і лабільність переживань; значне відставання у розвитку спілкування з дорослими і однолітками.

Зафіксовано кореляційні зв'язки при $p \leq 0,05$ між компонентами емоційної сфери, які варіюються в межах від $r=0,06$ до $r=0,66$. У соціально депривованих дошкільників із ЗПР виявлено низький взаємозв'язок між усіма компонентами: експресивний і когнітивний ($r=0,15$), експресивний і перцептивний ($r=0,23$), експресивний і вербальний ($r=0,17$), перцептивний і когнітивний ($r=0,13$), перцептивний і вербальний ($r=0,12$), когнітивний і вербальний ($r=0,06$). У дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО взаємозв'язок між всіма компонентами емоційної сфери нижче середнього або низький: експресивний і когнітивний ($r=0,20$), експресивний і перцептивний ($r=0,41$), експресивний і вербальний ($r=0,19$), перцептивний і когнітивний ($r=0,26$), перцептивний і вербальний ($r=0,31$), когнітивний і вербальний ($r=0,24$). Такі дані свідчать, про неузгодженість компонентів емоційної сфери та специфіку їх функціонування, що виявляється у невмінні орієнтуватися в експресивних ознаках емоцій та співвідносити їх з певним значенням, низькому ступені структурованості та диференційованості уявлень про емоції, порушенні їх адекватності та тривалості тощо.

У дітей з нормативним розвитком взаємозв'язок між усіма компонентами емоційної сфери корелює від середнього до високого рівня, що підтверджує функціональну залежність всіх компонентів емоційної сфери: експресивний і когнітивний ($r=0,4$), експресивний і перцептивний ($r=0,47$), експресивний і вербальний ($r=0,59$), когнітивний і вербальний ($r=0,54$), перцептивний і когнітивний ($r=0,66$), перцептивний і вербальний ($r=0,71$). Якісний аналіз отриманих статистичних даних засвідчує, що у дошкільників з НР всі компоненти емоційної сфери взаємопов'язані: міміка,

пантоміміка і вербальне вираження емоцій в інтонації та тембрі голосу утворюють експресивний репертуар, що певною мірою усвідомлюється і керується дитиною, що є одним із показників сформованості компонентів емоційної сфери та їх узгодженості в цілісній системі.

Це дає підстави стверджувати, що більшість дітей із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, виявляють відхилення в розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, труднощі в спілкуванні і поведінці, у них не формується позитивне емоційне самовідчуття, переживання своєї значущості для оточуючих, відкритість тощо, що підтверджує наявність тенденцій деприваційних факторів розвитку емоційної сфери дітей означеної групи.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Підсумок результатів констатувального дослідження особливостей емоційної сфери дошкільників із ЗПР дозволяє дійти таких висновків.

Під час з'ясування особливостей перцептивного та когнітивного компонентів виявлено зниження здатності до сприймання експресивних ознак та розуміння емоційного змісту, вербалізації емоцій, а також довільного вираження емоцій різних модальностей. Соціально депривовані дошкільники із ЗПР мають переважно низький та середній рівні розвитку сприймання, розуміння експресивних ознак та довільного вираження емоцій різних модальностей. Переважна більшість дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та дошкільників, які відвідують СДЗО мають низький та середній рівні сприймання експресії, порівняно з дошкільниками з нормативним розвитком, для яких притаманні високий та середній рівні сприймання експресії. Домінуючими типами сприймання емоцій у дошкільників із ЗПР обох груп є дифузно-локальний та аналітичний типи сприймання експресії порівняно з дошкільниками з НР, у яких переважають аналітичний, синтетичний і аналітико-синтетичний типи сприймання емоцій. Дошкільники із ЗПР демонструють значно меншу здатність до розуміння емоцій, ніж дошкільники з нормативним розвитком. Домінуючим рівнем розуміння експресивних ознак у дошкільників із ЗПР домінуючими рівня розуміння емоцій є ситуативно-конкретний (діти виявляють розуміння емоційного стану тільки у певній ситуації, що викликає це переживання) та рівень словесного позначення і опису експресії (діти виділяють експресію в цілому або перераховують її елементи, описують, в деяких випадках самостійно називають емоційний стан).

У дошкільників з НР домінуючими рівнями розуміння емоцій є «Осмислення у формі опису» та «Осмислення у формі тлумачення і прояви емпатії». Соціально депривовані дошкільники із ЗПР мають обмежений обсяг емоційного досвіду, звуження діапазону переживань та поверхові знання про різні емоційні стани, що є важливим показником у процесі ідентифікації емоцій.

Дошкільникам із ЗПР притаманні труднощі у розумінні та диференціації емоцій за модальностями: сум, відраза, презирство, співчуття, сором, здивування, порівняно з дітьми з нормативним розвитком. Дошкільники із ЗПР усіх груп не мають стійкого ставлення до моральних норм, знання про моральну норму фрагментарні; демонструють недостатнє розуміння і вербалізацію сутності моральної норми. Рівень сприймання, розуміння емоцій та емоційних станів, причин їх виникнення, їх вербалізації та довільного виразу у дошкільників із ЗПР, які перебувають спеціальному дошкільному навчальному закладі, хоча і відстає від норми, розвинені дещо краще ніж у соціально депривованих дошкільників із ЗПР.

Соціально депривовані дошкільники із ЗПР мають обмежений досвід переживань емоцій різних модальностей та їх діапазон, адже його накопичення відбувається у спілкуванні з іншими людьми, контактах з навколишньою дійсністю, яких діти позбавлені, що призводить до збіднення когнітивно-афективної схеми емоцій.

Дослідження особливостей експресивного і вербального компонентів емоційної сфери виявило, що у більшості дошкільників із ЗПР спостерігається бідність словника емоцій, специфічність емотивної лексики, яка виявляється у неточності використання слів емоційного змісту, не сформованості узагальнюючих понять, не сформованості синонімічних засобів мовлення. Під час опису емоцій дошкільники часто використовують несуттєві ознаки, слова-назви емоцій замінюються описом ситуації або дії. Емоційні прояви у дошкільників бідні та невиразні, переважає знижене емоційне тло настрою, емоційна нестійкість та лабільність, неадекватність емоційних проявів.

У ході дослідження було визначено три рівні сформованості компонентів емоційної сфери: 1 рівень (низький) – емоції дітей примітивні, недостатньо диференційовані, відмічаються труднощі у встановленні імпресивних та експресивних ознак емоцій, бідність емоційного словника, неточність використання слів, що позначають емоції, нестійкість і лабільність переживань, неадекватність емоційних проявів; 2 рівень (середній) – достатня диференціація

емоцій, адекватне їх впізнання та вербалізація, ситуативний спосіб тлумачення емоцій, виразне зображення окремих емоцій, емоційна нестійкість; 3 рівень (високий) – емоції достатньо диференційовані, виразні, адекватні, комплексна інтерпретація емоційних ситуацій з достатньою повнотою і точністю вербального розкриття емоційного стану. Переважна більшість соціально депривованих дошкільників із ЗПР показали 1-й (43,3% - діти 4-6 р., 38,9% - діти 6-7 р.) та 2-й рівні (50% - діти 4-6 р., 50% - діти 6-7 р.) сформованості компонентів емоційної сфери. Дошкільники із ЗПР, які відвідують СДНЗ, також показали переважно 1-й (35,7% - діти 4-6 р., 27,3% - діти 6-7 р.) та 2-й рівні (53,6% - діти 4-6 р., 54,5% - діти 6-7 р.). Це свідчить про те, що ці діти мають обмежені уявлення про емоції та способи їх вираження. Водночас дошкільники з нормативним розвитком показали переважно 2 (54,5% - діти 4-6 р., 58,8% - діти 6-7 р.) та 3 (36,4% - діти 4-6 р., 41,2% - діти 6-7 р.) рівні сформованості компонентів емоційної сфери.

Становлення перцептивного, когнітивного, вербального та експресивного компонентів емоційної сфери у дошкільників із ЗПР усіх груп відбувається з певними особливостями та затримкою. Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційно-розвивальної роботи з формування емоційної сфери у дошкільників із ЗПР, що сприятимуть розвитку умінь: упізнаванню емоції за експресією; розумінню та ідентифікації емоції (виділяти експресивні та імпресивні ознаки емоцій, причини їх виникнення); вербалізації емоції (з точністю використовувати слова, обґрунтовувати емоційний стан, що сприймається); відтворенню емоції (виразність і довільність); вираженню емоції у міміці, пантоміміці, мовленні.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У СОЦІАЛЬНО ДЕПРИВОВАНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Теоретичне обґрунтування формувального експерименту

За результатами вивчення дітей із ЗПР, які брали участь в констатувальному експерименті, встановлено, що у порівнянні з однолітками, вони мають помітне відставання у віковій динаміці і рівнях розвитку емоційної сфери. Це виявляється в особливостях всіх структурних компонентів емоційної сфери і темпі їх становлення. При цьому найбільш значне недорозвинення емоційної сфери діагностовано у дітей із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Основними проявами такого недорозвинення є недиференційованість почуттів, слабка емоційна стійкість, часта зміна настрою, труднощі адаптації/взаємодії в колективі однолітків, незрілість/неадекватність соціальної поведінки тощо. Причинами недорозвинення емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР є деформуючий вплив деприваційних умов життєдіяльності, специфічне і збіднене середовище соціальної і міжособистісної взаємодії.

Корекція емоційної сфери дітей полягає у її гармонізації, спрямованої на подолання негативних емоційних станів, порушень у функціонуванні або відставанні у розвитку всіх складових емоційної сфери дітей, а також компенсації негативних особливостей особистості, що виникають на ґрунті цих процесів. Тобто методи корекційного впливу покликані здійснити такий психологічний вплив, який призведе до нормалізації функціонування.

Метою формувального експерименту є визначення оптимальних психолого-педагогічних умов для подолання і корекції недоліків розвитку структурних компонентів емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку та перевірка впливу спеціально

організованої корекційно-розвиткової роботи на реалізацію потенційних можливостей розвитку емоційної сфери.

Для досягнення мети були поставлені такі **завдання**:

1. Розробити програму формування емоційної сфери у дошкільників із ЗПР.
2. Експериментально перевірити ефективність програми формування емоційної сфери у дошкільників із ЗПР в освітньому процесі.
3. Простежити динаміку розвитку емоційної сфери у дошкільників із ЗПР, що виховуються в різних інституційних умовах, під впливом спеціально організованого втручання.
4. Здійснити порівняльний аналіз стану сформованості емоційної сфери у дошкільників із ЗПР експериментальної та контрольної груп.

У підґрунтя розробки програми формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку покладено основні теоретико-методологічні положення вітчизняних та зарубіжних дослідників: особистісно-орієнтований підхід в навчанні та вихованні (І.Бех, В.Рибалка та ін.); про провідні види діяльності (Л.Виготський, О.Запорожець, Д.Ельконін, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн та ін.); про етапи та особливості формування емоційної сфери у дошкільників (О.Ізотова, І.Кареліна, О.Нікіфорова та ін.); щодо організації системи психологічної допомоги дітям із ЗПР (О.Баб'як, Т.Вісковатова, Т.Ілляшенко, Т.Марчук, А.Обухівська, І.Омельченко, Л.Прохоренко, Т.Сак, Р.Тригер та ін.); теоретичні положення щодо емоційного розвитку в полі психодинамічного підходу, засади якого були розроблені в школі психоаналізу (А.Фрейд, З.Фрейд, М.Клейн та ін.) та гуманістичної психології (К.Роджерс), поведінкового підходу, заснованого на ідеях біхевіоризму (Б.Скіннер, Т.Халл, А.Бандура та ін.) тощо. Враховуючи означені наукові підходи було визначено організаційно-методичні та корекційно-розвивальні особливості програми формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із ЗПР шляхом розвитку перцептивного, когнітивного, вербального та експресивного компонентів.

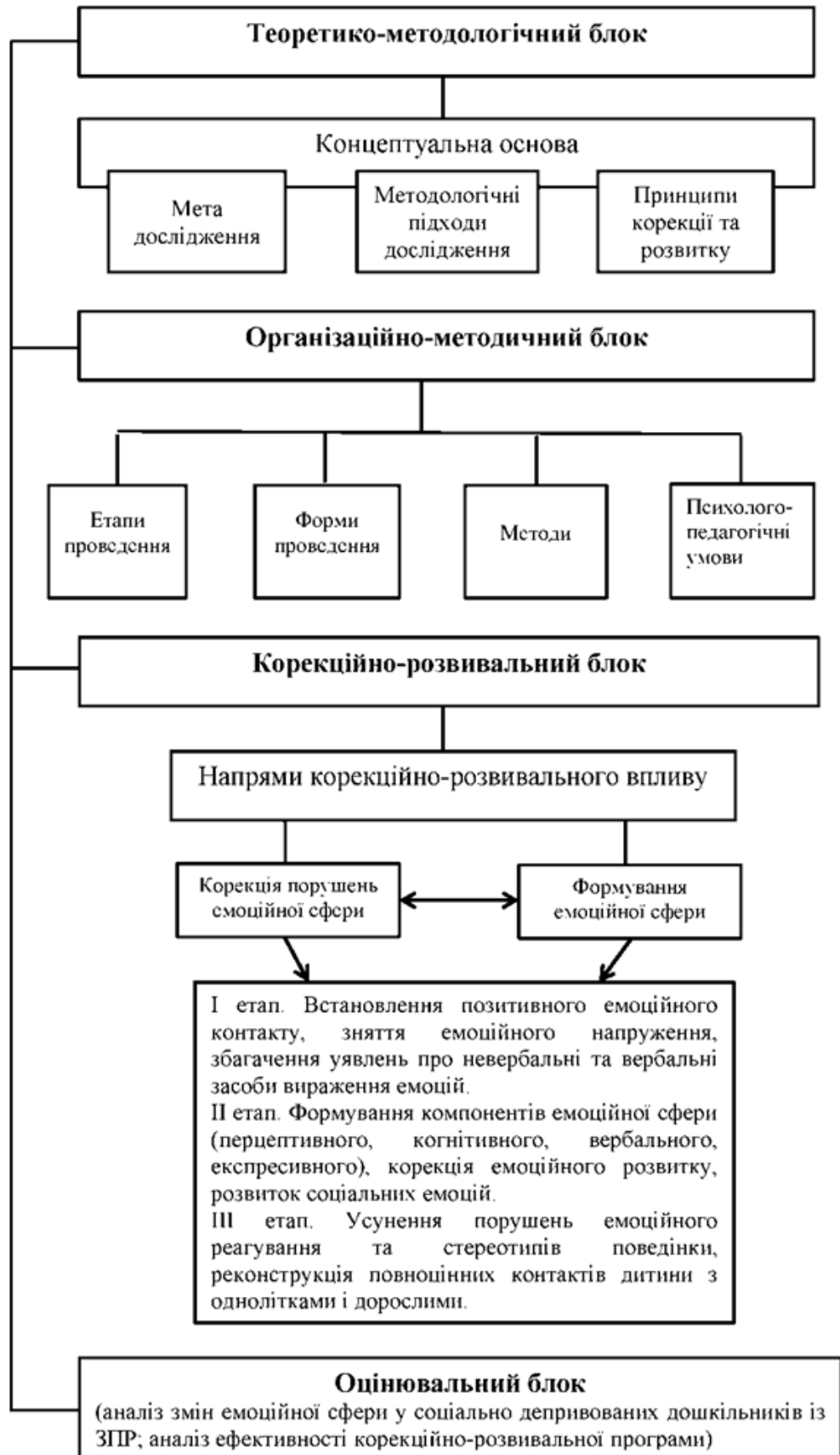


Рис. 3.1. Модель програми формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР

Програма формування емоційної сфери складається з чотирьох блоків: теоретико-методологічного, організаційно-методичного, корекційно-розвивального та оцінювального і охоплює два напрями: корекцію порушень емоційної сфери та формування емоційної сфери, що полягає у розвитку її потенційних можливостей емоційної сфери (рис. 3.1).

Формувальний експеримент здійснювався у період з вересня 2014 року по січень 2017 року. Контрольний експеримент проводився в лютому–березні 2017 року. У ньому брали участь 80 дошкільників із затримкою психічного розвитку (ЗПР), серед них 40 дітей експериментальної групи та 40 дітей контрольної групи, з якими не проводилась корекційно-розвиткова робота.

В розробці програми формування емоційної сфери ми дотримувались таких **вихідних теоретичних позицій**:

1. *Емоційна сфера* – це складне багатокомпонентне утворення, що включає перцептивний компонент (сприймання експресії), когнітивний компонент (уявлення про емоції як основу орієнтації в емоційній реальності), вербальний компонент (словник емоційної лексики), експресивний компонент (вираження емоцій у міміці, пантоміміці) [Є.Ільїн, О.Ізотова, І.Кареліна, О.Нікіфорова та ін.]. Показниками емоційної сфери виступають переживання дитини, їх діапазон, соціальні емоції, особливості емоційного реагування та емоційної регуляції, когнітивно-афективні уявлення про емоції, емоційні властивості та риси.

Емоційна сфера людини виконує регуляційну, мотиваційну, інформаційну функції, спрямована на задоволення її актуальних потреб. Змістові аспекти емоційності відображають явища і ситуації, які мають особливе значення для суб'єкта: впливають на когнітивну сферу, сприяють становленню особистості, розвитку соціальних компетентностей [Т.Кириленко та ін.].

2. *Формування емоційної сфери потребує системного підходу*. Має відбуватися у змісті провідної діяльності дитини, у єдності корекційної роботи з вирішення інших проблем, зокрема пізнавальних здібностей, міжособистісної

взаємодії, у якій дитина перебуває (система сімейної взаємодії, взаємодії в діадах «педагог-дитина», «дитина-дитина»), що сприяє усуненню причин, які обумовлюють емоційні порушення.

3. *Корекція емоційного розвитку дитини має відбуватися з опорою на різні види дитячої діяльності, що дозволяє продуктивно компенсувати наявні недоліки і закріпити досягнутий результат, а також збагатити емоційний розвиток дитини, використовуючи можливості її віку, зокрема, техніки, пов'язані з використанням ігрової та музично-естетичної діяльності.*

4. *У процесі формування емоційної сфери дитини важливим чинником є орієнтування на її вікові психологічні і індивідуальні особливості розвитку. Цей принцип забезпечує індивідуальний підхід до дитини, оцінку її вікових здатностей та побудову психокорекційної роботи на базі основних закономірностей психічного розвитку з урахуванням сензитивних періодів, розуміння значення послідовних вікових стадій у формуванні емоційної сфери дошкільників. Здійснення корекційних впливів за механізмом компенсації передбачає максимальне використання конкретних здобутків загального психічного розвитку дитини, тобто не лише характеристик її емоційного, але й когнітивно-особистісного розвитку, її потенційних можливостей на кожному етапі формування емоційної сфери.*

Ми передбачили, що до **психолого-педагогічних умов** формування емоційної емоційної сфери належать:

- компетентність фахівців, зокрема педагогів та психологів (усвідомленість значення предмета корекції; усвідомлення психолого-педагогічних наслідків порушення та незрілості емоційного розвитку; належна увага і готовність педагогів, психологів) щодо важливості достатньо сформованої емоційної сфери в корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які мають ЗПР, особливо ускладнену деприваційними факторами;

- психологічна оцінка та поточний контроль індивідуальних особливостей (стану) сформованості емоційної сфери дитини;

- наявність спеціальної методики формування емоційної сфери в освітньо-виховному процесі.

Експериментальна програма формування емоційної сфери розрахована на дошкільників із ЗПП віком 6-7 років, які знаходяться у різних соціально-педагогічних умовах виховання (в дитячому будинку, в спеціальному дошкільному освітньому заклад - СДОЗ).

Розробка формувальної методики здійснювалась на основі результатів проведеного нами констатувального дослідження особливостей емоційної сфери дошкільників із ЗПП і врахуванні потенційних можливостей спонтанного розвитку у них перцептивного, когнітивного, вербального та експресивного компонентів емоційної сфери, встановлених у констатувальному дослідженні.

Реалізація формувальної експериментальної методики здійснювалась на основі забезпечення (або дотримання) таких **організаційно-методичних умов:**

1. Створення ситуацій спільної діяльності дитини й дорослого, їхньої міжособистісної взаємодії з метою усвідомленого оволодіння дитиною компонентів емоційної сфери (перцептивного, когнітивного, вербального та експресивного) у процесі повсякденної діяльності.

2. Дотримання послідовності у формуванні та закріпленні визначених компонентів емоційної сфери: просування від базових процесів (прості способи релаксації та активації, регуляція рухової активності) до «складніших» (називання та регулювання власних емоційних станів, ефективної взаємодії).

3. Організація та проведення корекційної роботи не лише психологом, а й корекційним педагогом (вихователем) у освітньому процесі шляхом використання спланованих ігрових прийомів, вправ психогімнастики, а також матеріалу, що відноситься до різних галузей знань: читання, малювання, музики. Вибір методів впливу визначається метою й завданнями програми психокорекційної роботи, залежить від вікових і індивідуальних особливостей, а також умов проведення занять.

4. Моделювання спеціальних ситуацій самопізнання; навчання дошкільників основам самоорганізації, самовиховання, стимулювання себе в процесі вольової дії за допомогою позитивних емоцій.

5. Оптимістичний підхід до корекційної роботи з дитиною, що має затримку психічного розвитку, припускає створення "ситуацій успіху" і віри в її можливості під час подолання недоліків емоційної сфери, заохочення найменших досягнень у ігровій діяльності, у спілкуванні з однолітками.

На підставі зазначених теоретичних положень, визначення психолого-педагогічних та організаційно-методичних умов розроблено зміст методики, спрямованої на розв'язання завдань формування емоційної сфери у дошкільників із ЗПР в освітньо-виховному процесі.

Програму формування емоційної сфери склали завдання комплексного характеру, різною мірою спрямованих на досягнення передбачуваних корекційних цілей: формування компонентів емоційної сфери, збагачення знань про емоції та почуття людей, навичок управління власними емоційними переживаннями, їх розуміння і диференціацію, адекватне використання в соціальній комунікації. Водночас, розроблений комплекс завдань забезпечував також поступальну послідовність у просуванні від базових процесів емоційного розвитку дитини (прості способи релаксації і активізації, регуляція рухової активності) до виникнення більш «складних», «вищих психічних утворень» (уміння означити власний емоційний стан, регулювання способів реагування в міжособистісній взаємодії), що свідчать про усвідомленість і адекватність емоцій, їх соціальну сутність.

Здійснення експериментального дослідження передбачала 3 основних етапи, що забезпечували організаційну послідовність у розгортанні експерименту: підготовчий, формувальний, закріплювальний.

Підготовчий етап програми формування емоційної сфери.

Метою цього етапу є підготовка до психокорекційної роботи, встановлення позитивного емоційного контакту, зняття емоційного

напруження, розвиток уявлень про невербальні та вербальні засоби вираження емоцій.

Завдання методики спрямовані на:

- розвиток почуття належності до групи;
- формування позитивного ставлення до однолітків;
- розвиток почуття єдності, згуртованості;
- навчання діяти узгоджено;
- підвищення впевненості у власних силах;
- розвиток довільності та самостійності;
- формування уміння виражати власні емоції та почуття та розпізнавати почуття інших людей через міміку, виразні рухи, інтонації.

Програма підготовчого етапу складається з 5 занять, які проводилися 1-2 рази на тиждень у формі міні-тренінгів тривалістю 30-40 хвилин.

Провідним методом корекційно-розвиткового впливу на емоційну сферу дошкільників обрано гру, що створює «зону найближчого розвитку» – можливість переходу дітей від того, що вони вміють робити самостійно, до того, що вони вміють робити у співпраці. Ця можливість розкриває динаміку розвитку та успішності дітей. Завдяки керівництву психолога дитячою групою досягалося збагачення ігрового репертуару дітей, а також вчасна реконструкція неадекватних способів ігрової взаємодії. При цьому одночасно вирішувалися навчальні та розвиткові цілі, що сприяло більш ефективній роботі з дітьми.

Підготовчий етап складався з двох серій занять.

Перша серія занять цього етапу експериментальної роботи була ввідною (2 заняття тривалістю 30-40 хвилин). Їх основу складають рухливі, динамічні дії, присвячені знайомству, адаптації дітей, засвоєнню в ігровій формі правил поведінки у групі, встановленню позитивного емоційного контакту між усіма учасниками. Основні процедури роботи – привітання, ігри з іменами. Зміст ігор та вправ, технології їх застосування подано у Додатку А (див. Додаток А).

1. Ігри та вправи спрямовані на знайомство, запам'ятовування імен, встановлення перших контактів (Наприклад, «Мене звати...», «Представ своє

ім'я у рухах» «Привіт!», «Кричимо імена», «Назви друга», «Відлуння», «Це про мене», «Знайди пару», «Пошта», «До побачення»).

2. Ігри спрямовані на тренування довільної регуляції рухової активності та поведінки (Наприклад, «Чарівний дзвоник», «Вітер дме на...», «Будинок», «Чарівний танець», «Дощ», «Сюрприз», «Вежа з рук»).

3. Ігри та вправи спрямовані на розвиток довільної регуляції м'язового напруження та розслаблення, релаксацію (Наприклад, «Подорож», «Сердиті чоловічки», «Квіти та сонце», «Черепашки», «Компот»).

Друга серія занять спрямована на створення безпечного простору для спілкування, умов для самовираження, об'єднання усіх дітей спільною діяльністю, підвищення впевненості у власних силах, появу згуртованості та позитивного емоційного ставлення до однолітків, вираження власного ставлення до інших людей різними способами, розвиток здатності до емпатії та співпереживання (всього 3 групових заняття тривалістю 30-40 хвилин).

1. Ігри та вправи на зняття емоційного напруження («Сонячний зайчик», «Я дуже радий...», «Відро для сміття», «Чарівний килим» та ін.)

2. Ігри та вправи на ознайомлення дітей з методами саморегуляції («Врятуй пташеня», «Сова», «Слухай команду!» та ін.).

3. Ігри та вправи, що сприяють підвищенню впевненості у власних силах, самовираженню, згуртованості, позитивному емоційному ставленню до однолітків («Живий мотузочок», «Дзеркало», «Піжмурки», «Тінь», «Павутинка», «Танок п'яти рухів» та ін.).

4. Ігри та вправи на ознайомлення з вербальними та невербальними засобами вираження емоцій та почуттів («Як виглядають почуття», «Покажи почуття руками», «Що відчуває котик», «Ось так»).

II етап програми формування емоційної сфери – **формувальний (корекційно-розвитковий)**.

Мета цього етапу – формування компонентів емоційної сфери (перцептивного, когнітивного, вербального, експресивного), корекція недоліків

емоційного розвитку (подолання негативних переживань, стабілізація емоційного тла настрою), розвиток соціальних емоцій.

Завдання методики спрямовані на:

- розвиток уміння розрізняти власні емоції та почуття та називати їх, а також уміння впізнавати емоції та почуття інших людей;
- розвиток адекватного емоційного реагування;
- поліпшення емоційного самопочуття; подолання негативних емоційних станів (страхів, тривожності, агресивності);
- розвиток довільної саморегуляції емоційних станів;
- розвиток соціальних емоцій, емпатії та співпереживання, позитивного ставлення до моральних норм.

Формувальний етап включає *дві серії завдань*: основний та узагальнюючий періоди.

Перша серія (основний період) передбачає 15 групових занять, що проводяться двічі на тиждень тривалістю 30-40 хвилин і спрямовані на збагачення знань про базові емоції (радість, сум, гнів, відраза, презирство, страх, здивування, провина, сором, інтерес), їх розпізнання та можливості емоційного реагування через зовнішні експресивні засоби вияву (міміку, пантоміміку); збагачення діапазону переживань, розвиток адекватного сприймання емоційних реакцій інших людей за експресивними ознаками та вміння розпізнавати власні емоційні реакції, позначати їх назвою та виражати їх соціально схваленими способами. За необхідності використовувались й індивідуальні форми роботи. Заняття будувались за певною схемою і складались з п'яти блоків.

І блок. Ознайомлення з базовою емоцією, аналіз виразних рухів, довільне відтворення. Мета: ознайомити дітей з базовою емоцією, звернути їхню увагу на мімічне та пантомімічне вираження емоції, навчити довільно імітувати емоцію.

II блок. Ігри та вправи спрямовані на аналіз та розуміння ситуацій, які провають виникнення емоцій. Мета: збагачення емоційного досвіду дітей, стосовно переживання емоції, ознайомлення з антецедентами емоції.

III блок. Ігри та вправи на вираження окремих рис характеру або почуттів, що пов'язані з базовою емоцією, яка вивчається. Мета: навчити виразно зображувати рису характеру або почуття, складовою якого є базова емоція, що вивчається; охарактеризувати поведінку людини під час переживання певних емоцій, шляхом моделювання та рольового вирішення проблемних ситуацій.

IV блок. Ігри та вправи, спрямовані на аналіз дітьми власних експресивних засобів вираження емоції у певних ситуаціях. Мета: оволодіння засобами і прийомами вираження емоцій, почуттів у формах прийнятих в суспільстві.

V блок. Психом'язове тренування. Мета: зняття психоемоційної напруги, формування позитивного ставлення до заняття в цілому.

Всі заняття з дітьми мали загальну гнучку структуру, наповнювану різним змістом залежно від частини психокорекційної роботи. Структура занять розроблена із врахуванням вікових особливостей і особливостей психічного розвитку дошкільників із ЗПР.

Для реалізації цілей і завдань психокорекційної роботи з дітьми із ЗПР, були організовані групові структуровані заняття. Кожне заняття передбачало загальну розминку. Її завдання: зняти інертність психічного і фізичного самопочуття, зацікавити дітей, налаштувати на активну роботу і контакт одного з одним.

Різноманітність форм діяльності (образотворча діяльність, ігри, бесіди та ін.), чергування спокійних та рухливих ігор та процедур на заняттях один із головних принципів програми. Під час занять використовувалися елементи психогімнастики, арттерапії, музикотерапії, казкотерапії, елементи психодрами. Такі заняття сприяли розширенню у дітей дошкільного віку із ЗПР знань про емоційну сферу людини, збагаченню емоційного словника, закріпленню умінь

впізнавати емоції за їх невербальними проявами, удосконаленню розуміння причин поведінки людей.

Ігрова діяльність використовувалася в директивній формі, і тільки на завершальних блоках роботи сполучалися директивні й недирективні форми взаємодії психолога й дітей.

Ознайомлення дітей з емоційними станами відбувалося у грі, а також за допомогою літературних творів (оповідань, віршів), що сприяло збагаченню особистого досвіду дитини, словника за рахунок слів, що позначають емоції, почуття та їх відтінки, розвитку інтонаційної виразності. Маленькі віршики, казки стали для дитини справжньою «школою емоцій», викликали її емоційний відгук, навчали співпереживати, виражати власні почуття, спонукали надати емоційну оцінку словам і діям героїв (веселий, сумний, ображений).

За допомогою прийомів психогімнастики діти знайомилися з експресивними засобами вираження емоцій і почуттів (міміка, пантоміміка, інтонація). Наприклад, експериментатор пропонував дитині показати, як здивувався заєць, показати обличчям, руками, всім тілом. Інші діти у цей час – спостерігали. При цьому та дитина, яка показує розвиває вміння володіти власними засобами експресії, а спостерігачі – розуміння експресії емоції здивування.

Використання піктограм, сприяло засвоєнню дітьми графічного зображення емоційних станів, що є передумовою розвитку у дітей вміння – бачити емоційний стан оточуючих людей, здійснюється розвиток абстрактного мислення, вміння співвідносити схематичний образ з реальним. Поряд з цим, це дозволяє формувати вміння демонструвати власні емоції, використовуючи для цього виразні рухи обличчя (міміку), виразні рухи (пантоміміку), власні голосові можливості.

Засобами зображувальної діяльності долалися психологічні проблеми дітей, відновлювалася емоційна рівновага, долалися порушення поведінки. Малювання емоцій та почуттів сприяло кращому їх засвоєнню дітьми.

Використання музики під час занять дозволяло дітям набувати

початкових уявлень про настрої музики, набувати досвіду передачі почуттів музичними засобами. Музика організовує ігрову діяльність дітей. Вона може сприяти мобілізації дітей, налаштуванню на діяльність або навпаки розслабленню, заспокоєнню.

Запропоновані у нашій програмі бесіди з дітьми (в яких їм пропонується згадати власні переживання), арттерапевтичні процедури, а також різні завдання та вправи сприяють збагаченню їх емоційного досвіду. Варто зазначити, що обов'язковою умовою розвитку розуміння та вираження у дітей є їх впевненість у тому, що дорослий приймає їхні будь-які емоційні переживання. Про це він має обов'язково сказати дітям, намагаючись сприяти формуванню та закріпленню у них адекватних, соціально схвалених способів вираження емоційних переживань, розширенню арсеналу схвалених способів поведінки, гнучкості поведінки. Здійснювати це психолог може, демонструючи різні позитивні способи поведінки, заохочуючи загально схвалені форми дітей та закріплюючи корисні поведінкові прояви у спеціально підібраних іграх, застосовуючи певні правила. Крім того, ознайомлення дітей із прийомами релаксації є профілактикою неврозів.

Багато ігор та вправ мають поступово засвоюватися дітьми, тому вони можуть пропонуватися дітям декілька разів протягом циклу занять.

Дітям, яким важко виконати завдання, психолог надає допомогу (навідні запитання, пояснення, показ зразка виконання та ін.). З дітьми, які не засвоїли матеріал на занятті, корисно проводити додаткові заняття (з використанням ігрових прийомів, вправ, бесід, розповідей, пояснень, картинок та ін.).

Ключова роль у проведенні ігор і вправ відводиться дорослому. Експресія ведучого (психолога) під час показу вправ є необхідною, бо вона полегшує дітям наслідування і, емоційно заряджає їх, посилює їхні відчуття. Коли дорослий демонструє, виражає власні почуття, реагує на прояви інших людей, його міміку, жести, рухи тіла, діти не тільки спостерігають їх, але й підсвідомо копіюють, тренуються виражати і розуміти їх соціальне значення. Супровідні коментарі у ході гри – називання емоцій, їх характеру, порівняння різних

емоцій – допомагають зацентувати і втримати на них увагу дітей.

Важливе значення мають способи регуляції поведінки дітей під час ігор, які використовує психолог, у тому числі, стиль його поведінки, який є для дітей зразком для наслідування. Удосконалення уміння регулювати власну поведінку – це процес, який потребує від кожної дитини значних зусиль. Таким мотивом для дітей може бути участь у спільних іграх. Вимоги, які висувуються психологом мають відповідати індивідуальним можливостям дітей.

Друга серія. Метою узагальнюючого періоду є узагальнення імпресивних та експресивних уявлень про базові емоції, уміння позначати емоцію відповідною назвою (вербалізація емоцій), адекватного емоційного реагування через використання експресії (міміки, пантоміміки), управління емоційними реакціями та поведінкою в ситуаціях соціальної взаємодії, формування соціальних емоцій, розвиток емоційного ставлення до моральних норм, розширення діапазону переживань, зниження рівня емоційної напруги, стабілізація емоційного тла настрою.

Впродовж узагальнюючого періоду корекційно-розвивальної роботи проводились групові заняття (6 занять) два рази на тиждень тривалістю 30-40 хвилин.

Заняття побудовані у доступній та цікавій для дітей формі з використанням: розвивальних ігор (сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, ігри на розвиток навичок спілкування, ігри-змагання); вправ (наслідувально-виконавчого та творчого характеру, на м'язову релаксацію); етюди; бесіди; розповіді; моделювання та аналіз ситуацій; психогімнастика; малюнкові методи; елементи музикотерапії.

Заняття включали елементи соціально-психологічного тренінгу, їх проводили у спеціальному приміщенні, де учасники можуть вільно розташовуватися і пересуватися. Тематика і плани занять змінювалися в залежності від завдань і проблем певної групи дітей. Поряд з цим дотримувалися послідовності, взаємної наступності, залишали час на закріплення набутих навичок.

Сюжети історій та розповідей використовувалися безпосередньо з реального життя дітей або вигадувалися їх завчасно. У ході занять розповіді обговорювалися і програвалися дітьми.

Заняття проводилися фронтально та будувалися за певною схемою і складалися з п'яти блоків.

I блок. Ігри на вираження різних емоцій. Метою цих ігор є відтворення і закріплення різних емоцій, розвиток емоційної довільності.

II блок. Ігри та етюди на відображення позитивних і негативних рис характеру. Мета: усвідомлення власних рис характеру та уміння визначати особливості характеру інших людей, орієнтуючись на їх поведінку в різних ситуаціях; вироблення навичок впевненої поведінки.

III блок. Ігри та вправи на розвиток комунікативних навичок. Мета: розвиток емпатії та співпереживання; засвоєння позитивних форм поведінки і ставлення до себе і оточуючих; формування уміння співпрацювати з однолітками, узгоджувати власну поведінку з поведінкою інших.

IV блок. Ігри та вправи, спрямовані на розвиток емоційної регуляції. Мета: формування способів адекватного емоційного реагування; вироблення соціально прийнятих способів вираження негативних емоційних переживань (гніву, заздрості, ревнощів, образи), що виникають у конфліктних ситуаціях; навчання адекватному вирішенню конфліктних ситуацій.

V блок. Психом'язове тренування. Мета: зняття психоемоційної напруги, формування позитивного ставлення до заняття в цілому.

Заняття склалися з трьох частин: вступної, основної, заключної.

Вступна частина передбачала ігри та вправи, що дозволяли активізувати дітей, налаштовували на спільну діяльність.

Основна частина – це сукупність психотехнічних вправ та прийомів, спрямованих на вирішення завдань психокорекційної програми. Приоритет віддається багатофункціональним технікам, спрямованим одночасно і на формування соціальних навичок, і на динамічний розвиток групи. Важливий також порядок пред'явлення вправ та їх загальна кількість. Послідовність вправ

враховувала чергування діяльностей, зміну психофізичного стану дітей: від рухливого до спокійного, від інтелектуальної гри до релаксаційної техніки та ін. Вправи структурувалися в порядку від складної до простої (з урахуванням втому дітей).

Заключна частина передбачала психом'язове тренування та підведення підсумків заняття.

III етап – фіксуєчий (заклучний).

Програму фіксуєчого періоду групових корекційно-розвивальних занять розраховано на 5 занять. Мета: закріплення знань про базові емоції та способи їх вираження, про соціальні емоції, розвиток емпатії та співпереживання, усунення порушень емоційного реагування та стереотипів поведінки, реконструкція повноцінних контактів дитини з однолітками.

Мета вступної частини заняття – налаштування групи учнів на спільну діяльність, встановлення позитивного емоційного контакту між усіма учасниками, підвищення інтересу до аналізу емоційного стану інших дітей у процесі виконання сумісних завдань, рольових ігор. Основні компоненти цієї частини – привітання, вступна бесіда, ігри.

Основна частина передбачала головне змістовне навантаження всього заняття. Її складові: ритмічні ігри та вправи, проблемні ситуації. При розробці психокорекційної програми значна увага приділялась рольовим іграм, проблемним ситуаціям, які провокували виникнення різних емоцій у дітей, адже рольові ігри дозволяють сформувати певні шаблони соціально схвалених способів експресивного емоційного реагування. Використовувалися елементи казкотерапії з імпровізацією, елементи психодрами, психогімнастики, музично-рольові ігри та музично-ритмічні ігри та вправи, малювання музичних образів, елементи арттерапії, пантоміма.

На заклучній частині заняття закріплювалися одержані знання, здійснювалося підведення підсумків, проведення релаксації, психогімнастичних етюдів з метою оволодіння елементарними рухами заспокоєння і розслаблення. Засобами корекції виступали: ігрова діяльність, елементи психогімнастики,

вправи, спрямовані на підвищення згуртованості групи, розвиток навичок спілкування, здатності до емоційної децентрації. Допоміжними засобами корекційно-розвивальної роботи були: малювання, музика та ліплення, слухання музики.

Ефективність корекційно-розвивального впливу виражалась в підвищенні інтенсивності і стійкості позитивної динаміки за всіма компонентами та параметрами емоційної сфери дошкільників із ЗПР.

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

Метою проведення формувального експерименту було перевірити ефективність завдань формувальної методики. Основним завданням контрольного дослідження було з'ясувати вплив формувальної методики на якість і дієвість компонентів емоційної сфери у дошкільників із ЗПР. Формувальну методику було впроваджено впродовж вересня-січня 2014 -2017 року, тому контрольний експеримент було проведено в лютому-березні 2017 року. У ньому брали участь дошкільники із ЗПР 6-7 років: 40 дітей експериментальних груп та 40 дітей контрольних груп, які не проходили корекційно-розвивальної роботи. До складу ЕГ та КГ входили дошкільники, які виховуються у дитячому будинку та дошкільники, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО.

Необхідність залучення до дослідження дітей із ЗПР 6-7 років ми вбачали в тому, що саме в цей віковий період переживання стають більш усвідомленими, диференційованими, ускладнюється їх предметний зміст, формується стійка система емоційних відносин, з'являється емоційна децентрація; удосконалюється здатність до розпізнавання та розуміння емоцій, ускладнюються вербальні характеристики переживань, виникає емоційна корекція поведінки. Усього до експерименту було залучено 80 дітей. Результати корекційного впливу було простежено шляхом порівняння експериментальних даних цих чотирьох груп.

Зміст формувального експерименту передбачав проведення шістьох

експериментальних методик, що повторювали серії констатувального експерименту.

Перша серія передбачала вивчення змісту перцептивного і когнітивного компонентів емоційної сфери у дошкільників із ЗПР (методики «Емоційна ідентифікація» О. Ізотової та «Сюжетні малюнки» Р. Калініної).

Друга серія полягали у визначенні змісту вербального компонента емоційної сфери дошкільників із ЗПР («Бесіда» модифікація І. Кареліної).

Третя серія передбачала вивчення експресивного компонента емоційної сфери («Спостереження» модифікація І. Кареліної).

Четверта серія була спрямована на визначення специфічних особливостей емоційної сфери дошкільників із ЗПР, які перебувають у різних соціальних умовах виховання (Опитувальний лист Н.Артюхіної, А.Щетиніної та Анкета-опитувальник для батьків О. Ізотової).

Методика проведення дослідження була аналогічна констатуючому етапу. Аналіз результатів здійснювався за тими ж оціночними критеріями та рівнями, що в констатувальному дослідженні (див. Розділ 2.).

У результаті проведення першої серії дослідження отримано експериментальні дані, що свідчать про ефективність впливу програми формування емоційної сфери на стан перцептивного та когнітивного компонентів у дошкільників із ЗПР.

Важливим умінням, що складає зміст перцептивного компонента емоційної сфери, є здатність до *сприймання експресії*. За цим показником у ЕГ були отримані наступні результати, що видно з рисунку 3.2.



Рис. 3.2. Показник сприймання експресії у дошкільників із ЗПР ЕГ

З графіку видно, що в експериментальній групі на високому рівні (5-6) визначили емоції 55% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 35% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. На середньому рівні (3-4) – 45% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Та на низькому рівні (1-2) визначили емоції лише 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

Результати дослідження за показником сприймання експресії у дошкільників із ЗПР КГ видно з рисунку 3.3.

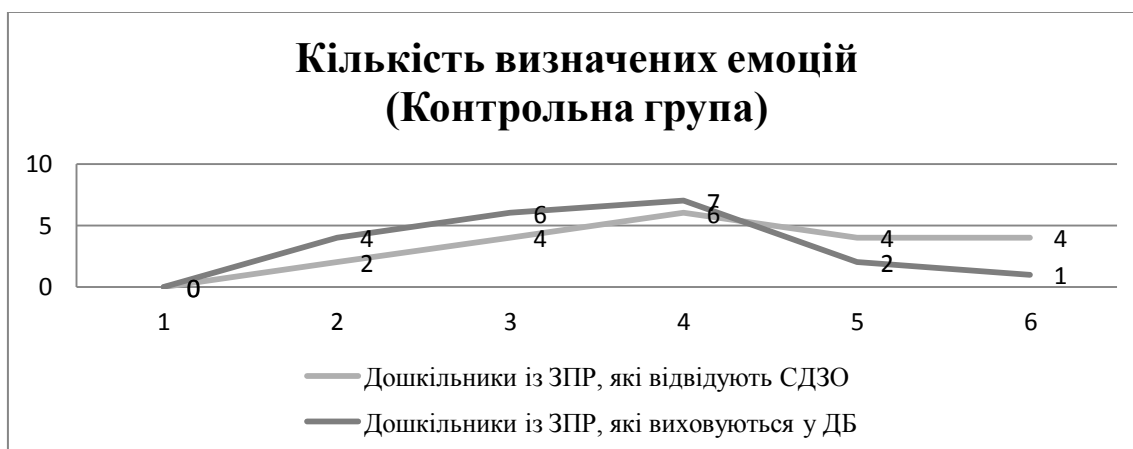


Рис. 3.3. Показник сприймання експресії у дошкільників із ЗПР КГ

З графіку видно, що в контрольній групі на високому рівні (5-6) визначили

емоції 40% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та лише 15% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. На середньому рівні (3-4) – 50% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 65% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Та на низькому рівні (1-2) визначили емоції 10% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=2,0604$, $p>0,025$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,8535$, $p>0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=1,7283$, $p>0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,6411$, $p>0,1$). Ці дані свідчать, що у більшості дітей ЕГ рівень сформованості перцептивного компоненту емоційної сфери вищий, ніж у їх однолітків із КГ, тому що 20% дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та 10% дошкільників, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО контрольних груп не могли визначити та пояснити ознаки, що свідчать про наявність емоції. Варто зазначити, що в освітньому середовищі СДЗО динаміка розвитку сприймання експресії більш виразна.

Динаміку розвитку *типу сприймання емоцій* у дошкільників із ЗПР ЕГ демонструє рис. 3.4.

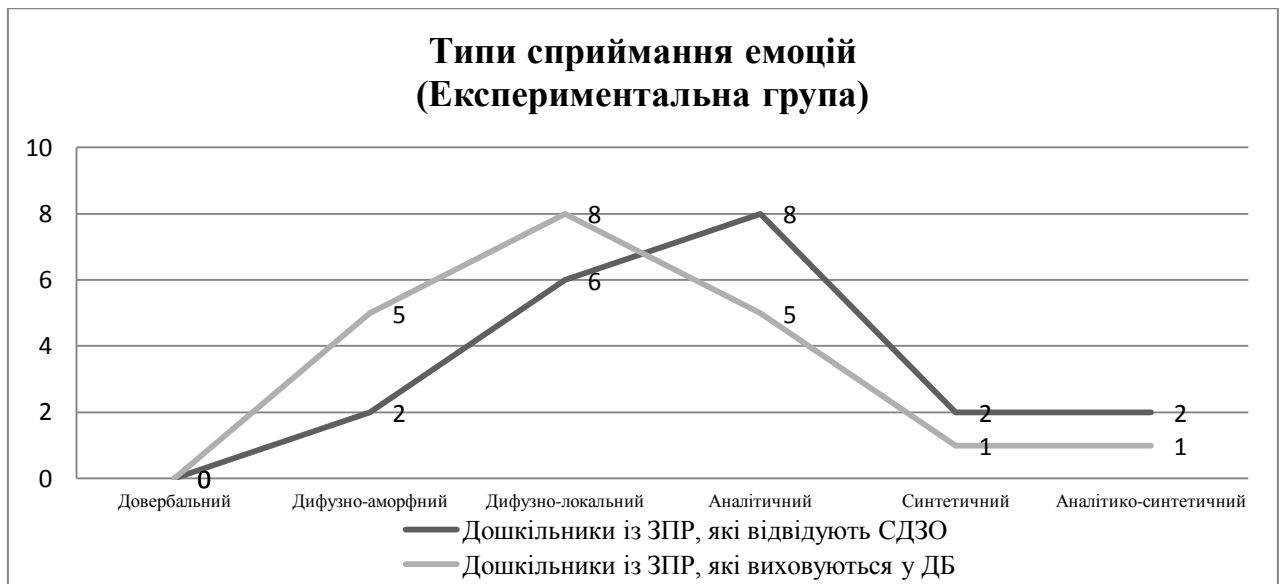


Рис. 3.4. Типи сприймання експресії у дошкільників із ЗПР ЕГ

З графіку видно, що в експериментальній групі не виявлено жодної дитини, яка б мала довербальний тип сприймання емоцій. Дифузно-аморфний тип сприймання емоцій мають 10% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Дифузно-локальний тип сприймання емоцій показали 30% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Аналітичний тип сприймання емоцій показали 40% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Таким чином, діти експериментальних груп з цим типом сприймання впізнають емоційні стани завдяки виділенню елементів експресії, зокрема називання експресивних ознак за виразом обличчя, а не пози. Емоційність спостерігалася найчастіше під час сприймання емоцій радості, гніву, суму, страху. Переважання цього типу сприймання емоцій у дошкільників є показником певної міри сформованості у них еталонів експресії. Синтетичний тип сприймання емоцій мають 10% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та лише 5% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, при цьому діти не диференціюють елементів експресії, а сприймають їх у сукупності, цілісно. Та аналітико-синтетичний тип сприймання емоцій

показали 10% дітей із ЗПР, які відвідують СДЗО та лише 5% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Дошкільники, що мають цей тип сприймання емоцій, виділяють елементи експресії та узагальнюють їх.

Результати дослідження динаміки розвитку *типу сприймання емоцій* у дошкільників із ЗПР КГ демонструє рис. 3.5.

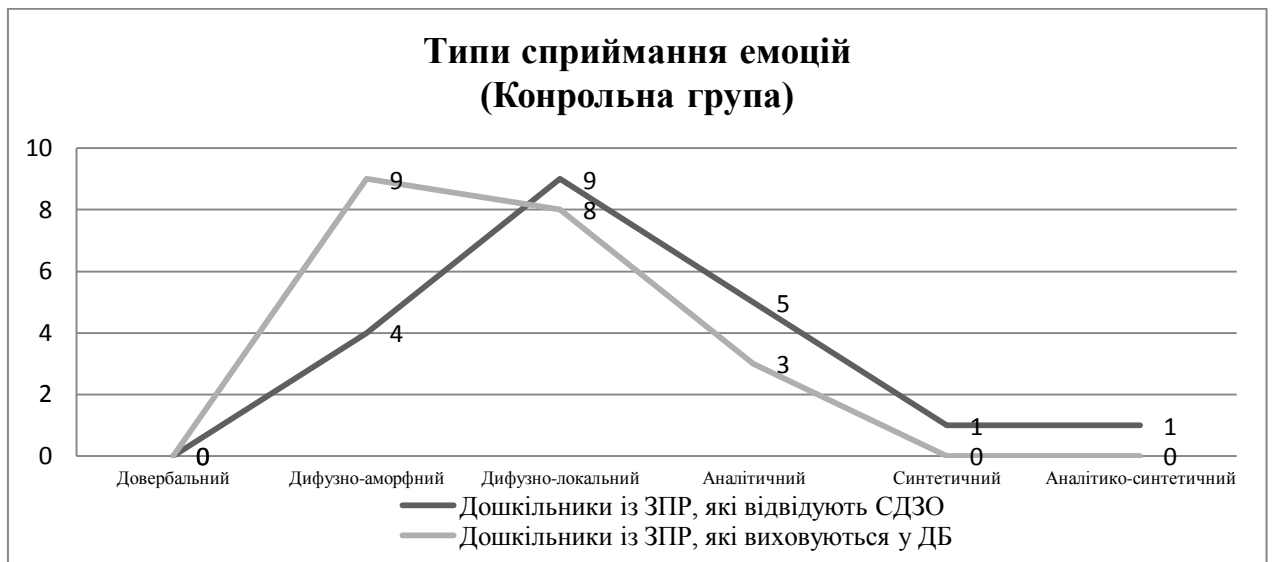


Рис. 3.5. Типи сприймання експресії у дошкільників із ЗПР КГ

З графіку видно, що в контрольній групі не виявлено жодної дитини, яка має довербальний тип сприймання емоцій. Дифузно-аморфний тип сприймання емоцій мають 20% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Варто зазначити, що у КГ на 25% менше дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО мають дифузно-аморфний тип сприймання. При цьому дошкільники із ЗПР сприймають вираження емоцій поверхово, нечітко, у них елементи еталону емоцій недиференційовані, що пов'язано з обмеженим емоційним досвідом та соціальними умовами виховання. Дифузно-локальний тип сприймання емоцій показали 45% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Дошкільники із ЗПР, яким притаманний цей тип сприймання емоцій, сприймали вираження емоцій

глобально і поверхово, виділяючи окремий, одиничний елемент експресії (у більшості випадків очі). Аналітичний тип сприймання емоцій показали 25% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 15% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Зазначене свідчить, що найменше дошкільників із ЗПР КГ, які виховуються у дитячому будинку мають цей тип сприймання емоцій. Синтетичний та аналітико-синтетичний типи сприймання емоцій показали лише по 5% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та не виявлено жодної дитини із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, що мають ці типи сприймання емоцій.

Статистично встановлено значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=1,59$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=2,12$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=1,47$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,89$ при $p \geq 0,05$). Статистичні дані засвідчили позитивну динаміку розвитку типів сприймання у дошкільників із ЗПР ЕГ, зокрема, більше дітей показали аналітико-синтетичний тип сприймання емоцій, значно менше дошкільників мали дифузно-аморфний тип сприймання емоцій. Незначну динаміку за цим показником визначено у дошкільників із ЗПР КГ, зокрема у соціально депривованих дошкільників із ЗПР.

Отже, динаміка розвитку типів сприймання у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку менш виразна ніж у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО, що пов'язано з соціальними умовами виховання. Досліджувані ЕГ після проведення корекційно-розвивальної роботи демонстрували позитивну динаміку розвитку сприймання емоцій за

типологічною відповідністю, діти показували не глобальне та поверхове сприймання емоції, а більш узагальнене, змогли більш точно виділяти елементи експресії.

Важливим умінням, що складає зміст *когнітивного компонента* емоційної сфери, є здатність до *розуміння емоцій*. Результати дослідження за цим показником в ЕГ та КГ показує рисунок 3.6.

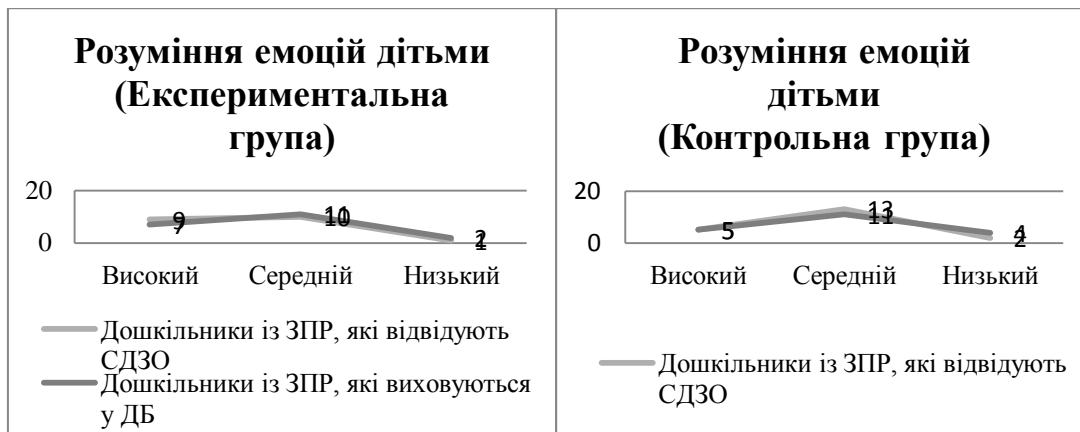


Рис. 3.6. Розуміння емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

З графіку видно, що в експериментальній групі на високому рівні розуміння емоцій перебувають 45% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 35% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. На Середній рівень розуміння емоцій притаманний 50% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Низький рівень притаманний 5% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. В контрольній групі високий рівень розуміння емоцій мають 25% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Середній рівень притаманний 65% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Низький рівень притаманний 10% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Варто зазначити, що в освітньому середовищі СДЗО динаміка розвитку розуміння

емоцій більш виразна.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=1,65$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,41$ при $p \geq 0,05$).

Наступним показником когнітивного компоненту емоційної сфери є *ідентифікація емоцій*. Результати дослідження за цим показником у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ відображає рисунок 3.7.

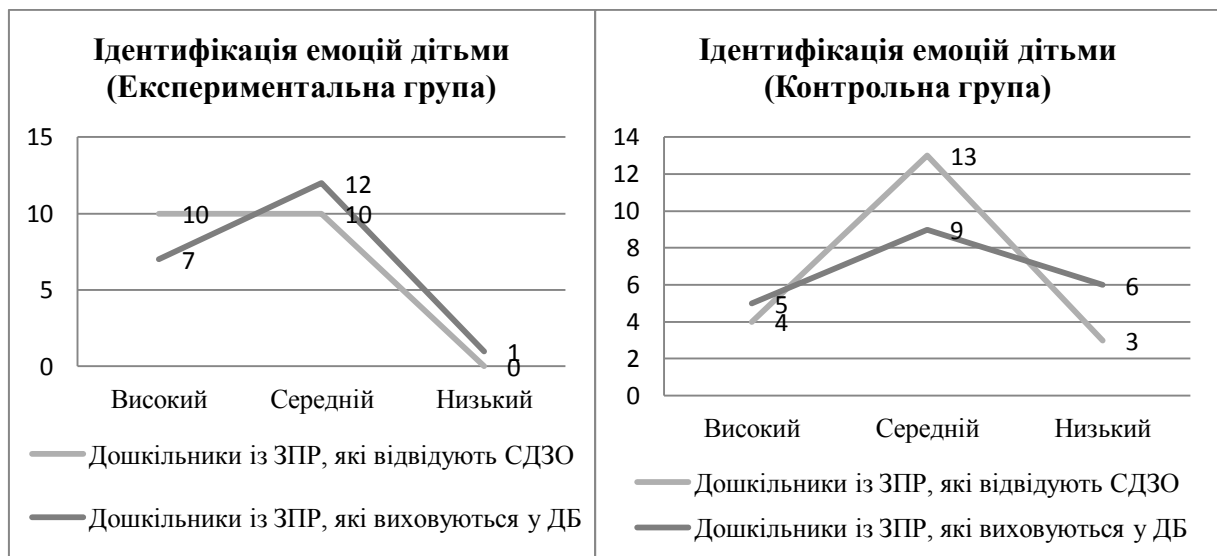


Рис. 3.7. Ідентифікація емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

З графіку видно, що в експериментальній групі високий рівень ідентифікації емоцій мають 50% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 35% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. У контрольній групі високий рівень ідентифікації емоцій притаманний 20% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Під час виконання діагностичних завдань діти ЕГ з високим рівнем ідентифікації емоцій правильно інтерпретували емоціогенні ситуації усіх модальностей у поєднанні зі схематизацією експресивного еталону, більш

уважно вивчали піктограму і фотоеталон, співставляли їх, ретельніше аналізували експресивні ознаки емоційного стану. Ми пов'язуємо це з впливом експериментальних умов, організацією навчально-виховного процесу.

Середній рівень ідентифікації емоцій притаманний 50% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 60% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з ЕГ. У КГ середній рівень ідентифікації емоцій мають 65% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Діти адекватно впізнавали та вербалізували емоційний стан за експресивним комплексом (фотографії), інтерпретували основні модальності (радість, гнів, сум, страх).

У ЕГ низький рівень ідентифікації емоцій притаманний лише 5% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, а серед дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО не було виявлено дітей з цим рівнем ідентифікації емоцій. На відміну від ЕГ у КГ низький рівень притаманний 15% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 30% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Дітям з низьким рівнем ідентифікації емоцій було важко впізнати і вербалізувати емоційний стан за експресивним комплексом усіх модальностей, комплексно інтерпретувати емоціогенні ситуації усіх модальностей. Варто зазначити, що динаміка розвитку за показником ідентифікації емоцій у ЕГ більш виразна ніж у КГ.

Виявлено значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=1,53$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=2,45$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=2,06$ при $p \geq 0,05$).

Результати дослідження *структури емоційних уявлень* у дошкільників із ЗПР ЕГ представлені на рисунку 3.8.



Рисунок 3.8. Структура емоційних уявлень у дошкільників із ЗПР ЕГ

З графіку видно, що в експериментальній групі у структурі емоційних уявлень визначено радість у всіх дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 95% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Гнів – у 95% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 85% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Сум – у 95% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 80% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Страх – у 85% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 65% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Здивування чи інтерес – у 55% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 35% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Сором чи провина – у 50% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Відраза – у 65% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Презирство – у 55% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. образа – у 80% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Співпереживання – у 70% дошкільників із

ЗПР, які відвідують СДЗО та у 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

У контрольній групі динаміка розвитку структури емоційних уявлень менш виразна, що представлено на рисунку 3.9.



Рисунок 3.9. Структура емоційних уявлень у дошкільників із ЗПР КГ

З графіку видно, що в контрольній групі у структурі емоційних уявлень визначено радість у 95% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 85% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Гнів – у 85% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 75% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Сум – у 90% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 75% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Страх – у 75% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Здивування чи інтерес – у 40% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Сором чи провина – у 35% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Відраза – у 45% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 30% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому

будинку. Презирство – у 30% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 5% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Образа – у 55% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 30% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Співпереживання – у 35% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та у 15% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

Таким чином, за результатами формувального дослідження видно, що значно підвищилось розуміння дітьми емоційного змісту емоціогенних ситуацій. Усі діти ЕГ та КГ за антецедентом змогли встановити емоцію радості. У більшості випадків діти легко встановлювали базові емоції гніву, суму, страху, найбільше труднощів виникало під час визначення здивування, презирства та сорому. Зокрема, діти ототожнювали модальності презирства та заздрості, сорому й суму, образи та суму.

Виявлено значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=1,52$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=2,02$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=2,19$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=2,01$ при $p \geq 0,05$).

Результати дослідження за показником *«Рівні розуміння емоцій»* (за А. Щетініною) у дошкільників із ЗПР ЕГ демонструє рисунок 3.10.

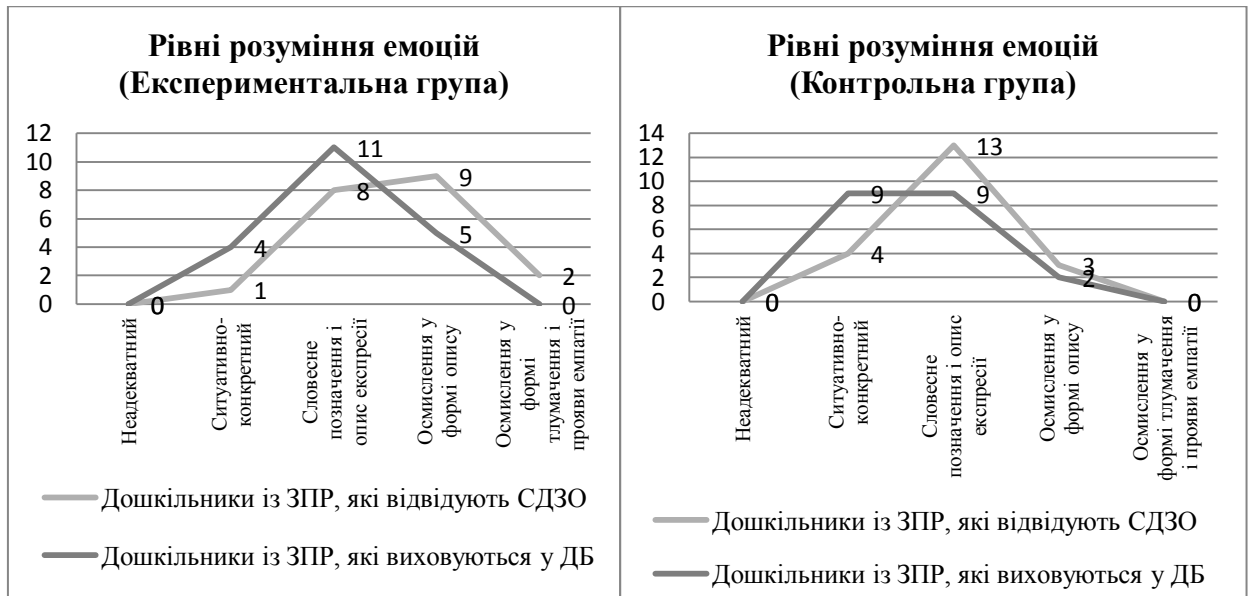


Рисунок 3.10. Рівні розуміння емоцій (за А. Щетініною) у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

З графіку видно, що в експериментальній групі та контрольній групі неадекватний рівень розуміння емоцій не притаманний жодній дитині. Ситуативно-конкретний рівень розуміння емоцій притаманний 5% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку порівняно з дітьми КГ, зокрема ситуативно-конкретний рівень притаманний 20% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

У ЕГ рівень словесного позначення і опису експресії притаманний 40% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Рівень словесного позначення і опису експресії у КГ притаманний 65% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

Рівень осмислення у формі опису притаманний дітям ЕГ, зокрема для 45% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. У КГ цей рівень розуміння емоцій

виявляється у 15% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

Серед дітей ЕГ рівень осмислення у формі тлумачення і прояву емпатії мають лише 10% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО, а у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку такого рівня не було виявлено. Рівень осмислення у формі тлумачення і прояву емпатії також не притаманний жодній дитині контрольної групи.

Таким чином, результати дослідження за показником *«Рівні розуміння емоцій»* засвідчили значні його зміни, що відбулися у ЕГ, стало менше дітей з ситуативно-конкретним рівнем розуміння емоцій, зокрема на 25% у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та на 15% у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, натомість виявлено зростання динаміки розвитку рівня розуміння емоцій *«Осмислення у формі опису»* у дітей, зокрема на 15% у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та на 30% у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО.

Виявлено значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=2,41$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,48$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=3,00$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,86$ при $p \geq 0,05$). Статистичні дані засвідчують наявність позитивної динаміки розвитку рівнів розуміння емоцій у дошкільників ЕГ після впровадження технологій корекційно-розвивального впливу.

Дослідження *довільного вираження емоцій*, як важливого уміння, що

складає зміст когнітивного компонента емоційної сфери у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ демонструє рисунок 3.11.

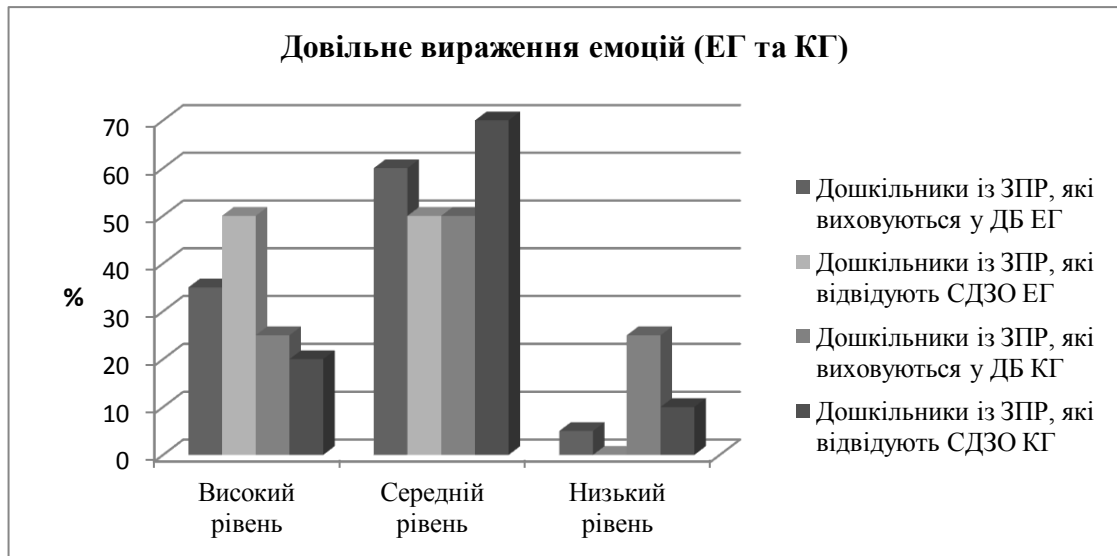


Рисунок 3.11. Рівень довільного вираження емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Експериментальні дані засвідчили, що в експериментальній групі високий рівень довільного вираження емоцій мають 50% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 35% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Діти з високим рівнем довільного вираження емоцій правильно імітували усі модальності за фотоеталоном із вираженою комплексної локалізацією мімічних ознак. Середній рівень мають 50% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 60% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. При цьому, діти адекватно мімічно імітували за фотоеталоном усі модальності з частковою локалізацією мімічних ознак. Та низький рівень мають лише 5% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

У контрольній групі високий рівень довільного вираження емоцій мають 20% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Середній рівень мають 70% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Та низький рівень мають 10% дошкільників із ЗПР, які

відвідують СДЗО та 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Діти відчували труднощі довільної мимічної імітації за фотоеталоном усіх модальностей у поєднанні зі слабкою активізацією нижнього або верхнього мимічного паттерну.

Виявлено значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=1,53$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=2,73$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,96$ при $p \geq 0,05$).

Наступним показником розвитку когнітивного компоненту емоційної сфери є *розуміння соціальних емоцій*. Дослідження розуміння соціальних емоцій здійснювалося за методикою «Сюжетні малюнки» (Р.Калініної).

Розглядаючи дані дослідження, ми виявили істотні зміни у розвитку розуміння соціальних емоцій в результаті проведеної корекційно-розвивальної роботи (рис. 3.12.).

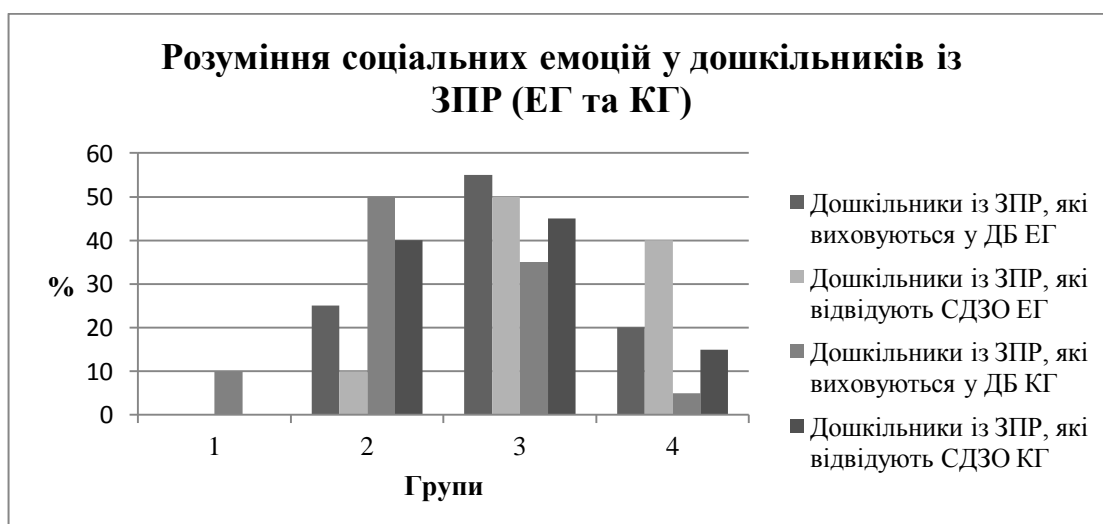


Рисунок 3.12. Порівняння розуміння соціальних емоцій у дошкільників експериментальних та контрольних груп (у %)

1 група – діти, які демонструють неадекватне емоційне ставлення до моральних норм, розуміння і вербалізація їх сутності відсутня, емоційні реакції неадекватні або відсутні.

2 група – діти, які не мають стійкого ставлення до моральних норм, знання про моральну норму фрагментарні; недостатнє розуміння і вербалізація сутності моральної норми, відсутність зацікавленості до суті моральної норми, емоційні реакції неадекватні.

3 група – діти, які мають адекватні знання про моральні норми, демонструють їх розуміння, проте емоційне ставлення до них маловиразне, обґрунтовують свої дії; емоційні реакції адекватні, але виражені слабо.

4 група – діти демонструють адекватне емоційне ставлення до моральних норм, демонструють повноту і адекватність вербального розкриття сутності моральної норми, називають моральну норму; емоційні реакції адекватні, яскраві, виявляються у міміці, активній жестикуляції.

Як видно з діаграми, збільшилася кількість дошкільників, що входять до третьої та четвертої групи. Це стало можливим за рахунок збагачення знань про соціальні емоції та моральні норми, що здійснювалося у ході корекційно-розвивальної роботи. У контрольних групах спостерігалася незначна динаміка розуміння соціальних емоцій та емоційного ставлення до моральних норм. Варто зазначити, що дошкільники, які виховуються у дитячому будинку контрольної групи гірше розуміли соціальні емоції та демонстрували неадекватні реакції на моральні норми.

Серед дошкільників ЕГ не виявлено дітей, що належать до першої групи. У КГ до першої групи належали 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. У КГ дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО, які належать до першої групи не було виявлено.

Серед дітей ЕГ виявлено 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО, які належать до другої групи. У КГ більше дітей належали до другої групи, зокрема 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому

будинку та 40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. Діти, які належать до другої групи, розуміли поведінку як позитивну чи негативну, але оцінку моральної норми не могли обґрунтувати, емоційні реакції були неадекватні.

Динаміку розвитку розуміння соціальних емоцій продемонстрували діти ЕГ, які належать до третьої групи, зокрема 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. У КГ менше дітей належали до третьої групи зокрема 35% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. Дошкільники третьої групи називали моральні норми, правильно оцінювали поведінку, але недостатньо обґрунтовували свої оцінки, емоційні реакції були слабо виражені.

Значну динаміку розвитку розуміння соціальних емоцій і належність до четвертої групи продемонстрували діти ЕГ, зокрема 40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО та 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. У КГ динаміка цього показника менш виразна, зокрема 5% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 15% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО, належали до четвертої групи. Серед дітей ЕГ за показником розуміння соціальних емоцій показали зростання на 25% більше дошкільники із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО після проведення корекційно-розвивальної роботи. Ці діти стали називати моральні норми, усвідомлювати їх та використовувати у повсякденному житті, правильно оцінювати поведінку та обґрунтовувати власні оцінки, виявляти адекватність та яскравість емоційних реакцій.

Результати дослідження з визначення соціальних емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ демонструє рисунок 3.13.

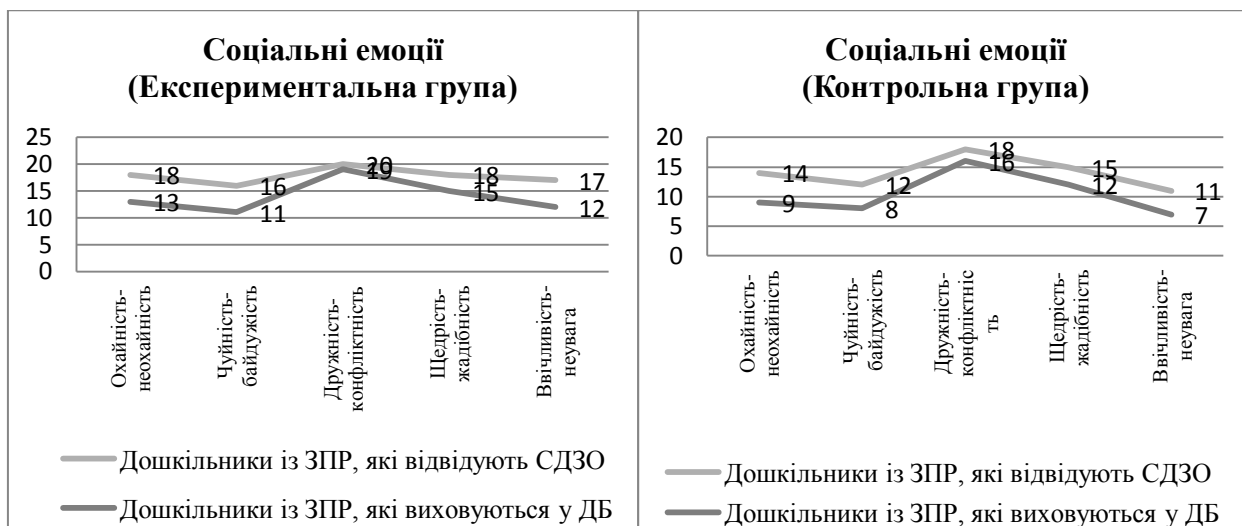


Рисунок 3.13. Визначення соціальних емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Результати дослідження засвідчили, що в експериментальних групах розуміння моральної норми охайність-неохайність мають 90% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 65% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Чуйність-байдужість – 80% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Дружність-конфліктність – всі дошкільники із ЗПР, які відвідують СДЗО та 95% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Щедрість-жадібність – 90% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 75% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Ввічливість-неувага – 85% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 60% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

У контрольній групі розуміння моральної норми охайність-неохайність мають 70% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Чуйність-байдужість – 60% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Дружність-конфліктність – 90% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 80% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Щедрість-жадібність – 75% дошкільників із

ЗПР, які відвідують СДЗО та 60% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Ввічливість-неувага – 55% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 35% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

Виявлено значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=1,64$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,49$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=2,72$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=2,64$ при $p \geq 0,05$).

Розглянемо експериментальні дані, отримані в результаті проведення другої серії контрольного експерименту, що передбачали з'ясування сформованості вербального компонента емоційної сфери. Дослідження стану сформованості *вербального компонента* емоційної сфери в ЕГ та КГ було проведено за допомогою методики «Бесіда» модифіковану І.Кареліною. Результати дослідження рівнів вербалізації емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ демонструє рисунок 3.14.

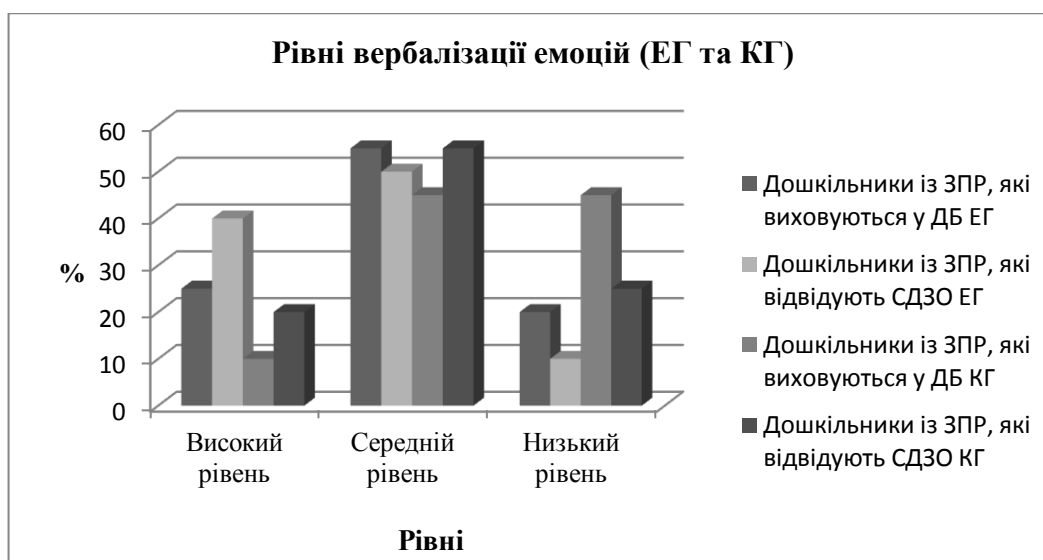


Рисунок 3.14. Рівні вербалізації емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Результати дослідження засвідчили, що в експериментальній групі мають високий рівень вербалізації емоцій 40% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. У дошкільників із ЗПР ЕГ з високим рівнем вербалізації емоцій покращилися уміння адекватно визначати і обґрунтовувати ситуації, об'єкти, дії, що викликають емоції за усіма модальностями, адекватно виражати власні емоції у міміці та пантоміміці, мовленні, що свідчить про ефективність корекційно-розвивальної роботи. Середній рівень вербалізації емоцій мають 50% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Діти з середнім рівнем вербалізації емоцій навчилися адекватно визначати ситуації, об'єкти та дії, що викликають певні емоції, але при цьому їх обґрунтування мають констатуючий характер. Низький рівень – 10% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Дітям з низьким рівнем вербалізації емоцій притаманні труднощі під час виділення ситуацій, об'єктів та дій, що викликають переживання, неадекватне їх обґрунтування або відмова відповідати. У контрольній групі високий рівень вербалізації емоційних станів притаманний 20% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та лише 10%

дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Середній рівень – 55% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Низький рівень вербалізації емоцій притаманний 25% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та аж 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

Виявлено значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=1,53$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,68$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=2,04$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=2,06$ при $p \geq 0,05$).

Результати дослідження вербалізації емоцій різних модальностей у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ представлені у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

Порівняння вербалізації емоцій різних модальностей у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ (у %)

Емоції	ЕГ		КГ	
	Дошкільники із ЗПР, які виховуються у ДБ	Дошкільники із ЗПР, які відвідують СДЗО	Дошкільники із ЗПР, які виховуються у ДБ	Дошкільники із ЗПР, які відвідують СДЗО
Радість	95%	100%	85%	90%
Сум	85%	90%	75%	80%
Страх	70%	90%	55%	75%
Гнів	80%	95%	65%	75%
Здивування	45%	65%	20%	40%
Образа	65%	80%	25%	45%

Сором	55%	75%	20%	40%
-------	-----	-----	-----	-----

Наведені у таблиці дані свідчать, що в експериментальній групі емоцію радості вербалізують всі дошкільники із ЗПР, які відвідують СДЗО та 95% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Емоцію суму вербалізують 90% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 85% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Емоцію страху вербалізують 90 % дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 70% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Емоцію гніву вербалізують 95 % дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 80% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Емоцію здивування вербалізують 65% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Емоцію образи вербалізують 80 % дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 65% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Та емоцію сорому вербалізують 75% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

У контрольній групі емоцію радості вербалізують 90% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 85% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Емоцію суму вербалізують 80% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 75% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Емоцію страху вербалізують 75% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Емоцію гніву вербалізують 75% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 65% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Емоцію здивування вербалізують 40% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Емоцію образи вербалізують 45% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Та емоцію сорому вербалізують 40% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 20%

дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

Таким чином, результати дослідження вербалізації емоцій різних модальностей засвідчили, що значущих розбіжностей під час називання зрозумілих дітям базових емоцій (радості, гніву, суму, страху) між групами дошкільників ЕГ та КГ виявлено не було. Проте, були виявлені значущі розбіжності під час називання емоцій між ЕГ та КГ, таких як: образа, сором, здивування. Результати дослідження засвідчили, що у КГ динаміка вербалізації емоцій незначна. Проте, у ЕГ динаміка вербалізації емоцій більш виразна, завдяки організації умов корекційно-розвивального впливу. У дошкільників ЕГ зросла кількість назв позитивних і негативних емоцій, частота їх вживання у мовленні, відбулося усвідомлення предметного змісту емоцій, яке передбачає їх співвіднесення з діями та умовами, в яких вони виявляються.

Виявлено значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=1,46$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=2,14$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,97$ при $p \geq 0,05$).

Результати дослідження *способів тлумачення емоцій* у дошкільників із ЗПР в ЕГ та КГ демонструє рисунок 3.15.

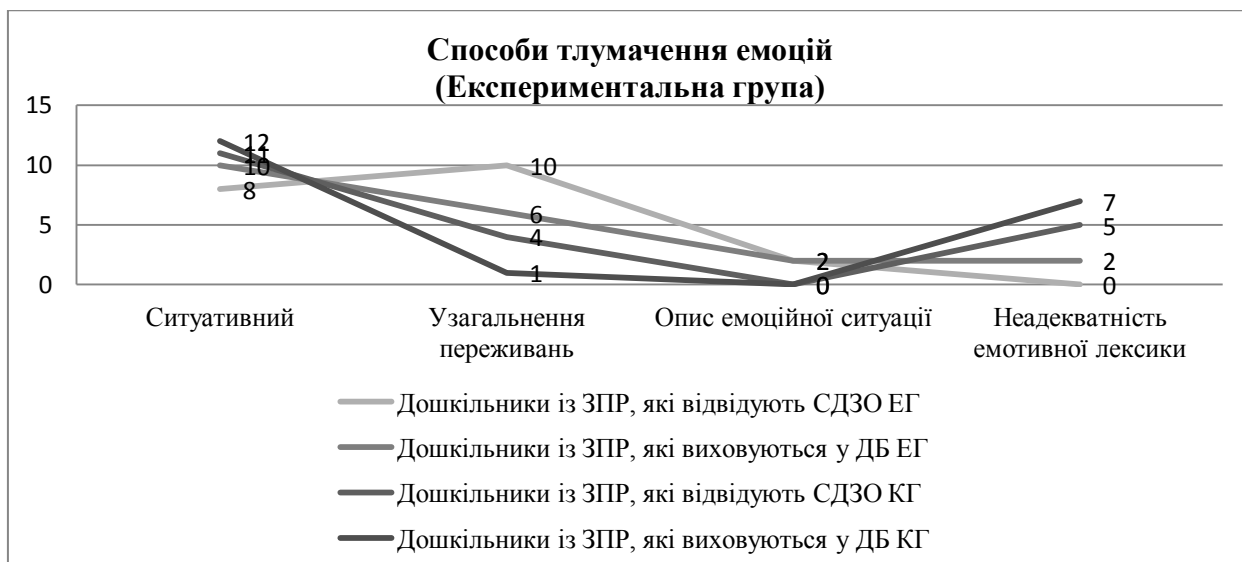


Рисунок 3.22. Способи тлумачення емоцій у дошкільників із ЗПР в ЕГ та КГ

З графіку видно, що в експериментальній групі ситуативний спосіб тлумачення емоцій притаманний 40% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Спосіб узагальнення переживань притаманний 50% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 30% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Опис емоційної ситуації як спосіб тлумачення емоцій притаманний 10% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Неадекватність емотивної лексики притаманна лише 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

У контрольній групі ситуативний спосіб тлумачення емоцій притаманний 55% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 60% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Спосіб узагальнення переживань притаманний 20% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та лише 5% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Опис емоційної ситуації як спосіб тлумачення емоцій не притаманний жодній дитині контрольної групи. Неадекватність емотивної лексики притаманна аж 25%

дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та аж 35% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

Виявлено значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=3,53$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=3,13$ при $p \geq 0,05$).

Розглянемо експериментальні дані, отримані в результаті проведення третьої серії контрольного експерименту, що передбачали з'ясування сформованості *експресивного компонента* емоційної сфери. Дослідження стану сформованості експресивного компонента емоційної сфери в ЕГ та КГ було проведено за допомогою методики «Спостереження» модифікованої І.Кареліною.

Важливим показником експресивного компоненту емоційної сфери виступають контакти дошкільників з дорослими. Розглядаючи дані дослідження, ми виявили істотні зміни в контактах з дорослими, що сталися в результаті проведеної корекційно-розвивальної роботи (рис. 3.23.).

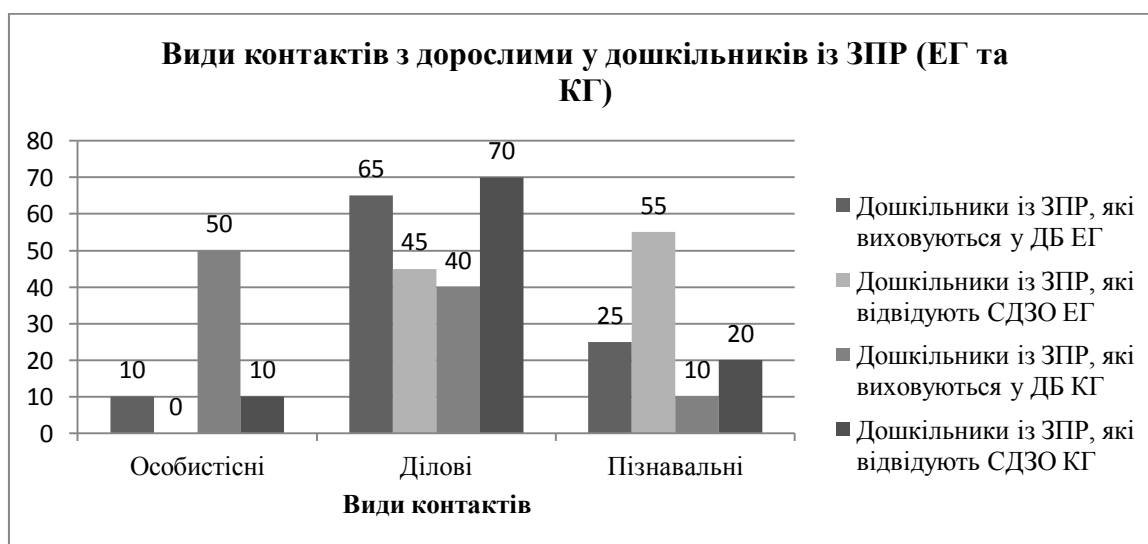


Рис. 3.23. Види контактів у дошкільників із ЗПР з дорослими у ЕГ та КГ (у %)

Результати дослідження видів контактів у дошкільників із ЗПР з дорослими засвідчили, що в експериментальній групі більше дошкільників почали виявляти пізнавальні контакти з дорослими і значно менше дітей виявляли особистісні контакти з дорослими. Це стало можливим за рахунок вдосконалення взаємин, що сформувалися і розвинулися після проведення корекційно-розвивальної роботи. У контрольній групі динаміка розвитку контактів з дорослими менш виразна.

Особистісні контакти з дорослими притаманні для дітей ЕГ, зокрема для 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку порівняно з дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДНЗ, для яких виявився не притаманний цей вид контактів. У КГ особистісний вид контактів з дорослими був більш виразний і притаманний 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО.

Ділові контакти з дорослими притаманні для дітей ЕГ, зокрема для 65% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. У КГ діловий вид контактів з дорослими притаманний 40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 70% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. Значущих розбіжностей у динаміці ділових контактів між ЕГ та КГ не було виявлено. Після проведення корекційно-розвивальної роботи дошкільники стали активніше брати участь у спільній з дорослим діяльності. Ділові мотиви спілкування поєднувалися з особистісними та пізнавальними.

Пізнавальні контакти з дорослими притаманні для дітей із ЗПР ЕГ, зокрема у 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. У КГ цей вид контактів з дорослими був притаманний 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. У дітей ЕГ динаміка пізнавальних контактів з дорослими зростає на 15% у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому

будинку та на 35% у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДНЗ. Після проведення корекційно-розвивальної роботи діти із ЗПР почали активніше виявляти прагнення до спілкування та спільної діяльності з дорослим, виконувати його вказівки. У спілкуванні з дорослим почали виявляти допитливість, адекватно виражати власні емоції.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=2,29$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=2,55$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=2,67$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=2,73$ при $p \geq 0,05$).

Результати дослідження за показником *спілкування дітей з однолітками* засвідчили його позитивну динаміку. У ЕГ спілкування з однолітками стало багатше за призначенням і функціями, контакти з однолітками емоційно забарвленими, зокрема у 60% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 75% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДНЗ. У КГ динаміка цього показника менш виразна, зокрема у 35% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДНЗ. Після проведення корекційно-розвивальної роботи діти ЕГ стали більш розкуті, виявляли різноманіття експресивно-мімічних засобів вираження емоцій різних модальностей, виявляли прояви емпатії та співпереживання.

Постійну прив'язаність до партнера виявлено у дітей ЕГ, зокрема у 40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 60% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДНЗ. У КГ постійну

прив'язаність до партнера виявляли 35% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДНЗ. Варто зазначити, що у дітей ЕГ цей показник розвинений краще, що пов'язано із проведенням корекційно-розвивальної роботи.

Результати дослідження форм спілкування у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ демонструє рисунок 3.24.

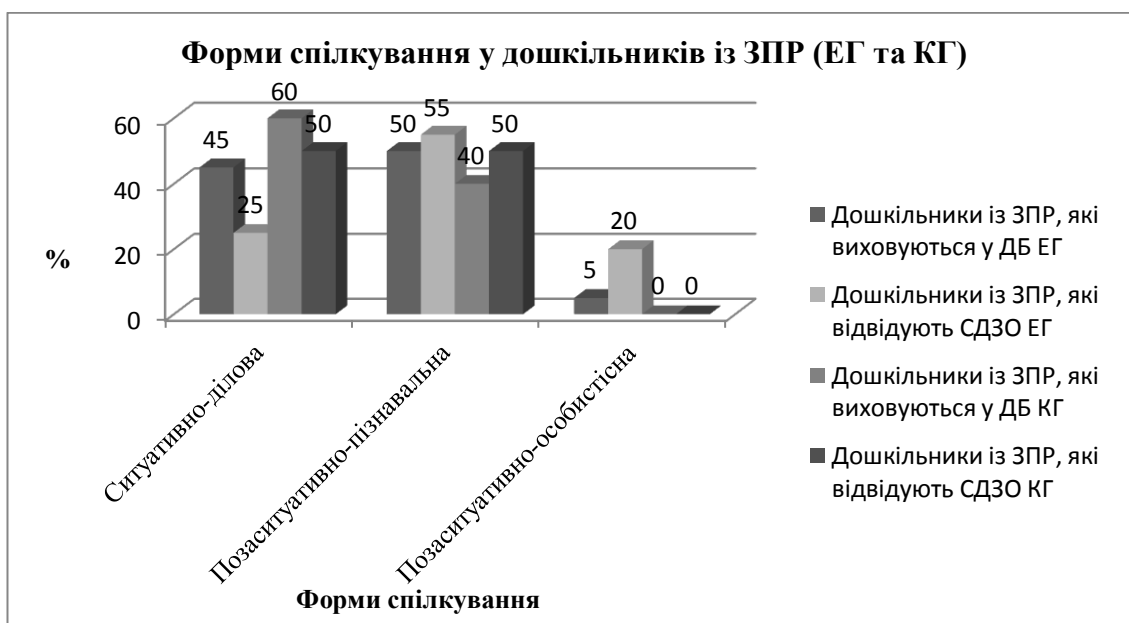


Рисунок 3.24. Форми спілкування у дошкільників із ЗПР з дорослими ЕГ та КГ

Експериментальні дані свідчать, що в експериментальній групі ситуативно-ділова форма спілкування притаманна 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 25% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО. Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування притаманна 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 55% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО. Позаситуативно-особистісна форма спілкування притаманна 20% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та лише 5% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

У контрольній групі ситуативно-ділова форма спілкування притаманна 60% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 50% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО. Позаситуативно-пізнавальна форма

спілкування притаманна 50% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Жодній дитині з контрольної групи позаситуативно-особистісна форма спілкування не притаманна.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з експериментальної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=1,71$ при $p \geq 0,05$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з експериментальної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з контрольної групи ($t=2,34$ при $p \geq 0,05$).

Наступним показником сформованості експресивного компонента емоційної сфери є *експресивні реакції*. (Рис. 3.25.).

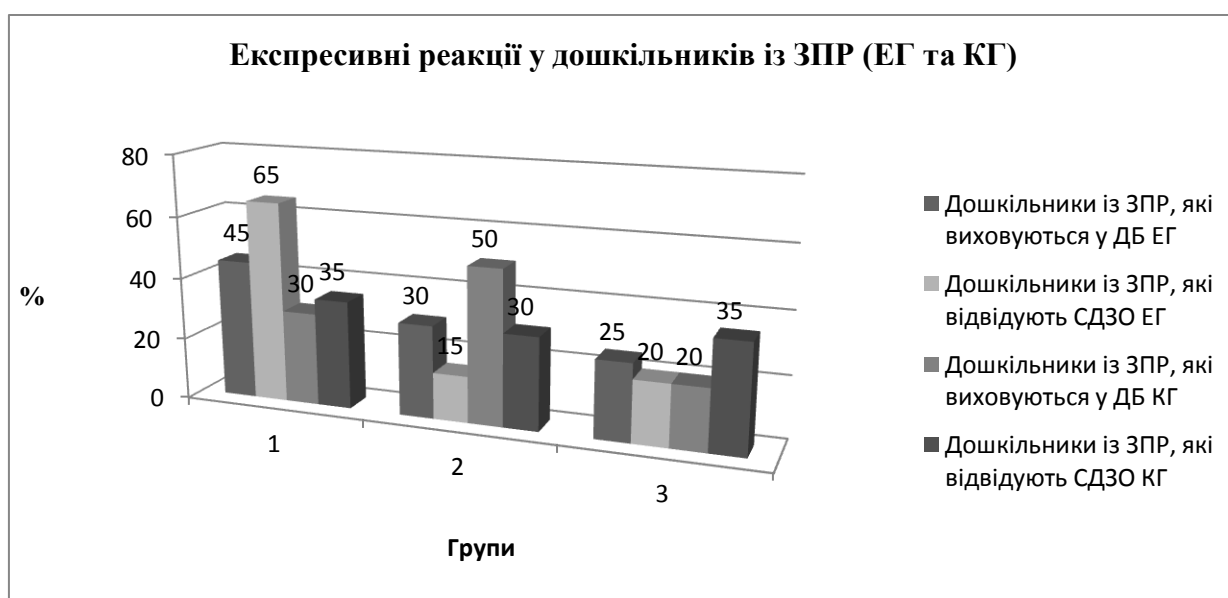


Рис. 3.27. Експресивні реакції у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

1 група – дошкільники, у яких емоційна експресія відрізняється

різноманітними моторними проявами.

2 група – дошкільники, у яких емоційна експресія бідна, невиразна.

3 група – дошкільники, у яких емоційна експресія, забарвлення висловлювань, активність різна в залежності від обставин.

Розглядаючи дані дослідження, ми виявили істотні зміни за цим показником, що сталися в результаті проведеної корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками із ЗПР ЕГ. У експериментальній групі до першої групи експресивних реакцій належать 65% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. До другої групи належать 15% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 30% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Та належать до третьої групи 20% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

У контрольній групі до першої групи експресивних реакцій належать 35% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 30% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. До другої групи належать 30% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Та належать до третьої групи 35% дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО та 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Варто зазначити, що стало більше дошкільників, що належать до першої групи дітей, у яких емоційна експресія відрізняється різноманітними моторними проявами і менше дітей, у яких емоційна експресія бідна, невиразна. Це стало можливим за рахунок вдосконалення експресивного вираження емоцій після проведеної корекційно-розвивальної роботи. У контрольній групі динаміка емоційної експресії менш виразна.

Дошкільники, у яких емоційна експресія відрізняється різноманітними моторними проявами (яскрава, жвава, достатньо виразна міміка; природність, невимушеність у рухах, активність) виявляли інтерес до ігрових дій, часто використовували емоційно забарвлені репліки.

Дошкільники, у яких емоційна експресія бідна, невиразна менше

виявляли пасивність і байдужість до ігрових дій. Їх експресивні реакції стали більш виразнішими, зросла впевненість у власних силах. Однак, труднощі, які у них виникали під час виконання завдань призводили до відмови від діяльності.

Діти, у яких емоційна експресія, забарвлення висловлювань, активність різна в залежності від обставин, виявляли активність, більш стійкий інтерес до завдань. Зменшилася кількість негативних емоційних реакцій на труднощі, що виникали у ході виконання завдань.

Виявлено значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільників із ЗПР, які відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=1,43$ при $p \geq 0,05$).

Наступним показником сформованості експресивного компонента є *діапазон емоційних переживань, ситуацій їх виникнення*. Як свідчить проведене нами дослідження, у дошкільників із ЗПР були виявлені певні відмінності за цим показником.

Значне збільшення діапазону емоційних переживань (модальності: радість, сум, гнів, страх, образа, сором, заздрість, відраза, презирство) продемонстрували діти ЕГ (65% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 85% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО). У КГ збільшення діапазону переживань визначено у 40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО.

Після проведення корекційно-розвивальної роботи дошкільники ЕГ почали демонструвати значно більшу гамму емоцій. Так, 60% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 85% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО, які крім простих емоцій демонстрували розширення модального ряду за рахунок соціалізації емоційних переживань (образа, сором). У КГ розширення модального ряду емоцій виявлено у 35% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. Розширення діапазону переживань за рахунок складних емоцій (відрази,

презирства, здивування, провини) значно зросло у ЕГ, зокрема у 40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 65% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. У КГ цей показник незначний, зокрема у 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 35% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО.

Результати дослідження за показником *адекватності* емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ засвідчили позитивну його динаміку. Після проведення корекційно-розвивальної роботи стало значно менше дітей, з неадекватними емоційними реакціями, зокрема у дошкільників, які виховуються у дитячому будинку (з 45% до 30%) та у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (з 35% до 20%). Варто зазначити, що дошкільники ЕГ почали частіше виявляли соціально адекватніші форми експресивного емоційного реагування в емоціогенних ситуаціях, що свідчить про ефективність корекційно-розвивального впливу. У КГ динаміка цього показника була незначною, зокрема у дошкільників, які виховуються у дитячому будинку (з 60% до 55%) та у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО (з 50% до 35%).

Наступним важливим показником є *тривалість* експресивного вираження емоцій. За результатами дослідження визначена позитивна динаміка за цим показником у дошкільників із ЗПР ЕГ. У експериментальній групі інертність емоцій притаманна 30% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 15% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. Лабільність притаманна 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО та 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Та нормальна тривалість притаманна 40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО та 15% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

У контрольній групі інертність емоцій притаманна 30% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 25% дітей із дошкільників із ЗПР,

які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. Лабільність притаманна 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО та 65% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку. Нормальна тривалість притаманна 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО та лише 5% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку.

Таким чином, після проведеної психокорекційної роботи емоційні реакції дітей стали тривалішими і під час зміни ситуації не відбувалася зміна у емоційному стані, що засвідчило більш стійке ставлення до різних об'єктів та збільшення часу протікання емоційного реагування. Зміна емоційного стану здійснювалася дітьми доволіно відповідно до соціальної ситуації або вимог гри.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=1,8227$, $p>0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=1,3524$, $p>0,1$).

Важливим показником експресивного компоненту емоційної сфери є *емоційне тло настрою*. За цим критерієм у дітей ЕГ та КГ визначено значущі розбіжності. Результати дослідження емоційного тла настрою (позитивне, негативне, нейтральне) у дошкільників із ЗПР ЕГ демонструє рисунок 3.28.

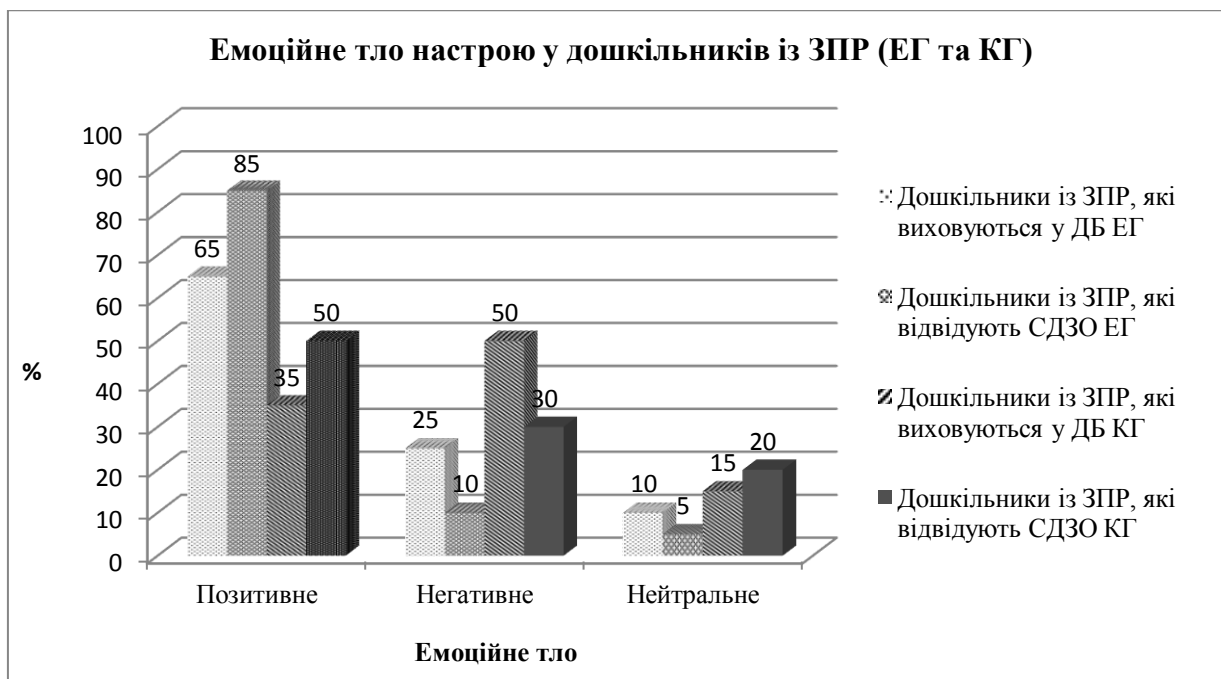


Рис. 3.28. Емоційне тло настрою у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Експериментальні дані засвідчили у дошкільників із ЗПР експериментальної групи позитивну динаміку емоційного тла настрою. Більшості дітей ЕГ притаманним стало позитивне емоційне тло настрою, зокрема для 65% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 85% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. Діти стали виявляли бадьорість, життєрадісність, домінували позитивні емоції, що засвідчило ефективність проведеної корекційно-розвивального впливу. Значно менше дітей виявляли негативне емоційне тло настрою, зокрема 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. Ці дошкільники рідше виявляли пасивність, плаксивість та настороженість у контактах з однолітками та дорослими. Менше дітей ЕГ виражали нейтральне емоційне тло настрою, що виявлено у 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та у 5% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО.

У контрольній групі динаміка емоційного тла настрою менш виразна. Зокрема, позитивне емоційне тло настрою притаманне 35% дошкільників із

ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. Негативне емоційне тло настрою – 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 30% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. Нейтральне емоційне тло настрою – 15% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО.

Виявлено значущу розбіжність у групах між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=1,43$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО з контрольної групи ($t=2,23$ при $p \geq 0,05$); між дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з експериментальної групи та дошкільниками із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,91$ при $p \geq 0,05$).

Проведення четвертої серії дослідження з визначення специфічних особливостей емоційної сфери за методиками Анкети-опитувальника для батьків О.Ізотової та Опитувального листа Н.Артюхіної, А.Щетиніної засвідчило значущі розбіжності.

Результати дослідження за анкетую-опитувальником для дорослих (батьків, педагогів) демонструє таблиця 3.18.

Таблиця 3.18.

Порівняння частоти переживання емоцій різних модальностей у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ (у %)

Модальність емоції	Частота виникнення	ЕГ		КГ	
		Дошкільники із ЗПР з ДБ	Дошкільники із ЗПР із СДЗО	Дошкільники із ЗПР з ДБ	Дошкільники із ЗПР із СДЗО
Радість	Рідко	10%	5%	20%	10%
	Іноді	30%	30%	25%	20%
	Постійно	60%	65%	55%	70%
	Рідко	55%	70%	30%	50%

Сум	Іноді	35%	30%	45%	40%
	Постійно	10%	0%	25%	10%
Гнів	Рідко	65%	70%	40%	30%
	Іноді	30%	25%	45%	55%
	Постійно	5%	5%	15%	15%
Страх	Рідко	50%	80%	30%	55%
	Іноді	40%	20%	45%	30%
	Постійно	10%	0	25%	15%
Образа	Рідко	20%	25%	20%	20%
	Іноді	60%	65%	45%	50%
	Постійно	20%	10%	35%	30%
Сором/ провина	Рідко	45%	45%	55%	30%
	Іноді	40%	50%	25%	55%
	Постійно	15%	5%	20%	15%
Заздрість	Рідко	85%	75%	75%	55%
	Іноді	15%	25%	25%	45%
	Постійно	0	0	0	0
Відраза	Рідко	35%	50%	35%	40%
	Іноді	55%	45%	55%	50%
	Постійно	10%	5%	10%	10%
Зневага	Рідко	95%	90%	85%	80%
	Іноді	5%	10%	15%	20%
	Постійно	0	0	0	0

Після проведення корекційно-розвивальної роботи визначено суттєве розширення діапазону переживань у дошкільників із ЗПР ЕГ за модальностями: радість, сум, гнів, страх, образа, сором/провина, заздрість, відраза, зневага. Варто зазначити, що менше дітей постійно перебувають в ейфоричному стані, переживають радість (60% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 65% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО). Менше дітей постійно переживають сум (10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку, а серед дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, немає жодної дитини з постійним переживанням суму), гнів (5% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 5% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО), страх (10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та жодного дошкільника із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО), образу (20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО). У багатьох дітей відбулося

розширення діапазону емоцій, до модального ряду яких увійшли сором (40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО), заздрість (15% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 25% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО) та зневага (5% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО). У КГ динаміка частоти переживань емоцій різних модальностей незначна.

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента частоти переживань емоцій різних модальностей (радість, сум, гнів, страх, образа, сором/ провина, заздрість, відраза, зневага) подано у Додатку Г.

Експериментальні дані засвідчують, що серед дошкільників ЕГ зменшилась кількість дітей, які переживають негативні емоційні стани. Так, дорослі зазначають, що переживання суму дітьми є ситуативною реакцією, що пов'язана з незадоволенням потреби. На думку дорослих, після проведення корекційно-розвивальної роботи, діти ЕГ стали частіше виявляти співчуття (25% дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та 40% дошкільників, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО), що свідчить про розвиток здатності до емоційної децентрації, підвищилась мімічна виразність у 35% дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та 65% дошкільників ЕГ, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО.

Визначено зростання за показником «Ступінь участі батьків в емоційному розвитку». Так, високий ступінь участі батьків до проведення експериментальної корекційно-розвивальної програми виявлено у 20% батьків дошкільників, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО; середній ступінь мали 65% батьків; низький ступінь – 15% батьків. Після впровадження корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток дітей ЕГ, серед батьків дошкільників, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО, високий ступінь мали 75%, середній – 25%, низького ступеня не було виявлено. Варто зазначити, що більшість батьків дошкільників ЕГ, які виховуються у сім'ї та

відвідують СДЗО мають високий ступінь участі в розвитку емоційної сфери, що позитивно впливає на її динаміку у зазначеної категорії дітей.

Результати методики «Опитувальний лист» (Н.Артюхіна, А.Щетініна) педагогів, вихователів засвідчили зростання за показником емоційного благополуччя у дітей ЕГ, зокрема ознаки емоційного благополуччя виявляли 70% дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та 80% дошкільників, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, що пов'язано з позитивним впливом корекційно-розвивальної роботи. У КГ динаміка за цим показником менш виразна, зокрема емоційне благополуччя притаманне 35% дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та 50% дошкільників, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО.

За результатами анкетування у дітей ЕГ визначено зростання за показником адекватності емоційного реагування, зокрема адекватність емоцій виявляли 65% дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та 70% дошкільників, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. У КГ динаміка за цим показником менш виразна, зокрема адекватність емоцій виявлено у 20% дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та 35% дошкільників, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО.

Значно більше дітей ЕГ після здійснення корекційно-розвивального впливу стали виявляти співчуття, співпереживання, вільно спілкуватися з однолітками та дорослими, збільшилося коло спілкування рідко виявляли впертість і примхливість, зокрема у 65% дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та 80% дошкільників, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. У КГ ці показники невиразні (у 35% дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та 45% дошкільників, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО).

Здатність до керування власними емоціями значно зросла у ЕГ, зокрема цей показник підвищився у 50% дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та 75% дошкільників, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО порівняно з дітьми КГ, які рідко могли керувати власними емоціями (у 35%

дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та 40% дошкільників, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО). Зменшилися вегетативні прояви емоцій (почервоніння шкіри, пітливість, скутість рухів та ін.) у 30% дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та 25% дошкільників, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, що належать до ЕГ. У КГ вегетативні прояви емоцій мали у 55% дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та 45% дошкільників, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО.

Отже, порівняння даних констатувального та контрольного експериментів засвідчує у дітей ЕГ наявність позитивної динаміки розвитку емоційної сфери, розширення діапазону переживань, збагачення когнітивно-афективних уявлень про емоції та соціальні емоції, стабілізацію емоційного тла настрою, ситуативної емоційної регуляції (параметрів адекватності, тривалості, інтенсивності емоцій), зниження частоти вияву негативних емоційних станів. Найсуттєвіша динаміка розвитку спостерігається серед підгрупи дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО, які входили до складу ЕГ, що ми пов'язуємо з впливом освітнього середовища та створенням психолого-педагогічних умов формування емоційної сфери.

Дані контрольного експерименту свідчать про достатню сформованість у дошкільників ЕГ компонентів емоційної сфери, здатність застосовувати їх під час виконання різних завдань.

Для здійснення порівняльного аналізу емоційної сфери у дошкільників ЕГ і КГ розглянемо рівні її сформованості (Рис. 3.29.).

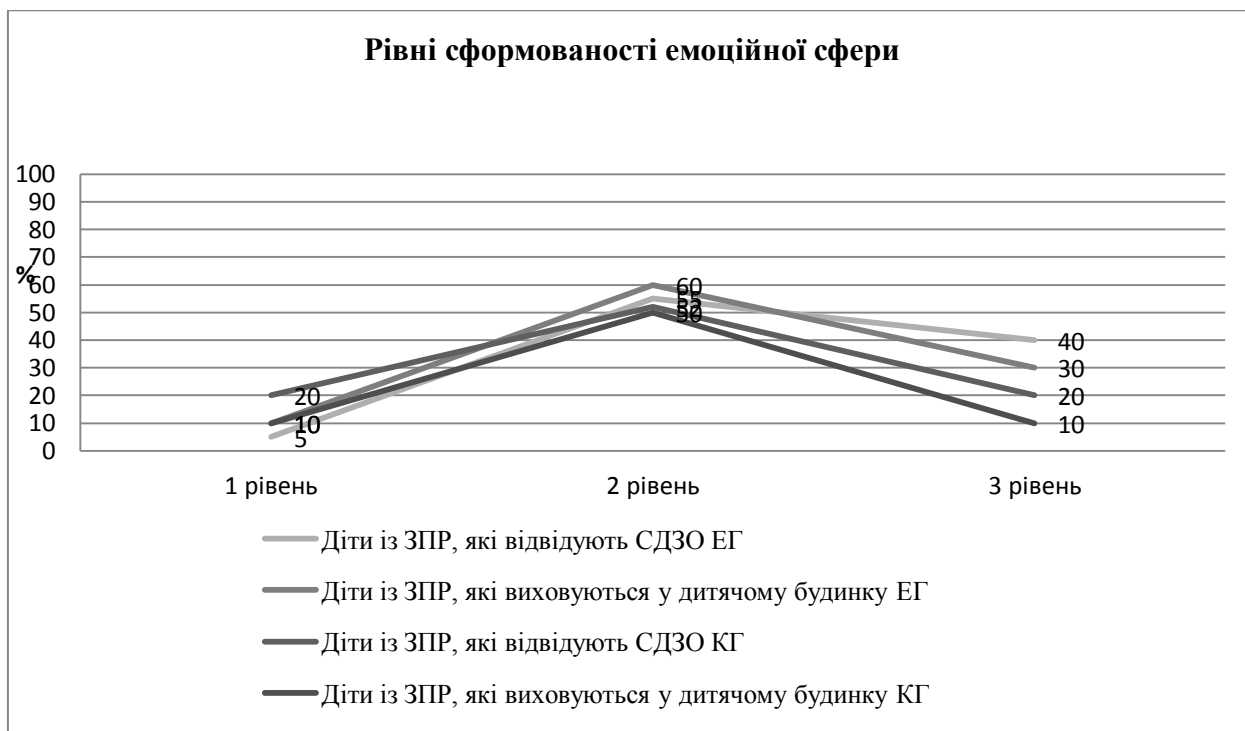


Рис. 3.29. Рівні сформованості емоційної сфери у дошкільників із ЗПР експериментальної та контрольної груп

Перший рівень (низький) сформованості емоційної сфери показали лише 10% дошкільників із ЗПР ЕГ, які виховуються у дитячому будинку порівняно з дошкільниками, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО, серед яких не виявлено 5% дітей з цим рівнем. У КГ перший рівень сформованості компонентів емоційної сфери визначено у 40% дошкільників, які виховуються у дитячому будинку та у 28% дошкільників, які виховуються у сім'ї та відвідують СДНЗ. У дошкільників з цим рівнем сформованості компонентів емоційної сфери обмежений діапазон емоцій, їх примітивність, а диференційовані тонкі відтінки переживань майже відсутні, бідний емоційний словник. Загалом дошкільники демонструють прості емоції. Переважає нестійкість, емоційна лабільність переживань та відповідних експресивних проявів, неадекватність емоційних реакцій.

Другий рівень (середній) сформованості компонентів емоційної сфери показали діти ЕГ, зокрема у 60% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та у 55% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і

відвідують СДЗО. У КГ другий рівень сформованості компонентів емоційної сфери визначено у 50% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та у 52% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. Діти демонстрували адекватність емоцій, їх достатню диференціацію, але використовували не всі складові експресії, повторювали пози, жести, їх мовленнєві реакції невиразні, вираження емоцій дещо стереотипне, притаманна емоційна нестійкість. Дошкільники мали адекватні знання про соціальні емоції, демонстрували розуміння моральних норм, проте емоційне ставлення до них маловиразне.

Третій рівень (високий) сформованості емоційної сфери продемонстрували 30% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та у 40% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО ЕГ. У дітей з контрольної групи третій рівень сформованості емоційної сфери притаманний 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО. У дошкільників з третім рівнем сформованості емоційної сфери емоції диференційовані, виразні, адекватні, емоційна експресія відрізняється різноманітними моторними проявами. Діти виявляють цікавість до ігрових дій, часто вимовляють емоційно забарвлені репліки, їм притаманне стійке емоційне ставлення до різних об'єктів і збільшення часу протікання емоційного реагування. Дошкільники розуміють зміст соціальних емоцій, виражають адекватне емоційне ставлення до моральних норм, з достатньо повнотою і адекватністю вербального розкриття сутності моральної норми.

Таким чином, більшість дошкільників експериментальних груп продемонстрували 2 та 3 рівні сформованості компонентів емоційної сфери, що означає середній та високий рівні. Із контрольних груп 3 рівень показали 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 20% дошкільників, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО.

Отримані показники кореляції між компонентами емоційної сфери у груп дітей, що були охоплені дослідженням, представлені у таблиці 1.

Показники кореляції між компонентами емоційної сфери у дошкільників експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп

Групи/компоненти	Е-К	Е-П	Е-В	П-К	П-В	К-В
ЕГ 1 (дит.буд.)	0,35	0,43	0,37	0,46	0,52	0,36
ЕГ 2 (СДЗО)	0,37	0,51	0,49	0,55	0,61	0,47
КГ 1 (дит.буд.)	0,17	0,12	0,14	0,18	0,24	0,09
КГ 2 (СДЗО)	0,18	0,22	0,19	0,21	0,27	0,11

Е-К – експресивний та когнітивний компонент; Е-П - експресивний та перцептивний компонент; Е-В - експресивний та вербальний компонент; П-К – перцептивний та когнітивний компонент; П-В - перцептивний та вербальний компонент; К-В - когнітивний та вербальний компонент.

Аналіз наведених даних засвідчує, що у дошкільників із ЗПР ЕГ 2 і дошкільників із ЗПР ЕГ 1 взаємозв'язок між усіма компонентами емоційної сфери значно вищий, що свідчить про їх функціональну залежність. Якісний аналіз отриманих результатів свідчать, що у цих дітей, відбувається зміна змісту емоцій, трансформація емоційних переживань, з'являються нові емоції і почуття, спостерігається розвиток інтелектуальних емоцій: здивування, цікавість (допитливість), впевненість або сумнів у своїх думках і діях, радість, які сприяють вдосконаленню пізнавальної діяльності дошкільника, її способів і прийомів.

Таким чином, результати апробації формувального експерименту підтвердили, що впроваджена програма формування емоційної сфери зумовила якісні зрушення у розвитку усіх компонентів емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку експериментальних груп, що статистично підтверджено. Оцінка ефективності програми формування емоційної сфери демонструє, що цілеспрямоване її формування забезпечує розвиток наступних вмінь: сприймати експресивні ознаки емоцій, ідентифікувати емоції різних модальностей та адекватно їх виражати у міміці, пантоміміці, мовленні; вербалізувати емоції і причини (ситуації) їх виникнення тощо. Водночас, у

деяких дітей експериментальної групи хоча і відбулися певні зрушення у структурі емоційної сфери, однак не такі вагомі, що підтверджує необхідність продовження корекційно-розвивального впливу на функціональні механізми емоційної сфери цих дітей.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Проведення формувального експерименту дозволяє зробити такі висновки:

1. Результативність програми формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із ЗПР визначалась її науково-методичним обґрунтуванням, визначеними психолого-педагогічними та організаційно-методичними умовами, що забезпечило оптимізацію процесу формування емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із ЗПР. Програма ґрунтувалася на позиціях особистісно-орієнтованого підходу в навчанні та вихованні, психодинамічного та поведінкового підходу, принципах гуманістичної психології, де особистість дитини є вищою цінністю і знаходиться в центрі психолого-педагогічних впливів, постановкою чітких цілей та завдань, розробкою методичного забезпечення. Експериментальна робота була реалізована у вигляді комплексу корекційно-розвивальних занять.

2. Експериментально підтверджено ефективність розробленої програми формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР. Експериментальна корекційно-розвивальна робота показала наявність якісних змін у розвитку емоційної сфери, оскільки сприяла помітному поліпшенню сформованості її компонентів (підвищився рівень сприймання експресивних ознак, ідентифікації та вербалізації емоцій; подальшого розвитку набули домінуючі типи сприймання та рівні розуміння емоцій; розширився діапазон переживань; урізноманітнилися способи вираження емоцій у міміці, пантоміміці; знизилася частота переживання та вираження негативних емоційних станів) і створювала сприятливі умови для їх особистісного розвитку та соціально-психологічної адаптації.

3. У ході формувального експерименту встановлено, що завдяки корекційно-розвивальній роботі дошкільники експериментальної групи виявляють позитивні зміни і продемонстрували другий рівень, що означає середній (60% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 55% дошкільників, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО) та третій –

високий рівень (30% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 45% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО) сформованості емоційної сфери. Із контрольної групи високий рівень показали 10% дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та 20% дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї та відвідують СДЗО. Значного розвитку набули такі вміння: розпізнавати власні емоції, розуміти емоції інших людей; виражати емоції за допомогою експресії; вербалізувати емоції, тобто повідомляти партнеру про власні почуття і переживання у формі словесних повідомлень, пояснювати причини виникнення емоцій; контролювати власні емоції та виражати їх соціально схваленими способами; співпереживати іншим; позитивне ставлення до себе і оточуючих людей. Отримані результати формульованого експерименту свідчать про підвищення рівня сформованості емоційної сфери у дошкільників експериментальної групи.

4. Формульованим експериментом були досягнуті поставлені цілі й вирішені завдання проведеного дослідження. У відповідності з цими цілями нам вдалося подолати, а в більшості випадків послабити негативні наслідки емоційного та особистісного розвитку соціально депривованих дошкільників із ЗПР.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та експериментальне дослідження проблеми формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку дає підстави вважати мету дослідження досягнутою і зробити такі висновки.

1. На підставі теоретичного аналізу наукових джерел з означеної проблеми емоційний розвиток розглядається як ставлення людини до світу, до об'єкта пізнання, що містить особистісну оцінку і осмислення, в якому емоції виконують регуляторну функцію діяльності. З позицій діяльнісного, поведінкового і психодинамічного підходів розглянуто емоційну сферу як: складне явище психіки, яке пов'язане з різними властивостями та процесами, що характеризують суб'єктивне відношення, виражене у специфічній формі оцінки; як процес, який забезпечує інтенсивність, рефлексорність, сигнальність, локалізацію, умови пізнання, виникнення і розвитку емоцій; як систему, яка складається з психологічних механізмів, які виконують різні функції на основі диференціювання суб'єктивних потреб, інформації тощо.

Описано структурно-функціональну модель емоційної сфери як єдність чотирьох функціональних компонентів (перцептивного – пов'язаний зі здатністю сприймати емоційний стан людини за зовнішніми ознаками; когнітивного – забезпечує розуміння, ідентифікацію емоцій різних модальностей, емоційні уявлення про експресивні та імпресивні ознаки емоцій; вербального – забезпечує емоційний словник, вербальне визначення емоційних станів, експресивного – відповідальний за зовнішнє вираження емоційних переживань людини: у її міміці, пантоміміці, мовленні).

2. За результатами констатувального дослідження встановлено низку особливостей у функціонуванні емоційної сфери у соціально депривованих дошкільників із ЗПР: зниження рівня сприймання емоцій за експресією; поверховість сприймання експресивних ознак, нечіткість уявлень про них; недостатня диференційованість складових елементів емоційного еталону;

труднощі орієнтування в сукупності емоційних ознак різних модальностей; недостатність розуміння соціальних емоцій та змісту морального вчинку; бідність словника емоцій; бідність та невиразність експресивних реакцій, звуження діапазону переживань, нестійкість та емоційна лабільність, зниження емоційного тла настрою, неадекватність поведінки тощо.

3. На основі результатів констатувального дослідження було виокремлено рівні сформованості емоційної сфери: низький, середній і високий. Констатовано, за визначеними критеріями сформованості емоційної сфери, що соціально депривовані дошкільники із ЗПР груп ДБ та діти із ЗПР груп СДЗО охоплюють низький та середній рівні її сформованості. Недоліки емоційної сфери обумовлені недосконалістю перцептивного, когнітивного, вербального, експресивного компонентів: звуження діапазону емоцій, низький рівень диференціації емоцій за основними модальностями, недостатність впізнання емоційних станів за експресивним комплексом, невміння довільно відтворювати окремі емоції у ігровій та комунікативній діяльності, недостатній словник емоцій тощо.

4. Теоретично обґрунтовано та розроблено програму формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із ЗПР, яка структурована за блоками: теоретико-методологічний, організаційно-методичний, корекційно-розвивальний та оцінювальний. Реалізація завдань програми передбачала два напрями роботи: корекцію порушень емоційної сфери дитини та формування експресивного, перцептивного, когнітивного і вербального компонентів емоційної сфери. На основі результатів формувального експерименту виявлено позитивні зміни у рівнях сформованості емоційної сфери, а саме сформовано вміння: сприймати та розпізнавати емоції, розуміти antecedenti емоцій; виражати емоції за допомогою експресії; вербалізувати емоції, пояснювати причини виникнення емоцій; контролювати власні емоції та виражати їх соціально схваленими способами; співпереживати іншим.

Більшість дітей ЕГ 1 та ЕГ 2 охоплюють середній та високий рівні.

Спостерігається позитивна динаміка у соціально депривованих дошкільників із ЗПР, що визначається у зазначених вище вміннях.

Оцінка ефективності програми формування емоційної сфери засвідчує, що цілеспрямоване формування емоційної сфери сприяє розвитку у дітей вмінь співпереживати в реальній ситуації, відгукуватися на емоційний стан іншої людини, виражати власні переживання, формує емоційну стійкість та контроль за емоційними реакціями, що впливає на мотивацію поведінки й діяльності дитини та дозволяє їй вносити певні корективи.

Подальша перспектива наукових досліджень полягає у розробленні інноваційних освітніх й виховних технологій формування емоційної сфери у молодших школярів з когнітивними порушеннями в контексті набуття соціальної компетентності, що сприятиме розвитку вмінь налагоджувати продуктивну взаємодію з іншими людьми, працювати в команді, знаходити консенсус, запобігати конфліктам, приймати самостійні рішення, відповідати за їх наслідки для оточення, ціннісно ставитися до довкілля та власного «Я».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агавелян О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. Челябинск: Издатель Татьяна Лурье, 1999. 356 с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской – М., 1982. – 125 с.
3. Александров Ю.И. Единая концепция сознания и эмоций: экспериментальная и теоретическая разработка. Первая Российская конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов, г. Казань, 9-12 октября 2004 года. Казань: КГУ, 2004. С. 14–15.
4. Анохин П. К. Эмоции [Текст]. Психология эмоций. Москва: Просвещение, 1993. 209 с.
5. Артемьева Е. Ю. Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи. Мышление, общение, опыт. Ярославль, 1983. С. 99–107.
6. Барабанщиков В.А. Экспрессии лица и их восприятие. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 341 с.
7. Баташева Н. І. Особливості експресивного компоненту емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2017. Вип. 13. С. 308–317.
8. Баташева Н.І. ГРДУ. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ: методичний вісник. Чернівці: «Букрек», 2018. С. 24–31.
9. Баташева Н.І. Інноваційні технології формування емоційної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 21 червня 2018 р. Київ, 2018. С. 17–21.
10. Баташева Н.І. Особливості вербального компонента емоційної сфери у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Психологічні науки: проблеми та перспективи: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 24-25 березня 2017 р. Запоріжжя, 2017. С. 101–104.

11. Баташева Н.І. Особливості діагностики емоційного розвитку дошкільників із затримкою психічного розвитку. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2016. Випуск 6. Том 1. С. 186–190.
12. Баташева Н.І. Особливості емоційного розвитку соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку. Науковий Часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. Випуск 32. Частина 2. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. С. 279–283.
13. Баташева Н.І. Особливості емоційної експресії у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Психологічні науки: проблеми та перспективи: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 16-17 березня 2018 р. Запоріжжя, 2018. С. 87–92.
14. Баташева Н.І. Особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Молодий вчений. 2016. № 5 (32). С. 535–538.
15. Баташева Н.І. Особливості ідентифікації емоцій у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Педагогіка та психологія: виклики та сьогодення: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 5–6 травня 2017 р. Київ, 2017. Ч. II. С. 102–105.
16. Баташева Н.І. Особливості перцептивного та когнітивного компонентів емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 2. С. 48–55.
17. Баташева Н.І. Особливості розуміння соціальних емоцій у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2017. Вип. 12. С. 137–144.
18. Баташева Н.І. Особливості формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. №4. С. 58–65.
19. Баташева Н.І. Формування емоційної сфери у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації:

матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 15 червня 2017 р. Київ, 2017. С. 16–20.

20. Баташева Н.І., Бабяк О.О., Орлов О.В. Програма з корекційно-розвивальної роботи «Корекція розвитку. Розвиток особистісної сфери» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712599>.

21. Бевз Г., Дорошенко О. Вплив деприваційних чинників на психічний розвиток дитини. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України: [за ред. С.Д. Максименка]. 2003. Т. V. Ч.5. С. 25–34.

22. Бевз Г.М. Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри. Монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 352 с.

23. Белопольская Н.Л. Коррекция эмоциональных реакций на неуспех у детей со сниженным интеллектом. Вопросы психологии. 1992. № 1 /2. С. 33 – 42.

24. Бергфельд А.Ю., Вакурова А.Н. Психологическая структура эмоции в контексте проблемы восприятия эмоций. Психология XXI века. Тезисы Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов / Под ред. В.Б.Чеснокова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. С. 200–205.

25. Бех І.Д. Емоційні порушення як предмет спеціального психологічного дослідження. Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: всеукр. наук.–практ. конф. Київ, 1994. С.19–22.

26. Бирах А. Психология мимики. Москва: Маркетинг, 2004. 152 с.

27. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР: Учебное пособие. Москва: Издательство НЦ ЭНАС, 2004. 136 с.

28. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.

29. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте: психологические исследования. Москва: Просвещение, 1968. С. 194–207.

30. Большой психологический словарь / [сост.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. Москва: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 633 с.
31. Борякова Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития. Дефектология. 2003. №1. С.10–18.
32. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.
33. Былкина Н. Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе. Вопросы психологии. 2000. № 5. С.38–47.
34. Васильева Е.Н. Шестилетние дети: проблемы и исследования: монография. Н. Новгород, 1993. 98–108 с.
35. Венар Ч., Керинг П. Психопатология развития детского и подросткового возраста. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 384 с.
36. Вербовская Е.В., Кольцова И.Н. Социально-эмоциональный статус ребенка старшего дошкольного возраста. Мир психологии. 2010. № 1. С. 93–104.
37. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. Москва: Издательство МГУ, 1976. 143 с.
38. Витт Н.В. Личностно-эмоциональная опосредованность выражения эмоций. Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 95–107.
39. Вісковатова Т.П. Проблеми генезису діагностики і психолого-педагогічної корекції затримки психічного розвитку у дітей на прикладі несприятливого впливу природних та антропогенних чинників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія». К., 1997. 40 с.
40. Вовчик-Блакитна О. О. Індивідуальні особливості емоційного розвитку дитини: стратегії педагогічного супроводу. Індивідуалізація виховання в дитячому садку. К.: Міленіум, 2005. С. 27.
41. Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников. М., 1993. 56 с.
42. Вудворте Р., Шлосберг Г. Психофизика. Шкалирование: проблемы и

методы психофизики [под. ред. А. Г. Асмолова, М. Б. Михалевской]. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974.

43. Вундт В. Введение в психологию. Москва: КомКнига, 2007. 168 с.

44. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.

45. Выготский Л.С. Учение об эмоциях . Собр. соч. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 90–318.

46. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: Университет, 2000. 336 с.

47. Гордеева О.В. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций. Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 26–36.

48. Гошовський Я. О. Просоціальні стратегії депривованої особистості у контексті її вітагенної активності [Електронний ресурс]. Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2013. Вип. 2. С. 8-12. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2013_2_5

49. Гошовський Я.О. Поновна соціалізація депривованої особистості: макро- й мікрочинники та синергетичний підхід. Психологічні перспективи. Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології АПН України; [редкол.: Л. Засєкіна (голов. ред.) та ін.]. Луцьк, 2011. Вип. 17. С. 65–75.

50. Данилова Н.Н. Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. М.: Учебная Литература, 1997. 322 с.

51. Депутат Н.І. Дитина і навколишній світ. Праця. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» / [Т.В. Сак, Н.І. Депутат та ін.]; За заг. ред. Т.В. Сак. Тернопіль: Мандрівець, 2015. С. 53-57, 74-76, 97-99, 107-108, 138-140, 150-151, 178-181, 191-192, 224-226, 237-239, 277-281.

52. Депутат Н.І. До проблеми дослідження емоційної сфери дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Випуск 4. Частина 2. С. 90–98.

53. Депутат Н.І. Передумови виникнення тривожності в дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». 2011. Випуск 8. С. 390–395.

54. Депутат Н.І. Психологічні особливості тривожності у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2011. Вип. 2. С. 65–73.
55. Депутат Н.І. Соціальний розвиток дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць. 2012. Випуск 7. С. 91–95.
56. Депутат Н.І. Соціально-моральне виховання дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8947>
57. Деревянкіна Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития. ГОУ ВПО "Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского", 2003. http://www.studmed.ru/view/derevyankina-na-psihologicheskie-osobennosti-doshkolnikov-s-zpr_20934923a26.html
58. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И.Лубовского, Н.А. Цыпиной. М., 1984. 256 с.
59. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Под ред. Н.Д. Соколовой, Л.В. Калашниковой. М.: Гном, 2001. 448 с.
60. Дети социального риска и их воспитание: Учебно-методическое пособие / Под ред. Л.М.Шипицыной. СПб.: Речь, 2003. 144 с.
61. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е.А.Стребелевой. М.: Полиграф Сервис, 1998. 336 с.
62. Джемс У. Психология [ред. Л.А. Петровская; отв. ред. М. Г. Ярошевский]. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
63. Диагностика эмоционально-нравственного развития [ред. и сост. И.Б. Дерманов]. СПб.: Речь, 2002. 176 с.
64. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання / Т.Д. Ілляшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак. К.: ІЗМН, 1997. 128 с.
65. Дмитриева Е.Е. Коррекция коммуникативного развития у детей с

задержкой психического развития. Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2004. № 6. С. 11–17.

66. Дмитріюк Н. Теоретичний аналіз феномену психічної депривації особистості дитини у психологічній науці. Психогенеза особистості: вікові та педагогічні модифікації : монографія. Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ф-т психології, Каф. пед. та вікової психології ; [авт.: Я. О. Гошовський та ін.]. Луцьк, 2014. С. 92–109.

67. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.

68. Душка А.Л. Генезис и виды проявления эмоций. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2013. Т. 18. Вип. 4. С.85–93.

69. Ежова Н.С. Эмоциональное развитие ребенка в условиях семьи. Дошкольная педагогика. 2011. № 3. С. 54–56.

70. Емоційний розвиток дитини / [упорядкув. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник]. К.: Мікрос-СВС, 2003. 112 с.

71. Ефремова Г.И. Особенности усвоения шестилетними детьми с ЗПР знаний о некоторых нравственных нормах поведения по отношению к взрослым и сверстникам. Шестилетние дети. Проблемы и исследования. Н. Новгород: НГПУ, 1998. С. 188–197.

72. Єфремова С. Як допомогти дитині звільнитися від негативних емоцій. Дошкільне виховання. 2008. № 11. С. 20–21.

73. Запорожец А. В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 59-73.

74. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. А.Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 176 с.

75. Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пособие: Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007. 168 с.

76. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.: Изд-во МГУ, 1980. 169 с.

77. Зеленский В. Толковый словарь по аналитической психологии. Издательство: Когито-Центр, 2008. 336 с.
78. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2012. 464 с.
79. Изотова Е.И. Диагностика эмоциональной сферы дошкольника: концепция и методы. Психолог в детском саду. 2011. № 4. С. 41–59.
80. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.
81. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб: Питер, 2013. 783 с.
82. Исаев Д. Н. Психологические расстройства у детей. СПб: Питер, 2000. 512 с.
83. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие детей. М.: Просвещение, 1982. 220 с.
84. Ляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. К.: Початкова школа, 2003. 128 с.
85. Капитоненко Н.В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции. Психологическая наука и образование. 2007. №5. С. 267–274.
86. Карелина И.О. Возрастная психология и психология развития: тексты лекций [Электронный ресурс]. Рябинск, 2009. Режим доступа: <http://cito.web.yspu.org/link1/metod/met104>.
87. Карелина И.О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 178 с.
88. Карелина И.О., Озерова И.В. Условия эмоционального благополучия детей в учреждении закрытого типа: Практическое пособие. Рыбинск: Изд-во филиала ЯГПУ имени К.Д.Ушинского, 2007. с. 120.
89. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник. К.: Либідь, 2007. 256 с.
90. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. М.:

ЛКИ, 2007. 168 с.

91. Клиническая психология: учебник / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб: Питер, 2002. 960 с.

92. Кобильченко В.В. Теоретичні та методичні засади психокорекційної роботи з дошкільниками, які мають порушення психофізичного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. Вип. 4. Частина 1. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. С. 42–51.

93. Ковалев А.Г. О чувствах и эмоциях. Вопросы психологии. 1957. № 4. С. 25–33.

94. Ковалец И.В. Азбука эмоций: Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере. М.: ВЛАДОС, 2003. 136 с.

95. Коломинский Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Питер, 2004. 480 с.

96. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посібн. для вищ. навч. Закладів. К.: Освіта, 1998. 255 с.

97. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. Москва, 2002. 192 с.

98. Коробейников И.А. Проблема сиротства: реальность и ожидания. Дефектология. 2006. № 1. С. 3–6.

99. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников. М.: Академия. 2003. 176 с.

100. Красницька О.В. Депривація як соціально-педагогічна проблема. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2013. № 1. С. 24–28.

101. Кузьмищева М.А. Представленность эмоциональных модальностей в эмоциональном развитии дошкольника. Психологический институт РАО. М., 1999.

102. Кульчицкая Е.И. Воспитание чувств детей в семье. Киев: Радянська

школа, 1983. 120 с.

103. Кураев Г.А. Психология человека: Курс лекций. Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ, 2002. 232 с.

104. Кучеренко М. Емоційний розвиток дітей старшого дошкільного віку. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2011. № 12. С. 46–56.

105. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. М.: Знание, 1989. 62 с.

106. Ланге Н. Н. Эмоции. Психологический этюд. М., 1896.

107. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984. 335 с.

108. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 343 с.

109. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2004. С. 257–267.

110. Леонтьев В. О. Классификация эмоций. Одесса, Изд-во инновационно-ипотечного центра, 2002.

111. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов / Ред.-сост. В. С. Мухина. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

112. Локалова Н.П., Никонова Л.И. Связь когнитивно-эмоционального развития со становлением позитивных личностных характеристик старших дошкольников. Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 13–23.

113. Лубовский В.И. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М.: Педагогика, 1984. 256 с.

114. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1983. 103 с.

115. Люблинская А.А. Детская психология. М.: Просвещение, 1971. 415 с.

116. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2008. 583 с.

117. Максименко С.Д. Загальна психологія. К.: МАУП, 2000. 256 с.

118. Маркова Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития. М.: Аркти, 2003. 169 с.
119. Маркова Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития: Методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. 160 с.
120. Марцинковская Т.Д. Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире [Электронный ресурс]. Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 3(5). Режим доступа до журн.: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n3-5/177-marsinkovskaya5.html>.
121. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2003. 408 с.
122. Медико-психологічні та соціальні проблеми дітей-сиріт / Під ред. М.М.Коренєва, І.С.Лебець, Р.О.Моїсеєнко. Київ, 2003. 239 с.
123. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е.О. Смирновой. Москва–Воронеж: НПД МОДЭК, 2001. 239 с.
124. Мельничук І. В. Генеза емоційних особливостей у дітей різного віку та статі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. В. Мельничук. Х., 2003. 19 с.
125. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2006. 608 с.
126. Наенко Н.И. Психическая напряженность. М.: Издательство Московского университета, 1976. 112 с.
127. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. М.: Владос, 2003. 128 с.
128. Никольская А.В. Развитие эмоциональной сферы в филогенезе психики. Мир психологии. 2010. № 4 (64). С. 266–275.
129. Обухівська А. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. К.: Редакція загальнопед. газет, 2012. 128 с.

130. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. М.: Смысл, 2002. С. 389-416.
131. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.
132. Павлий Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития. Дефектология. 2000. №4. 36–42 с.
133. Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1967. 207 с.
134. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития. Дефектология. 1972. №3. С. 8–14.
135. Переверзева И.А. К проблеме мозговой организации эмоциональных процессов в аспекте функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека. Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 65–73.
136. Переверзева И.А. Проявление индивидуальных различий по эмоциональности в функции контроля за эмоциональной экспрессией. Вопросы психологии. 1989. № 1. С.113–117.
137. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2000. 104 с.
138. Поляков А.М., Слепович Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. СПб.: Речь, 2008. 247 с.
139. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2005. 400 с.
140. Прохоренко Л.І. Особливості самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19(2). С. 395–402.
141. Прудникова И.А. Типы эмоциональных существей и принципы их классификации. Москва, 2010. №5. С.71–75.

142. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной. Москва, 1990. 264 с.
143. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / сост. Ж.И. Шиф. М. : Педагогика, 1972. 152 с.
144. Психология эмоций: тексты / сост. В. К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. 288 с.
145. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
146. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2012. 713 с.
147. Руденко Л.М. Міжособистісні стосунки дітей з розумовою відсталістю як детермінанта агресивної поведінки. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 26. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 157–165.
148. Руденко Л.М. Особливості уваги у дітей із затримкою психічного розвитку. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 31. Збірник наукових праць / Міністерство освіти і науки України, НПУ імені М.П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С.174–179.
149. Руденко Л.М. Система корекції та профілактики агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю. Науковий вісник Миколаївського нац-го ун-ту імені В.О.Сухомлинського. Психологічні науки. 2015. № 2. С. 134–144.
150. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. Одесса: Хорс, 1995. 364 с.
151. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Задержка психического развития: основные современные показатели. Школьный психолог 1999. № 32. С.26–31.
152. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2011. 384 с.
153. Семенака С.И. Развитие эмпатийных проявлений у детей как условие формирования эмоционального интеллекта. Начальная школа. 2013. № 6. С. 34–

40.

154. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию: Т. I.: Учебник для студентов медицинских вузов. М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 416 с.

155. Симонов П.В. Эмоции и воспитание. Вопросы философии. 1981. №25. С. 39–48.

156. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения / под ред. Т.Г. Неретиной. М.: Баласс, Изд. дом РАО, 2004. 240 с.

157. Славина Н.С. Психологічні особливості емоційно – почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.С. Славина. Київ, 2009. 20 с.

158. Словарь по социальной педагогике: учеб. пос. / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М. : Академия, 2002. 368 с.

159. Слуцкий В.М. Социальная изоляция и психическое развитие дошкольников: анализ когнитивного, эмоционального и личностного развития. Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 1. С. 86–96.

160. Смирнов В.М., Трохачев А.И. О психологии, психопатологии и физиологии эмоций. Чувства, влечения, эмоции. Л., 1974.

161. Соколова Г.Б. Дослідження проблеми психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2018. Т. 23, Вип.2 (48). С. 128 – 135.

162. Соколова Г.Б. Психокорекція емоційних порушень у дітей з особливими потребами засобами ігротерапії. Зб. Наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. №30. С. 313–318.

163. Соколова Г.Б. Теоретичні аспекти психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в психолого-педагогічних дослідженнях Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. №2. С. 36–44.

164. Сопрун І. П. Розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку в різних соціальних умовах виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. П. Сопрун. О., 2000. 20 с.
165. Ставицька С.О. Вікова та педагогічна психологія. К.: Каравела, 2012. 400 с.
166. Стадненко Н.М. Психодіагностика в організації навчання дітей з відхиленнями в розвитку. Дефектологія. 1996. №1. С.48–50.
167. Стернина Т.З. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушением умственного развития. Дефектология. 1988. № 3. С. 8–15.
168. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2008. 192 с.
169. Тхостов А.Ш., Колымба И.Г. Феноменология эмоциональных явлений. Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1999. № 2. С.3–14.
170. Ульenkова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
171. Ульenkова У.В., Васильева Е.Н. Изучение и формирование эмоциональной сферы у старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях диагностико-коррекционных групп в дошкольном учреждении. Дефектология. 2001. № 5. С. 35–43.
172. Урсано Р., Зонненберг С., Лазар С. Психодинамическая психотерапия. Москва: Российская психоаналитическая ассоциация, 1992. 160 с.
173. Фетискин Н.П., Миронова Т.И. Психологические основы образовательной депривации. Кострома: КГУ, 2007. 148 с.
174. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
175. Фрейд А. Введение в детский психоанализ. Норма и патология детского развития. "Я" и механизмы защиты. Минск : Поппури, 2010. 448 с.
176. Фурманов И.А, Фурманова Н.В. Психология депривированного ребенка: пособие. М.: Гуманитарный центр «Владос», 2007. 246 с. [Електронний ресурс].

Режим доступу:

http://royallib.ru/read/_psihologiya_deprivirovannogo_rebenka_posobie_dlya_psihologov_i_pedagogov.html

177. Хомская Е.Д. Нейропсихология. СПб.: Питер, 2005. 496 с.
178. Цумарева Н.В. Психічна депривація як психологічний феномен. Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д.Максименка. К.: Міленіум, 2006. Вип. 31. С.130–139.
179. Чебыкин А.Я. Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола. Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2004. 147 с.
180. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. О.: Богуславская типография, 1992. 169 с.
181. Черножук Ю.Г. Індивідуальні відмінності емоційності у співвідношенні з особливостями інтелекту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ю. Г. Черножук. О., 2006. 20 с.
182. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: ВЛАДОС, 1995. 160 с.
183. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М.: Гардарики, 2005. 349 с.
184. Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с.
185. Шульженко Д.І. Емпіричне дослідження особливостей емоційної регуляції у дітей із затримкою психічного розвитку. Збірник наук. праць Кам'янець Подільського національного педагогічного університету імені І. Огієнка. Серія соціально-педагогічна. 2013. Випуск 12. Частина 2. С. 294–304.
186. Щетинина А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека. Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 60–66.
187. Щетинина А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: Учебное пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. 132 с.
188. Экман П. Психология лжи. СПб.: Питер, 2011. 288 с.
189. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-

- исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.
190. Энциклопедический словарь медицинских терминов: В 3 т. Т.1. М., 1984. С. 56.
191. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. Воронеж: МОДЭК, 1998. 304 с.
192. Bretherton I. et al. Learning to talk about emotions: A functional perspective. *Child. Devel.* 1986. V. 57. N 3. P. 529–548.
193. Burlingham, D., & Freud, A. (1944). *Infants without families*. Oxford, England: Allen & Unwin.
194. Casey R. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*, 29 (1), 119-129.
195. Cervone, D., Kopp, D. A., Schaumann, L., & Scott, W. D. (1994). Mood, Self-Efficacy, and Performance Standards: Lower Moods Induce Higher Standards for Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 499-512.
196. Cross Melanie. *Children with emotional and behavioural difficulties and communication problems: there is always a reason* / Melanie Cross, Jessica Kingsley. – Publishers, 2004. – 185 p.
197. Davitz, J.R., 1964. *The Communication of Emotional Meaning*. McGraw-Hill, New York.
198. Denham, S. A. (1998). *The Guilford series on Special and emotional development. Emotional development in young children*. New York, NY, US: Guilford Press. P. 260.
199. Duffy, E. (1948). Leeper's 'Motivational Theory of Emotion. *Psychological Review*, 55(6), 324-328.
200. Edwards, R., Manstead, A. S., & MacDonald, C. J. (1984). The relationship between children's sociometric status and ability to recognize facial expressions of emotion. *European Journal of Social Psychology*, 14(2), 235-238.
201. Evans Dylan. *Emotion* / Dylan Evans. – Oxford University press, 2001. – 160 p.

202. Fontaine, Johnny J.R., Scherer, Klaus R., Soriano Salinas, Cristina. Components of emotional meaning : a sourcebook. New York : Oxford University Press, 2013.
203. Gewirtz, J. L., & Baer, D. M. (1958). Deprivation and satiation of social reinforcers as drive conditions. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57(2), 165-172.
204. Goldfarb, W. (1945). Effects of psychological deprivation in infancy and subsequent stimulation. *The American Journal of Psychiatry*, 102, 18-33.
205. Handbook of emotions / edited by Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, Lisa Feldman Barrett. — 3rd ed. 2008. New York: The Guilford Press.
206. James W. (1884). What is Emotion. *Mind*. Vol. 19. P. 188–205.
207. Keltner, D., & Kring, A. M. (1998). Emotion, social function, and psychopathology. *Review of General Psychology*, 2(3), 320-342.
208. Lazarus R.W., Smith C.A. Knowledge and Appraisal in the Cognition-Emotion Relationship. In: *Cognition and Emotion* 2(4): 281-300.
209. Levenson, R. W. (1994). Human emotions: A functional view. In P. Ekman & R. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 123–126). New York: Oxford University Press. P. 223-236.
210. Levenson, R. W., Ekman, P., & Friesen, W. V. (1990). Voluntary facial action generates emotion-specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology*, 27, 363–384.
211. Lewis W. C., Wolman R. Y., King M. L. The development of the language of emotions // *Amer. J. Psychiat.* V. 127. №11. P. 1491 — 1497.
212. Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60 (1), 146-156.
213. Mahl, G.F., Schulze, G., 1964. Psychological research in the extralinguistic area. In: Sebeok, T.A., Hayes, A.S., Bateson, M.C. (Eds.), *Approaches to Semiotics*. Mouton, The Hague, pp. 51-124.
214. Plutchik R. Psychophysiology of individual differences with special reference to emotions // *Annual N. Y Acad. Science*. 1966. V. 134. № 2. P. 776-781.

215. Rosenberg, E. L., & Ekman, P. (1994). Coherence between expressive and experiential systems in emotion. *Cognition and Emotion*, 8, 201–229.
216. Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological review*, 110(1):145.
217. Saarni C. (1989). Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions* (pp. 181-208). New York: Cambridge University Press.
218. Scherer, K.R.: *Vocal Communication of Emotion: A Review of Research Paradigms*. *Speech Communication* 40, 227-256.
219. Smith, C., & Ellsworth, P. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 813-838.
220. Stotland E. (1969) *The psychology of hope*. San Francisco, Josey-Bass 35.
Tomkins S. S. *Affect as the primary motivational system*. – Arnold M. B., 1970. 105 p.
221. Walden T. A. *Emotion Regulation* / T. A. Walden, M. C. Smith. *Motivation and Emotion*. 1997. Vol. 21, № 21. P. 27–34.
222. Mc Dougall W. *Emotion and feeling distinguished*. In Revmcil M L (ed.). *Feelings and emotions*. Worcester. 1928, P. 200-204.

ДОДАТКИ

Додаток А.1.

Методика «Емоційна ідентифікація» (О. Ізотова)
Діагностична серія № 1, форма-А (для дітей 4-5 років) - А-1

Етап 1

Стимульний матеріал: 4-6 карток із зображеннями обличь гномів.

Перші чотири емоційні модальності (радість, гнів, сум, страх) є основним діагностичним полем і застосовуються для всіх дітей 4-5 років. Модальності заздрості (завида), відрази / презирства (вередун) можуть розглядатися як ускладнення і використовуватися як для дітей наступної вікової категорії, так і для дітей цього віку з високим рівнем експресивного сприймання.

Інструкція 1: Хочеш, я розповім тобі казку про гномів? Жили-були нерозлучні друзі гноми: веселун ЕХ, злюка УХ, плакса ОХ, боягуз ОЙ, вередун ФУ, завида (ябеда) АГА. Гноми завжди грали разом, хоча іноді сварилися.

У ході інструкції здійснюється показ мімікою. За необхідності проаналізувати відповідність імені кожного гнома певному емоційному стану. Далі показати 4-6 карток з обличчями гномів.

Інструкція 2: Подивися, тут намальовані всі гноми. Спробуй відгадай, хто з них веселун, злюка, плакса, боягуз, вередун, завида (ябеда). Як ти здогадався?

Якщо дитині важко визначати емоції, тоді необхідно звертати її увагу на брови, рот, очі зображення. Використовувати показ мімікою. У ході виконання завдання фіксувати вибір, номер спроби з правильним вибором, вид допомоги.

Етап 2

Стимульний матеріал: аркуш білого паперу, кольорові олівці.

Інструкція: А який гном тобі подобається найбільше? Чому? Розкажи про нього (намалюй його). А який гном тобі подобається найменше? Чому? Розкажи про нього (намалюй його).

ПРОТОКОЛ А-1

П.І.Б. _____
Дата народження _____ Вік _____
Дата обстеження _____ Час _____

Модальність (характеристика гнома)	Номер піктограми						Обґрунтування вибору
	1	2	3	4	5	6	
Оптимістичність (веселун – №1)							
Агресивність (злюка – №2)							
Песимістичність (плакса – №3)							
Тривожність (боягуз – №4)							
Примхливість (вередун – №5)							
Заздрісність (завида-ябеда – №6)							

Примітки _____

Розповідь _____

Особливості малюнка _____

Діагностична серія № 1, форма-В (для дітей 5-6 років) – В-1
Діагностична серія № 1, форма-С (для дітей 6-7 років) – С-1

Етап 1

Стимульний матеріал: аркуш білого паперу, кольорові олівці, 6 карт із зображеннями облич гномів.

Інструкція 1: Хочеш, я розповім тобі казку про гномів? Жили-були нерозлучні друзі гноми: веселун ЕХ, злюка УХ, плакса ОХ, боягуз ОЙ, вередун ФУ, завида (ябеда) АГА. Гноми завжди грали разом, хоча іноді сварилися.

У ході інструкції здійснюється показ мімікою. За необхідності проаналізувати відповідність імені кожного гнома певному емоційному стану. Далі показати по черзі 6 карт з обличчями гномів.

Інструкція 2: Подивися, тут намальовані всі гноми. Спробуй відгадай, хто з них веселун, злюка, плакса, боягуз, завида (ябеда), вередун. Як ти здогадався?

Якщо дитині важно визначати емоції, тоді необхідно звертати її увагу на брови, рот, очі зображення. Використовувати показ мімікою. У ході виконання завдання фіксувати вибір, номер спроби з правильним вибором, вид допомоги.

Інструкція 3: А який гном тобі подобається найбільше? Чому? Розкажи про нього. А який гном тобі подобається найменше? Чому? Розкажи про нього.

Етап 2

Стимульний матеріал: карта з кольоровим зображенням 6 гномів (обличчя не промальовані), кольорові олівці.

Інструкція: Одного разу гноми попросили художника намалювати їх усіх разом на одному портреті. А художник забув (не встиг) намалювати їм обличчя. Можливо, ти закінчиш портрети, ти ж знаєш, як гноми виглядають? З кого почнеш? Вибирай! У кожного гнома свій улюблений колір, тому всі ковпачки мають бути різнокольорові. Як ти думаєш, який ковпачок підходить кожному гному?

Якщо дитині важно визначати емоції, тоді необхідно використовувати показ мімікою, показ карток з обличчями гномів. У ході виконання завдання фіксувати черговість вибору під час промальовування облич, колір ковпачка, вербальний супровід, вид допомоги.

ПРОТОКОЛ

В-1

С-1

П.І.Б. _____

Дата народження _____ Вік _____

Дата обстеження _____ Час _____

Етап – 1

Номер піктограми	Спроби			Допомога	Обґрунтування
	1	2	3		
№1 (веселун)					
№2 (злюка)					
№3 (плакса)					
№4 (боягуз)					

№5 (вередун)					
№6 (завида-ябеда)					

Для форми В-1 другий етап методики використовується як ускладнення для дітей з високими показниками по першому етапу. Для форми С-1 другий етап є обов'язковим в процедурі проведення методики.

Етап 2

Гноми	Вибір кольору	Адекватність промальовування (елементи)				Обґрунтування
		рот	очі	брови	інше	
Веселун						
Злюка						
Плакса						
Боягуз						
Вередун						
Завида-ябеда						

Примітки _____

Розповідь _____

Діагностична серія № 2, форма-А (для дітей 4 5 років) – А-2

Стимульний матеріал: набір фотографій (8 штук), кольорові олівці, папір.

Інструкція 1: Давай трохи пограємо. Я буду тобі показувати фотографії людей, а ти будеш відгадувати, що з ними сталося і який у них настрій.

Фотографії показувати дитині по одній, до наступної переходити тільки після аналізу та використання всіх видів допомоги. Фотографії, що дублюють одну емоцію, чергувати. Першою краще використовувати фотографію емоцією, яку легко ідентифікувати (радість, сум).

Набір фотографій обличч людей з певним емоційним станом: радість, сум, гнів, страх. Набір складається з 8 фотографій: 4 – основних, 4 – дублюючих. Як дублюючі можуть бути використані обличчя людей протилежної статі, різного віку. Обов'язковим є зображення емоційного стану з високим ступенем інтенсивності. У деяких випадках замість дублюючих можна використовувати провокаційні фотографії обличч людей (нейтральні емоційні стани).

Інструкція 2 (після кожного пред'явлення): Як ти думаєш, що сталося (трапилося) з цією людиною? Чому у неї таке обличчя? Що вона відчуває? Як називається таке почуття (настрій)?

Якщо у дитини виникають труднощі можна запропонувати їй структуру розповіді: що було, є, буде з цими людьми. Якщо у дитини виникають труднощі в ідентифікації емоції потрібно звернути її увагу на малюнок губ, очей, брів.

У ході виконання завдання фіксувати в протоколі точність (адекватність) ідентифікації емоції, особливо співвіднесення експресивних ознак емоції, вид допомоги в кожному пред'явленні.

Інструкція 3 (після всіх показів): А з тобою траплялося таке? Або інші історії, коли ти радів (боявся, сумував, сердився тощо)?

Модифікація 1: Розкажи про свою радість, сум, страх, злість.

Вибір емоційної ситуації здійснює сама дитина.

Модифікація 2: Намалюй свою радість, печаль, страх, злість.

Вибір емоційної ситуації здійснює сама дитина.

ПРОТОКОЛ

А-2

П.І.Б. _____
 Дата народження _____ Вік _____
 Дата обстеження _____ Час _____

Фотографії (основні)	Ідентифікація (3 спроби)			Допомога	Обґрунтування
Радість (№ 1)					
Сум (№ 2)					
Гнів (№ 3)					
Страх (№ 4)					
Фотографії (дублюючі)	Ідентифікація (3 спроби)			Допомога	Обґрунтування
Радість (№ 1а)					
Сум (№ 2а)					
Гнів (№ 3а)					
Страх (№ 4а)					

Примітки _____

Розповідь _____

Малюнок _____

Діагностична серія № 2, форма-В
(для дітей 5-6 років) – В-2

Етап 1

Стимульний матеріал: набір з 10 фотографій облич людей з емоційними станами радості, суму, гніву, страху, відрази, сорому (провини). У набір входять 6 основних і 4 дублюючих фотографії (модальності відрази і сорому (провини) не дублюються).

Інструкція 1: Давай трохи пограємо. Я буду тобі показувати фотографії людей, а ти – відгадувати, що з ними сталося і який у них настрій. Картки показувати дитині по одній, до наступної переходити тільки після аналізу та використання всіх видів допомоги. Фотографії, що дублюють одну емоцію, чергувати. Першою краще використовувати фотографію емоцією, що легко ідентифікується (радість, сум).

Інструкція 2 (після кожного пред'явлення): Як ти думаєш, що сталося (трапилося) з цією людиною? Чому у неї таке обличчя? Що вона відчуває? Як називається таке почуття (настрій)?

У ході виконання завдання фіксувати в протоколі точність (адекватність) ідентифікації емоції, особливо співвіднесення експресивних ознак емоції, вид допомоги в кожному пред'явленні.

Етап 2

Стимульний матеріал: набір фотографій та піктограм 6 модальностей (радість, сум і образа, гнів, страх, відрази, презирство і заздрість).

Інструкція: Я буду тобі давати картки із зашифрованими (загаданими) обличчями, а ти будеш відгадувати обличчя на фотографії.

Розкласти перед дитиною всі фотографії в ряд. Пропонувати картки з піктограмами по одній. Відгадану піктограму дитина має покласти під фотографією. Після 2-3 показів звернути увагу дитини на те, що під кожною фотографією має бути тільки одна картка. Першою краще використовувати піктограму радості. Якщо виникають труднощі, то звернути увагу дитини на експресивні ознаки емоції: посмішку, малюнок брів, очей тощо. Після кожного пред'явлення питати у дитини, як вона відгадала обличчя.

У ході виконання завдання фіксувати в протоколі адекватність вибору, номер адекватної спроби, обґрунтування вибору, вид допомоги.

Етап 3

Стимульний матеріал: папір, кольорові олівці, фарби.

Інструкція: А з тобою траплялося таке? Або інші історії, коли ти радів (боявся, дивувався, сумував, сердився тощо)? Розкажи (намалюй) про свою радість, печаль, страх тощо.

Вибір емоційної ситуації здійснює сама дитина.

ПРОТОКОЛ

В-2

П.І.Б. _____

Дата народження _____ Вік _____

Дата обстеження _____ Час _____

Етап 1

Фотографії (основні)	Ідентифікація (3 спроби)			Допомога	Обґрунтування
Радість (№ 1)					
Сум (№ 2)					
Гнів (№ 3)					
Страх (№ 4)					
Відраза (№ 5)					
Сором (провина) (№ 6)					
Фотографії (дублюючі)	Ідентифікація (3 спроби)			Допомога	Обґрунтування
Радість (№ 1а)					
Сум (№ 2а)					
Гнів (№ 3а)					
Страх (№ 4а)					

Етап 2

Фотографії	Піктограми						Обґрунтування
	П-№1	П-№2	П-№3	П-№4	П-№5	П-№6	
Радість (Ф-№1)							
Сум (Ф-№2)							
Гнів (Ф-№3)							
Страх (Ф-№4)							
Відраза (Ф-№5)							

Сором (провина) (Ф-№6)							
------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Примітки _____

Діагностична серія № 2, форма-С
(для дітей 6-7 років) – С-2

Етап 1

Стимульний матеріал: набір картинок (4 шт.) із зображеннями емоційних ситуацій (день народження, бійка, розлука, напад).

Інструкція 1: Я буду тобі показувати картинки з різними історіями, а ти будеш розповідати про людей на цих картинках.

Картинки показувати дитині по одній, до наступної переходити тільки після аналізу та використання всіх видів допомоги. Першою краще використовувати картинку з емоційної ситуацією (свято), що легко ідентифікується.

Інструкція 2 (після кожного пред'явлення): Як ти думаєш, що сталося (трапилося) з цими людьми? Чому у них такі обличчя? Що вони відчують? Як називається таке почуття (настрій)?

У ході виконання завдання фіксувати в протоколі точність (адекватність) ідентифікації емоційної ситуації, особливості співвіднесення експресивних ознак емоції в міміці і жестах, фактор ситуативної реактивності на певну ситуацію або персонажа, вид допомоги в кожному пред'явленні.

При високому рівні ідентифікації емоційних ситуацій набір можна розширити з 4 до 6-8 картинок (день народження, бійка, розлука, напад, сюрприз, покарання, відмова від їжі, відтогнення людей).

Етап 2

Стимульний матеріал: набір фотографій (6 - 8 шт.), набір піктограм (6-8 шт.) із зображеннями облич людей (радість, сум, гнів, страх, відраза, презирство).

Інструкція: Перед тобою з одного боку лежать фотографії людей з різними настроями, а з іншого – картки з зашифрованими обличчями цих людей. Постарайся знайти їх і розкласти парами.

Фотографії та картки з піктограмами розкласти перед дитиною з двох сторін – справа і зліва. Дитина має з'єднати їх попарно.

Слід звернути увагу на те, який вид стимульного матеріалу (фотографії або піктограми) дитина використовує в якості еталону. Якщо дитина відчуває труднощі, тоді використовувати для показу одну з емоцій. Після кожного пред'явлення питати у дитини, як вона відгадала обличчя.

У ході виконання завдання фіксувати в протоколі адекватність вибору пар, номер адекватної спроби, обґрунтування вибору, вид допомоги.

Етап 3

Стимульний матеріал: настільне дзеркало, набір з 4 фотографій із зображеннями облич людей (радість, сум, гнів, страх).

Інструкція: Тепер давай пограємо. Перед тобою 4 картинки. Вибирай собі будь-яку, подивися на неї уважно і загадай своїм обличчям той настрій, який у людини на фотографії. Якщо я відгадаю правильно, то ти мені віддаси фотографію, якщо ні, то загадаєш ще раз.

При високому рівні декодування експресії набір можна розширити з 6 до 8 карток (радість, гнів, страх, сум, відраза, сором / вина, здивування, презирство).

При високому рівні довільної експресії можна розширити набір з 4 до 6-8 карток (радість, гнів, страх, сум, відраза, сором / вина, здивування, презирство).

Картки перед дитиною мають бути перевернуті зображенням вгору. Вона вибирає будь-яку. Якщо виникають труднощі під час відтворення емоції слід запропонувати дитині настільне дзеркало для самоконтролю або спільно з дитиною виконати кілька вправ мімичної гімнастики для активізації лицьової мускулатури.

У процесі виконання завдання фіксувати в протоколі вибір емоції, ступінь виразності, локалізацію мімичних проявів, ступінь довільності, вид допомоги.

Особливості психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку дозволяють у цій діагностичній серії використовувати поряд з наочно-образними стимульними засобами (картинки) вербальні стимульні засоби (опис різних емоційних ситуацій). Вербальні стимульні засоби характеризуються визначеністю емоційного значення певної ситуації. Крім того, вони незамінні при відхиленнях в розвитку сприймання. Під час аналізу необхідно враховувати відмінності при відтворенні емоції з фотографії (імітація мімичних ознак) і довільне відтворення різних емоцій.

ПРОТОКОЛ

П.І.Б. _____
 Дата народження _____
 Дата обстеження _____

Етап 1

Ситуації основні	Модальності			
	Радість (№1)	Гнів (№2)	Сум (№3)	Страх (№4)
День народження (№1)				
Бійка (№2)				
Напад (№3)				
Розлука (№4)				
Ситуації додаткові				
Сюрприз (№5)				
Покарання (№6)				
Відраза їжі (№7)				
Відраза людей (№8)				

Етап 2

Фотографії	Піктограми			
	№1	№2	№3	№4
Радість (Ф-№1)				
Сум (Ф-№2)				
Гнів (Ф-№3)				
Страх (Ф-№4)				
Відраза (Ф-№5)				
Сором/провина (Ф-№6)				
Зневага (Ф-№7)				
Здивування (Ф-№8)				

Примітки _____

ПРОТОКОЛ

П.І.Б. _____

Дата народження _____

Дата обстеження _____

Етап 3

Ситуації основні	Відтворення (3 спроби)			
Радість (№1)				
Сум (№2)				
Гнів (№3)				
Страх (№4)				
Ускладнення				
Відраза (№5)				
Сором/провина (№6)				
Зневага (№7)				
Здивування (№8)				

Піктограми				Обґрунтування
№5	№6	№7	№8	

Примітки _____

Діагностична картка

У таблиці рівневої диференціації результатів діагностики аналізуються вікові показники емоційного розвитку дітей від 4 до 7 років з урахуванням типу допомоги, що надається психологом у ході діагностики. Вікові показники диференціюються за трьома рівнями розвитку: високий (В/Р), середній (С/Р), низький (Н/Р).

Індивідуальні показники емоційного розвитку інтерпретуються в контексті якісних характеристик.

Види психологічної допомоги.

1. **Орієнтаційна (о)** – вид допомоги, заснований на вербальній орієнтації дитини в процедурних особливостях виконання діагностичного завдання. Полягає у дублюванні інструкції, навідних і допоміжних питаннях. Орієнтаційна допомога є критерієм віково-

адаптованої (дитячої) психодіагностики, а отже, її застосування не змінює діагностичних результатів.

2. **Змістовна (з)** – вид допомоги, заснований на вербальному поясненні способів виконання діагностичних завдань, а також на наочному показі (навчання через пояснення, показ). Змістовна допомога розглядається як навчальна спроба та інтерпретується як здатність дитини до продуктивного навчання.

3. **Предметно-дієва (п-д)** - вид допомоги, заснований на конкретних спільних діях з дитиною під час виконання діагностичних завдань. Предметно-дієва допомога констатує низький рівень сформованості вікових показників емоційного розвитку, можливість емоційних відхилень та порушень. Здійснюється з метою адаптації дитини до взаємодії (ініціатива психолога) в разі високої ситуативної тривожності або завершення розпочатої дії для досягнення ефекту продуктивності.

**Таблиця рівневої диференціації
Діагностична серія № 1**

Показники	Вік	Диференціація
Сприймання експресії	4-5 років	В/Р: 4-6 адекватних вибори без використання допомоги. С/Р: 3-4 адекватних вибори з використанням одного виду допомоги (з). Н/Р: 1-2 адекватних вибори з використанням двох видів допомоги (з, п-д).
Сприймання експресії	5-6 років	В/ Р: 6 адекватних вибори без використання допомоги. С/Р: 4 адекватних вибори без використання допомоги. Н/Р: 2-4 адекватних вибори з використанням двох видів допомоги (з, п-д).
Сприймання експресії	6-7 років	В/Р: виділення комплексу експресивних ознак за 4-6 модальностями (очі + рот + брови). С/Р: нестабільне виділення комплексу експресивних ознак за 4 -6 модальностями. Н/Р: виділення окремих експресивних ознак (рот, очі) за всіма модальностями з використанням двох видів допомоги (з, п-д).
Розуміння емоції	4-5 років	В/Р: відповідність експресивних ознак емоційному змісту за 4-6 модальностями. С/Р: відповідність експресивних ознак емоційному змісту за 3-4 модальностями. Н/Р: відповідність експресивних ознак емоційному змісту за 2-4 модальностями з використанням двох видів допомоги (з, п-д).
Розуміння емоції	5-6 років	В/Р: відповідність експресивних ознак емоційному змісту за 6 модальностями. С/Р: відповідність експресивних ознак емоційному змісту за 4-6 модальностями з використанням одного виду допомоги (з). Н/Р: труднощі у виявленні відповідності експресивних ознак емоційному змісту за всіма модальностями з використанням двох видів допомоги (з, п-д).
Розуміння емоції	6-7 років	В/Р: відповідність експресивного еталону емоційному змісту за 6 модальностями з визначенням характерних особливостей поведінки. С/Р: відповідність експресивного еталону емоційному змісту за 4-6 модальностями з визначенням характерних особливостей поведінки з використанням одного виду допомоги (з). Н/Р: труднощі у встановленні відповідності експресивного еталону емоційному змісту за 4 модальностями з використанням двох видів

		допомоги (з, п-д).
--	--	--------------------

Діагностична серія № 2

Показники	Вік	Диференціація
Ідентифікація емоцій	4-5 років	В/Р: адекватність впізнання і вербалізації емоційного стану за експресивним комплексом (фотографії) 4 модальностей з використанням орієнтаційної допомоги. С/Р: адекватність впізнання і вербалізації емоційного стану за експресивним комплексом (фотографії) 3-4 модальностей з використанням змістовної допомоги. Н/Р: труднощі впізнання і вербалізації емоційного стану за експресивним комплексом (фотографії) за всіма модальностями з використанням двох видів допомоги (з, п-д).
	5-6 років	В/Р: адекватність впізнання і вербалізації емоційного стану за експресивним комплексом (фотографії) 6 модальностей без використання допомоги. С/Р: адекватність впізнання і вербалізації емоційного стану за експресивним комплексом (фотографії) 4-6 модальностей з використанням одного виду допомоги (з). Н/Р: труднощі впізнання і вербалізації емоційного стану за експресивним комплексом (фотоеталон) всіх модальностей з використанням двох видів допомоги (з, п-д).
	6-7 років	В/Р: комплексна інтерпретація емоційних ситуацій 4 основних і 4 додаткових модальностей у поєднанні зі схематизацією експресивного еталону. С/Р: комплексна інтерпретація емоційних ситуацій 4 основних і 2-4 додаткових модальностей у поєднанні з частковою схематизацією експресивного еталону при використанні одного виду допомоги (з). С/Р: труднощі в комплексній інтерпретації емоційних ситуацій всіх модальностей за умов відсутності або часткової схематизації експресивного еталону з використанням двох видів допомоги (з, п-д).
Структура емоційних уявлень	4-5 років	Віковій нормі (С/Р) відповідає виділення експресивних ознак, причин виникнення базових і деяких соціальних емоцій.
	5-6 років	Віковій нормі (С/Р) відповідає виділення експресивних та імпресивних ознак, змістових характеристик із визначенням причин виникнення емоцій.
	6-7 років	Віковій нормі (С/Р) відповідає комплексне уявлення про емоційний процес, враховуючи його причини та наслідки.
Рівень довільного вираження емоцій	4-5 років	Вікова норма (С/Р) відповідає здатності довільного відтворення різних емоцій в ігровій та комунікативній діяльності.
	5-6 років	Вікова норма (С/Р) відповідає здатності довільного відтворення різних емоцій в ігровій та комунікативній діяльності у поєднанні з вираженим контролем за власними мімічними проявами в різних соціальних контекстах.
	6-7 років	В/Р: адекватність довільної мімічної імітації за зразком (фотоеталон) 4 основних і 4 додаткових модальностей з вираженою комплексною локалізацією мімічних ознак (активізація всієї лицьової мускулатури). С/Р: адекватність довільної мімічної імітації за зразком (фотоеталон) 4 основних і 2-4 додаткових модальностей з

	<p>частковою локалізацією мимічних ознак (активізація нижнього або верхнього мимічного патерну).</p> <p>Н/Р: труднощі довільної мимічної імітації за зразком (фотоеталон) всіх модальностей у поєднанні зі слабкою активізацією нижнього або верхнього мимічного патерну (гіпомімія).</p>
--	---

Якісна інтерпретація індивідуальних показників

Емоційний досвід дитини визначають емоційні проживання конкретних подій або ситуацій різного модального змісту (радісного, сумного, страшного тощо). Враховуються події, що викликали у дитини емоції високої інтенсивності, тобто емоційні реакції на високому порозі реагування. Саме такі переживання визначають знак емоційного досвіду (негативний, позитивний). Для інтерпретації необхідно визначити реальні стимул-події у житті дитини, вік дитини на момент їх проживання, особливості її емоційного реагування, а також факт емоційного «застрагання» дитини на цій ситуації або людей (предметах), що її нагадують.

Обсяг емоційного досвіду (когнітивного і афективного) визначають індивідуалізовані знання про емоції. Чим ширше і глибше знання дитини про різні емоційні переживання, тим повніше обсяг її емоційного досвіду. Для інтерпретації необхідно визначити наявність знань про всі представлені психологом емоційні модальності.

Під **чинником емоційної напруги (ЧЕН)** розуміється прояв в повсякденній поведінці симптомів емоційної збудливості, емоційної загальмованості або ситуативної реактивності як негативних показників емоційного розвитку дитини. Враховуються реакції, що повторюються з певною періодичністю і характеризують стан занепокоєння, тривоги, страху. Підвищена емоційна збудливість виявляється в необґрунтованих і тривалих ейфорійних настроях, що часто супроводжуються високою руховою або вербальною активністю, що переходить у нав'язливі рухово-мовленнєві комплекси. Емоційна загальмованість виявляється у повній або частковій відсутності емоційних реакцій, адекватних для дітей цього віку. Так звана «емоційна тупість» обумовлена станом тривожності та страху високого ступеню, що блокує механізм адекватного реагування. Часто емоційна загальмованість (повна) супроводжується мутизмом, тобто відмовою від мовленнєвого спілкування за відсутності органічних уражень мовленнєвого апарату. У деяких випадках емоційна загальмованість (часткова) виражає приховану агресію і супроводжується невмотивованими негативними діями дитини. Ситуативна реактивність виявляється в яскравому і відносно короткочасному емоційному реагуванні дитини на конкретні ситуації, пов'язані з її негативними переживаннями. Наприклад, ситуації з вітчимою, братами і сестрами (молодшими і старшими), тваринами, темними приміщеннями, водою і висотою, заборонами і покараннями, хворобами і нещасними випадками та ін. Реакції можуть бути різного порядку: істеричні, депресивні, дисфорійні та ін. Для інтерпретації необхідно визначити наявність фактору емоційної напруги у дитини, диференціюючи симптоми за трьома типами емоційної напруги – збудливість, загальмованість, ситуативна реактивність.

Структуру емоційних уявлень становлять: експресивне значення емоції (вираження), імпресивне значення емоції (переживання), ситуаційне значення (зміст). Дитина має орієнтуватися в сукупності емоційних ознак (експресивних та імпресивних) різних модальностей, а також співвідносити їх з причинами і наслідками виникнення.

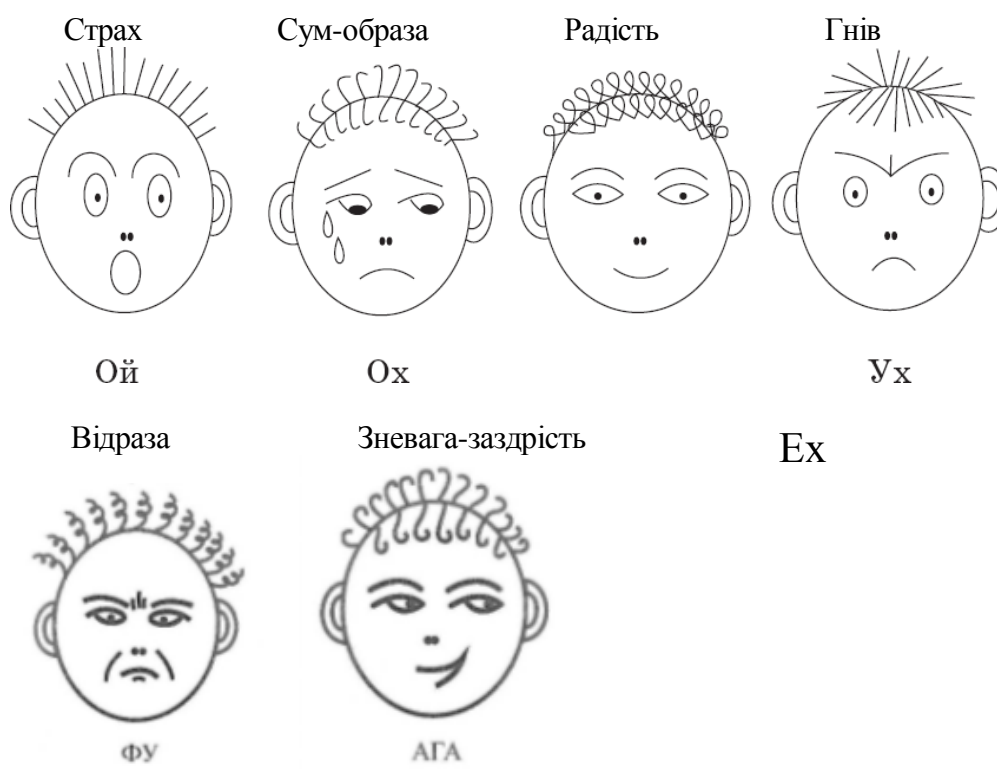
Емоційний стиль дитини визначається на основі емоційних станів, що переважають у дитини, їх знаку і модальності. Знак емоційних станів диференціює емоційне тло дитини: позитивне, негативне, нейтральне. Позитивне емоційне тло характеризується досить стабільним і конструктивним прийняттям себе та навколишньої дійсності (позитивне відображення). Негативне тло характеризується деконструктивним ставленням до себе або навколишньої дійсності (негативне відображення), також досить стабільним. Нейтральне тло характеризується «відсутністю» вираженого ставлення до себе і навколишньої дійсності (порушене відображення). Поряд з емоційним тлом враховується модальний зміст емоцій, що

переважають у дитини. За основу модального ряду, валідного для дітей дошкільного віку, визначений наступний перелік: радість, гнів, страх, сум, презирство, відраза, образа, сором (провина), заздрість. Переважання однієї або стійкого сполучення модальностей свідчить про закріплене емоційне реагування дитини. Поєднання знаку емоційних станів та їх модальності, в сукупності визначає емоційний стиль дитини. У дітей дошкільного віку високо диференційованим є поєднання негативного емоційного тла і модальностей страху (тривожність), гніву (агресивність), суму-образи (депресивність), презирства-заздрості (демонстративність) тощо.

Для інтерпретації необхідно визначити домінування певної емоційної модальності та частоту її проявів, стимул-факторів, що викликають певні емоційні стани, форм закріпленого емоційного реагування. Під час аналізу емоційного стилю важливо виключити ситуативні емоційні прояви. Всі інтерпретаційні одиниці (знак, модальність, стимул-фактори) мають мати стабільний і тривалий характер.

Додаток А.2.

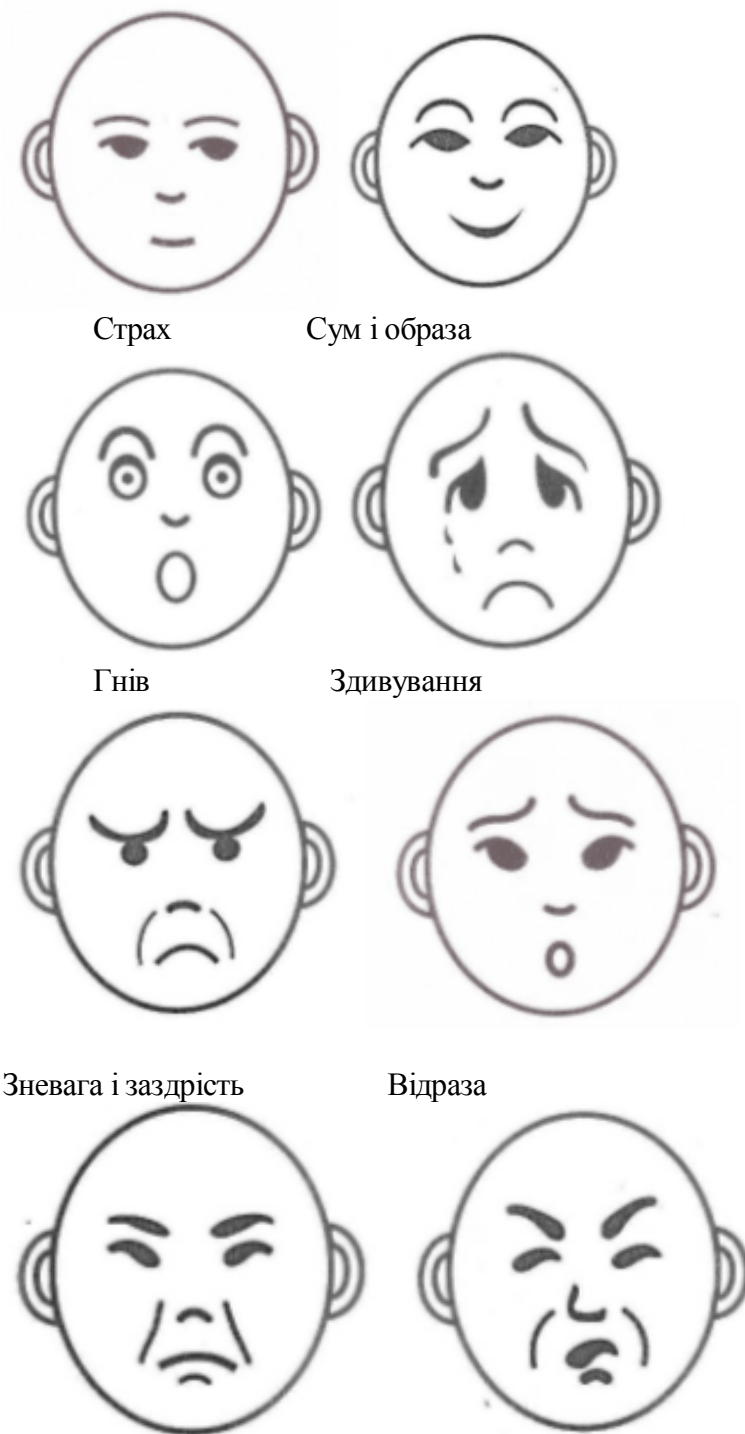
Піктограми емоцій для дітей 4-5 років



Додаток А.3.

Піктограми емоцій для дітей 6-7 років





Додаток А.5.
Картка-шаблон «Шість гномів»



Додаток А.6.
Тематичні картинки

День народження (радість)

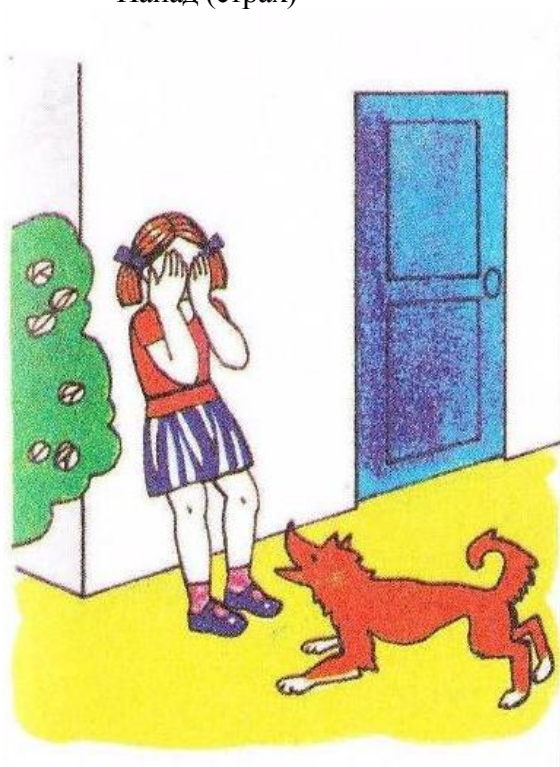
Бійка (гнів, лють)



Напад (страх)



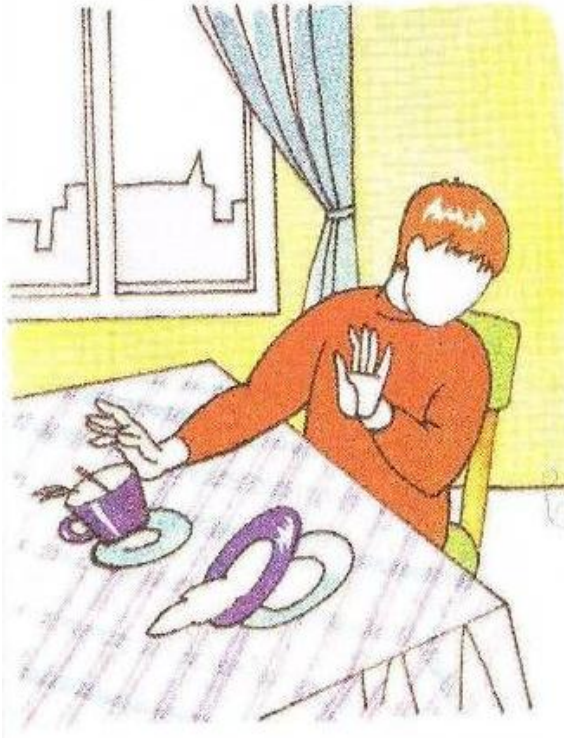
Розлука (сум)



Відмова від їжі (відраза)



Покарання (сором-провина)



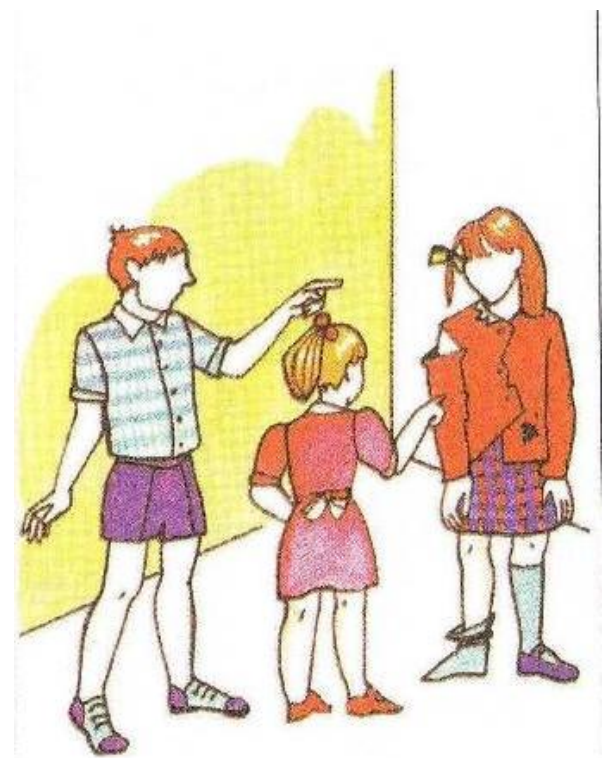
Сюрприз (інтерес-здивування)



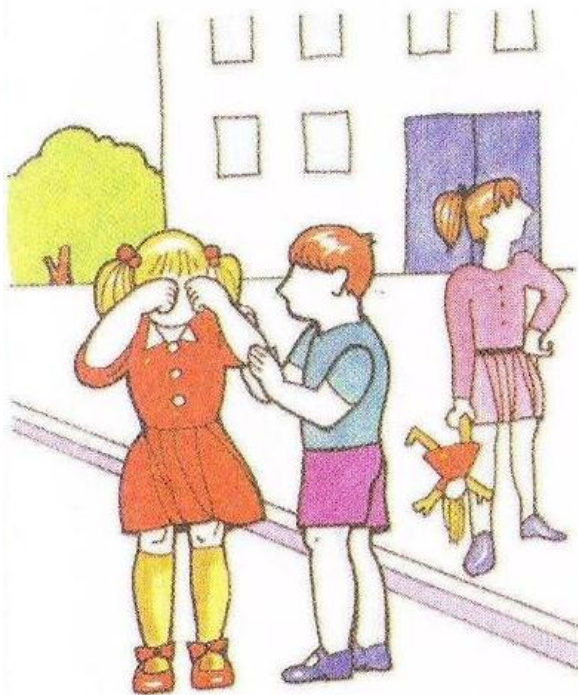
Відторгнення людей (зневага)



Сварка (образа)



Хвороба (співпереживання)



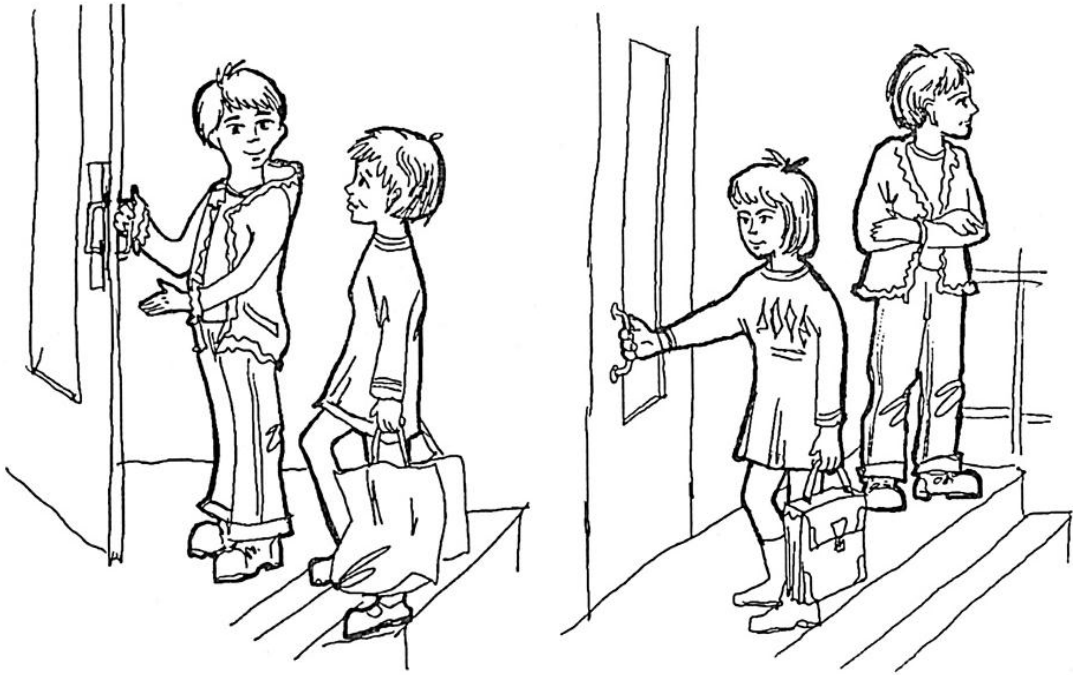
Додаток Б

Стимульний матеріал до методики «Сюжетні малюнки» (Р.Калініна)

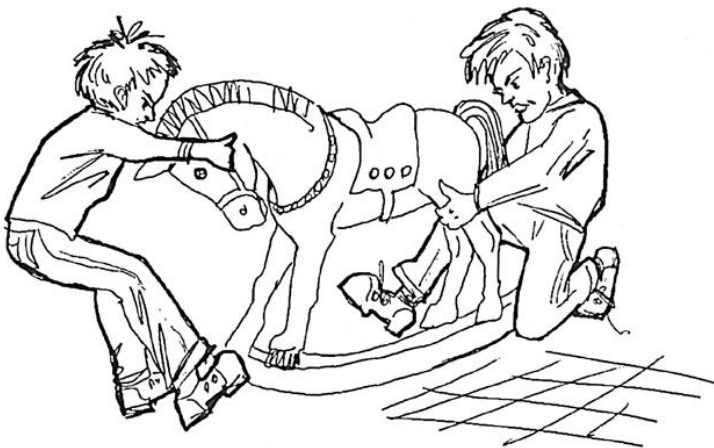
1. Охайність – неохайність.



2. Чуйність-байдужість



3. Дружність-конфліктність



4. Доброта-жадібність



Додаток В
Програма формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку

Зміст програми

I. Підготовча частина – 5 занять

Завдання:

1. Підготовлення до спільної діяльності
2. Встановлення позитивного емоційного контакту.
3. Зняття емоційного напруження.
4. Ознайомлення дітей з емоційними станами.

Заняття 1

Завдання: зняття емоційної напруги і встановлення позитивного емоційного контакту між дітьми; визначення розуміння дітьми емоційних станів людей; формування уміння у дітей розрізняти емоції власні та інших людей; виховання почуття згуртованості.

Матеріали: піктограми із зображенням емоційних станів (Додаток 1.).

1. Гра «Паровозик».

Завдання: дозволяє дітям запам'ятати імена один одного, встановити контакт; учти дітей виявляти активність.

Хід гри. Діти сидять у колі.

Психолог: «Сьогодні ми будемо грати у «паровозики». Спочатку у паровозиків не буде вагонів, і той, кого ми виберемо паровозиком, буде «їздити» по колу, промовляючи «чух-чух-чух». Потім «паровозик» під'їде до будь-якого хлопчика або дівчинки і назве своє ім'я. Той, до кого під'їде «паровозик», у відповідь називає своє ім'я і стає новим «паровозиком», а перший – його «вагончиком».

Гра триває доти, доки до «паровозика» не будуть залучені всі діти.

Перед початком гри психолог демонструє дітям як потрібно грати у цю гру.

2. Робота з піктограмами.

Завдання: виявити розуміння дітьми емоційних станів людей; навчити розрізняти емоційні стани за допомогою піктограм.

Хід вправи. Психолог демонструє дітям піктограми із зображенням наступних емоційних станів: радість, страх, гнів, здивування, смуток. Супроводжує свої дії поясненнями кожного стану і вказує на особливості їх проявів за допомогою міміки.

3. Гра «Дзеркало»

Завдання: допомогти дітям розкритися, відчути себе вільно, розкуто, а також побачити себе з боку, виявити активність пасивним дітям.

Хід гри. Психолог виступає у ролі ведучого і водночас стежить за правильністю виконання дітьми завдання, а діти виконують ролі «дзеркал». Ведучий дивиться у «дзеркала», які повторюють всі його рухи та жести.

Під час обговорення кожну дитину запитують: «Хто у дзеркалі?», «Який він, веселий, сумний, добрий, злий?», «Чи сподобалося повторювати рухи?».

4. «Коло»

Завдання: зняття емоційної напруги; виховання почуття згуртованості.

Хід вправи. Діти разом з психологом стають у коло, беруть один одного за руки, дивляться в очі один одному і посміхаються.

5. Підведення підсумків заняття.

Заняття 2

Завдання: зняття емоційної напруги; подолання страхів; підвищення впевненості у собі; встановлення позитивної емоційної атмосфери у групі; учти дитину розрізняти емоційні стани; виховання почуття згуртованості; сприяти активності пасивних дітей.

Матеріали: фарби, пензлики, піктограми та картинки із зображенням здивування і радості (Додаток 4).

1. Гра «Представ своє ім'я у рухах»

Завдання: встановлення позитивної емоційної атмосфери у групі; формування почуття згуртованості; сприяти активності пасивних дітей.

Хід гри. Діти сидять у колі. Почергово, за годинниковою стрілкою, діти роблять рухи тілом, які виражають їх ім'я. Ця вправа більш ефективна, якщо попросити всіх повторювати імена та рухи.

Перед початком гри психолог демонструє дітям приклад виконання рухів відповідно до свого імені.

2. Гра «Піжмурки»

Завдання: створення позитивної атмосфери; подолання страхів; підвищення впевненості у собі.

Хід гри. Спочатку вибирають кота-гравця, а потім зав'язують йому очі стрічкою. Підводять до дверей і наказують взятися за ручку, а потім усі разом (хором) наспівують пісеньку:

- Кіт, кіт Ананас,
Ти лови три роки нас!
Ти лови три роки нас,
Не дивлячись на нас!

Коли діти промовляють останні слова, розбігаються по груповій кімнаті. Кіт їх починає ловити. Всі діти бігають навколо кота, торкаються до нього. Кого кіт зловить, той і буде котом.

3. Гра «Третій зайвий»

Завдання: розвивати вміння дитини розрізняти емоційний стан.

Хід гри. Психолог: «Тут діти є піктограми і картинки. Приберіть зайву картинку, яка не відповідає цій піктограмі».

1. Піктограма «здивування». Картинки: хлопчик сидить на снігу; дівчинка з'їжджає з гірки на санях; казковий персонаж з мімікою здивування.

2. Піктограма «радість». Картинки: хлопчик радіє снігу; казковий персонаж на ярмарці; дівчинка впала.

4. «Коло»

Завдання: зняття емоційної напруги; виховання почуття згуртованості.

Хід вправи. Діти разом з психологом стають у коло, беруть один одного за руки, дивляться в очі один одному і посміхаються.

5. Підведення підсумків заняття

Заняття 3

Завдання: виявити розуміння дітьми емоційних станів людей; формувати вміння розпізнавати почуття та емоції; розвивати здатність виражати свої емоції; зниження емоційного напруження; зниження стану тривоги у дітей; виховання почуття згуртованості.

Матеріали: піктограми із зображенням емоційних станів; старі газети або інший папір.

1. Робота з піктограмами

Завдання: виявити розуміння дітьми емоційних станів людей; навчити розрізняти емоційні стани за допомогою піктограм.

Хід вправи. Психолог демонструє дітям піктограми із зображенням наступних емоційних станів: радість, страх, гнів, здивування, смуток. А діти по черзі називають, які почуття на них зображені.

Якщо діти відчують труднощі під час виконання завдання психолог надає їм допомогу (навідні запитання).

2. Гра «Тінь»

Завдання: розвивати вміння розпізнавати почуття та емоції.

Хід гри. Діти ідуть по стежинці (імітуючи, ніби йдуть по доріжці у лісі): один попереду, а інший позаду. Другий – це тінь першого. «Тінь» повинна повторювати точно усі дії першого, який зриває квіточку, кидає камінчик та ін. При цьому дії повинні супроводжуватися зміною настрою.

Під час гри психолог допомагає дітям, які відчувають труднощі у виконанні умов гри.

3. Гра «Розривання паперу»

Завдання: зниження емоційного напруження; розвивати здатність виражати свої емоції; зниження стану тривоги у дітей.

Хід гри. Для необхідні старі газети або інший ніжний папір. На початку гри психолог може не пояснювати правил, а запропонувати дітям рвати папір. Потім він сам бере газету і починає її рвати та кидати у центр кімнати, повідомляючи дітям, що розмір шматочків не важливий. Далі дітям пропонується пограти зі шматочками: підкидати їх вгору, обсипати шматочками один одного, стрибати по них.

4. «Коло»

Завдання: зняття емоційної напруги; виховання почуття згуртованості.

Хід вправи. Діти разом з психологом стають у коло, беруть один одного за руки, дивляться в очі один одному і посміхаються.

5. Підведення підсумків заняття

Заняття 4

Завдання: зняття психомоторного та емоційного напруження дітей; розвиток уміння впізнавати негативні почуття та емоції; формування у дітей навичок саморегуляції; сприяти активності дітей.

Матеріали: кольорові олівці, папір.

1. Гра «Дзеркало»

Завдання: допоїти дітям розкритися, відчути себе вільно, розкуто, а також побачити себе з боку, виявити активність пасивним дітям.

Хід гри. Психолог виступає у ролі ведучого і водночас стежить за правильністю виконання дітьми завдання, а діти виконують ролі «дзеркал». Ведучий дивиться у «дзеркала», які повторюють всі його рухи та жести.

Під час обговорення кожному дитину запитують: «Хто у дзеркалі?», «Який він, веселий, сумний, добрий, злий?», «Чи сподобалося повторювати рухи?».

2. Гра «Відро для сміття»

Завдання: розвиток уміння впізнавати негативні почуття та емоції; навчити навичкам саморегуляції.

Хід гри. Дітям пропонується викинути образу, страх, гнів у відро для сміття. Для цього діти на папері малюють почуття (те, чого бояться, те, що їх гнівить тощо), згортають папірці грудочками і викидають у відро для сміття, яке потім виносять.

3. Гра «Сова»

Завдання: зняття психомоторного та емоційного напруження; навчання дітей підкорюватися правилам; розвиток спритності, швидкості реакції дітей.

Хід гри. Психолог разом із дітьми вибирають сову, яка сідає у гніздо і спить. У цей час діти починають бігати і стрибати. Потім ведучий каже: «Ніч!». Сова відкриває очі і починає лігати. Усі гравці повинні завмерти. Хто зарухається або засміється стане совою. Гра продовжується.

4. «Коло»

Завдання: зняття емоційної напруги; виховання почуття згуртованості.

Хід вправи. Діти разом з психологом стають у коло, беруть один одного за руки, дивляться в очі один одному і посміхаються.

5. Підведення підсумків заняття

Заняття 5

Завдання: розвивати уміння визначати експресію обличчя людини; гармонізація емоційного стану; формування уміння дітей регулювати свою поведінку; виховання почуття згуртованості.

Матеріали: плакат із схематичними зображеннями різних емоційних станів обличчя людини.

1. Гра «Вгадай настрої»

Завдання: розвивати уміння визначати експресію обличчя людини.

Хід гри. Психолог вивішує на дошку плакат із схематичними зображеннями різних емоційних станів обличчя людини. «Тут зображені обличчя людей з різним настроєм. Як ви гадаєте, які настрої тут зображені?». Психолог знайомить з експресивно-мімічним виразом емоційних станів людини. «Чим відрізняються ці зображення? Що відбувається з бровами, коли ми сердимось, коли радіємо, коли боїмося, гніваємося? А що відбувається з губами, як виражає рот наші емоції?».

2. Гра «Слухай команду!»

Завдання: гармонізація емоційного стану; формування уміння дітей регулювати свою поведінку.

Хід гри. Діти йдуть під музичний супровід у колонні один за одним. Коли музика припиняється, всі зупиняються і слухають команду ведучого, яка вимовляється пошепки, і зразу виконують завдання. Команди дають тільки на виконання спокійних рухів. Гра триває доти, доки група добре слухає і виконує завдання.

3. Гра «Чарівний килим»

Завдання: зняття у дітей емоційної напруги, скутості; зниження рівня тривожності.

Хід гри. Для проведення гри дітям потрібно мати маленькі легкі килимки, які можна легко переносити і можна поміститися на них сидячи або лежачи.

Психолог пропонує килимки дітям і говорить, що це не прості килимки, а чарівні, і в цей час вони перетворюються у будинок (лікарню, садок, ліжко та ін. в залежності від проблем дітей). Потім психолог пропонує пограти на цих килимках і сам включається у гру, де грає роль мами (вихователя або іншої людини в залежності від проблем дітей).

4. «Коло»

Завдання: зняття емоційної напруги; виховання почуття згуртованості.

Хід гри. Діти разом з психологом стають у коло, беруть один одного за руки, дивляться в очі один одному і посміхаються.

5. Підведення підсумків заняття.

II. Формувальна частина – 13 занять

Завдання:

1. Зняття емоційної напруги, подолання негативних емоційних станів.
2. Усвідомлення власних почуттів і переживань.
3. Формування у дітей уміння регулювати власні емоційні стани.
4. Виховання впевненості у своїх силах.

Заняття 1

Завдання: ввести дітей в тему; зацікавити, підготувати до розмови про себе і свої почуття, перевірити знання дітей про різні емоційні стани, сформулювати уявлення про різні емоційні переживання.

Матеріали: м'яч, бланки «Наші переживання: емоції, почуття».

1. Гра «Радісна пісенька»

Ведучий і діти передають по колу м'яч своєму сусідові праворуч і співають при цьому слова: «Я дуже радий бачити тебе ...», звертаючись до нього по імені.

2. Гра «Про хороше розкажи»

Ведучий і діти сидять у колі і по черзі розповідають про одну хорошу подію, яку відбулися з ними за той час, поки діти не бачилися (можна при цьому передавати або котити

м'яч. Говорить той, хто тримає м'яч).

3. Вправа «Почуття в будиночках»

Діти сидять за столом. Кожна дитина отримує бланк «Наші переживання: емоції, почуття», на якому схематично зображені обличчя людей, які відображають різні емоційні стани. Психолог каже: «У кожного з вас на аркуші чоловічки з різними настроями, поселимо їх у будиночки різного кольору. Слухайте уважно, я вам скажу в які: радісного чоловічка - у жовтий будинок, сумного - у синій будинок, сердитого - у червоний, переляканого - у чорний, здивованого - у білий, а спокійного - в зелений будинок».

4. Вправа «Намалюй почуття»

Дітям роздають бланки «Наші переживання: емоції, почуття», на яких зображені порожні кружечки замість облич.

Ведучий пропонує дітям намалювати чоловічкам обличчя, що відповідає настрою, який називає психолог.

5. Гра «До побачення»

Діти стають у коло і з'єднують свої праві руки в центрі, кладучи їх одна на одну долоньками вниз. На рахунок три вони ритмічно похитують руки і вимовляють хором по складах: «До по-ба-че-ння!».

Заняття 2. «Радість»

Завдання: вдосконалювати вміння впізнавати почуття радості за невербальними проявами інших людей, вміння адекватно виражати радість, знаходити радісні переживання в своєму досвіді і ділитися ними.

Матеріали: м'яч.

1. Гра «Радісна пісенька»

Хід гри. Ведучий і діти передають по колу плюшеве серце своєму сусідові праворуч і співають при цьому слова: «Я дуже радий бачити тебе...», звертаючись до нього по імені.

2. Гра «Про хороше розкажи»

Хід гри. Ведучий і діти сидять у колі і по черзі розповідають по одній хорошій події, що трапилася з ними за той час, поки діти не бачилися (можна при цьому передавати або катати м'яч, каже той, хто тримає м'яч).

3. Вправи «Посміхнись!», «Скажи радісно»

Хід вправи. Ведучий пропонує дітям показати, як вони розуміють посмішку і говорити радісно фразу «Ура, до цирку!».

4. Гра «Квітка»

Хід гри. Психолог розповідає дітям: «Тепле проміння впало на землю і зігріло у землі насіннячко. З насіння проклунувся паросток. З паростка виросла гарна квітка. Ніжиться вона на сонечку, підставляє теплу та світлу кожну свою пелюсточку, повертаючи свою голівку за сонечком». Під час розповіді діти виконують виразні рухи: присідають, опускають голову та руки; піднімають голову, випростовують корпус, руки піднімаються в сторони – квітка розцвіла; голова трішки відкинута назад, повільно повертається за сонцем. Міміка: очі напівзакриті, посмішка, м'язи обличчя розслаблені.

При цьому психолог стежить за виконанням дітьми завдання.

5. Гра «До побачення»

Хід гри. Діти стають у коло і з'єднують свої праві руки в центрі, кладучи їх одна на одну долоньками вниз. На рахунок три вони ритмічно похитують руки і вимовляють хором по складах: «До по-ба-че-ння!».

Заняття 3. «Сум»

Завдання: вдосконалювати вміння впізнавати почуття суму за невербальними проявами інших людей, вміння співпереживати і виявляти співчуття; формувати у дітей здатність приймати свої сумні переживання і адекватно їх висловлювати.

Матеріали: плюшеве серце.

1. Гра «Радісна пісенька»

Хід гри. Ведучий і діти передають по колу плюшеве серце своєму сусідові праворуч і співають при цьому слова: «Я дуже радий бачити тебе ...», звертаючись до нього по імені.

2. Вправа «Пожалій пташку»

Хід вправи. Ведучий пропонує дітям уявити, що в холодний зимовий день до кожного з них прилетіла маленька пташка. Пташка дуже замерзла. Ведучий просить дітей пошкодувати пташку - зігріти її в своїх долонях. Для цього потрібно взяти її дуже ніжно, акуратно погладити (пташка дуже маленька і тендітна), зігріти її своїм диханням, притиснути до грудей. Потім, «коли пташки зігріються, діти випускають їх у синє небо».

3. Рухлива гра «Пташки літають»

Хід гри. Діти самі перетворюються на пташок, які весело «літають» - рухаються по залу під музику, але, як тільки музика закінчується, кожна «пташка» займає своє «гніздо» - стілець. Стільці можуть бути позначені аркушами паперу різного кольору. Кожен учасник повинен пам'ятати свій колір, а ведучий може змінювати аркуші місцями так, щоб діти не бачили.

4. Малюнок «Коли мені сумно?»

Хід вправи. Ведучий пропонує дітям згадати ситуації, коли їм було сумно, і намалювати їх. Потім діти розповідають, що вони намалювали.

5. Гра «До побачення»

Хід гри. Діти стають у коло і з'єднують свої праві руки в центрі, кладучи їх одна на одну долоньками вниз. На рахунок три вони ритмічно похитують руки і вимовляють хором по складах: «До по-ба-че-ння!».

Заняття 4. «Сум»

Завдання: ознайомити учасників зі способами регулювання сумних переживань.

Матеріали: дзеркальця.

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Гра «Про хороше розкажи»

3. Вправа на розслаблення м'язів обличчя

Хід вправи. Ведучий пропонує дітям згадати, як вони пускали дзеркальцем сонячних зайчиків. Він говорить і показує: якщо сонячний зайчик потрапляє на обличчя, хочеться поморщитися, заплющити очі, зморщивши лоб, стиснути губи, а потім розправити обличчя і посміхнутися. Ведучий «відправляє сонячного зайчика» одному з дітей, називаючи його на ім'я. Дитина морщиться (напружує послідовно м'язи обличчя), а потім розслаблює обличчя і «відправляє сонячного зайчика» комусь іншому з дітей. Гра продовжувалася до зупинки ведучим.

4. Гра «Несміянці та клоуни»

Хід гри. Діти діляться на дві команди: «несміянців» та «клоунів». Команда «клоунів» смішить глядачів – «несміянців». Потім команди міняються ролями.

5. Гра «До побачення»

Хід гри. Діти стають у коло і з'єднують свої праві руки в центрі, кладучи їх одна на одну долоньками вниз. На рахунок три вони ритмічно похитують руки і вимовляють хором по складах: «До по-ба-че-ння!».

Заняття 5. «Гнів»

Завдання: сприяти вдосконаленню вміння розпізнавати гнів у інших людей за його невербальними проявами, вміння знаходити аналогічні переживання у своєму досвіді; розвивати здатність регулювати гнів.

Матеріали: піктограми із зображенням емоційних станів, обручі.

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Вправа «Знайди сердите обличчя, і зобрази злість»

Хід вправи. Дітям пропонується знайти піктограму «гнів» серед зображень інших

почуттів, а потім самим «показати, як вони можуть гніватися».

3. Бесіда

Зміст. Ведучий розповідає дітям про свій досвід переживання гніву і просить їх пригадати, коли вони самі востаннє сердилися і чому. Він говорить, що всі люди іноді можуть сердитися, якщо їм щось не подобається. Але з часом, зауважує ведучий, можуть змінюватися і обставини, і почуття.

4. Гра «Сердиті леви і веселі кошенята»

Хід гри. Приміщення умовно ділиться на дві частини. Кожна дитина отримує обруч, потім вони розкладають їх на підлозі однієї частини приміщення у вільному порядку на певній відстані один від одного. Потім кожна дитина стає всередину свого обруча – «клітки». Ведучий каже, що зараз він за допомогою чарівної музики буде перетворювати дітей то в «сердитих левів», то в «веселих, ласкавих кошенят». «Сердиті леви» живуть в «клітках» - обручах, а «ласкаві кошенята» можуть гуляти, відпочивати і грати разом на другій частині кімнати (бажано щоб там був килим або м'яке покриття). Ведучий навчає дітей показувати «сердитого лева»: поставте ноги на ширину плечей - це задні лапи лева, вони дуже сильні і міцно стоять на землі; руки поставте перед собою на висоті грудей і злегка зігніть їх у ліктях - це передні лапи лева; пальці рук зігніть - це кігті у лева на лапах; насупте брови, оскальте зуби, напружте м'язи обличчя і всього тіла - так лев сердиться. Ведучий включає на 1-2 хвилини аудіозапис з динамічним барабанним боєм - діти «перетворюються в сердитих левів». Потім на 2-3 хвилини музика змінюється на приємну, ніжну, релаксуючу - діти переходять на килим і «перетворюються в ласкавих кошенят». (Якщо в дітей у цьому виникають якісь труднощі, ведучий пропонує дітям згадати якими милими, ніжними бувають кошенята, як вони валяються, грають.) Музика змінюється до 3-х разів.

5. Прощальна бесіда

Зміст. Діти сідають в коло і розповідають, ким їм більше сподобалося бути – левами або кошенятами, а потім прощаються один з одним.

Заняття 6. «Гнів»

Завдання: сприяти вдосконаленню вміння регулювати гнів.

Матеріали: мотузка, обруч.

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Гра «Ти капуста»

Хід гри. Діти сидять у колі і кидають один одному м'яч, кожного разу називаючи партнера будь-яким овочем або будь-яким харчовим продуктом (обов'язково їстівним).

Гра знижує значимість ситуацій, коли інші дражняться, перетворює «дражнилки» у веселе заняття, допомагає тривожним, сором'язливим, чутливим до образ дітям адаптуватися, допомагає всім дітям регулювати свій гнів.

3. Ігри «Затримай друга», «перетягни друга»

Хід гри. На підлозі ведучий простягає мотузку – це межа. Учасники діляться на пари. Члени кожної пари стають один проти одного по обидва боки від мотузки, ставлять ноги на ширину плечей, а руки витягають перед собою, впираючись долонями в долоні партнера. За командою ведучого кожен учасник прагне зрушити свого партнера і проникнути на його територію, одночасно захищаючи свою. Потім, знову за командою ведучого, гравці намагаються перетягнути друга на свою територію. Після завершення двох вправ дітям пропонується створити нові пари (і так кілька разів).

4. Гра «Я серджуся!»

Хід гри. Вибирається гравець, він стає в обруч, який лежить на підлозі. За командою психолога всі інші діти перетворюються на «дражнілок». Вони починають-дражнити гравця, пересуваючись навколо обруча (заходити за межі обруча і чіпати гравця не можна). Гравець повинен зобразити «злість» і сказати: «Я серджуся!» (3 рази). А тепер я біжу і вас наздожену». Після цього він виходить з обруча і наздоганяє будь-якого «дражнілку». Дотика достатньо, щоб «дражнілка» вважався спійманим. Спійманий «дражнілка» стає гравцем.

5. «Веселе прощання»

Зміст. Діти стають у коло і за командою психолога підстрибують, одночасно піднімаючи вгору руки, і голосно та весело кричать «Хей!».

Заняття 7. «Страх»

Завдання: сприяти вдосконаленню вміння розпізнавати почуття страху за невербальними прояви; сприяти десенсибілізації страхів, зміцненню психологічних механізмів оволодіння страхом.

Матеріали: піктограми із зображенням емоційних станів, маска Баби Яги, стрічки, шпильки.

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Вправа «Знайди перелякане обличчя»

Хід вправи. Діти знаходять серед піктограм різних емоцій зображення страху.

3. Вправа «Пташка у гнізді»

Хід вправи. Ведучий просить дітей уявити, що вони маленькі пташки, що сидять у своїх затишних гніздечках. Їм тепло і зручно. Вони дихають рівно і спокійно: глибокий вдих і повільний-повільний видих. Раптом майнула зловісна тінь. Це пролетіла велика хижа птиця. Маленькі пташки втиснулася свої голівки в плечі, стиснулись, сховалися у своїх гніздечках, всі м'язи у них напружилися. Але ось небезпека минула, все спокійно, світить сонечко. Пташки розправили свої пір'ячко – глибоко з полегшенням вдихнули, потягнулися, повільно видихнули і посідали в своєму гніздечку «зручніше».

4. Гра «Баба Яга»

Хід гри. Ведучий запитує дітей, чи бояться вони Бабу Ягу, і пропонує це перевірити. Він бере маску Баби Яги і встає за ширмою. Коли звучить приємна музика, діти встають зі своїх стільців і «виходять погуляти», вільно переміщаючись по залу. Як тільки музика припиняється - «настає ніч» і Баба Яга (ведучий в масці) виходить із-за ширми і ловить дітей. Дитина, яку спіймали стає Бабою Ягою.

5. Гра «Баба Яга у салоні краси»

Хід гри. Ведучий говорить, що Бабі Язі набридло всіх лякати. Стала вона сумувати через те, що у неї немає справжніх друзів. Вирішила Баба Яга піти до салону краси, щоб там їй допомогли і зробили з неї красуню. Діти прикрашають маску Баби Яги стрічками і шпильками. Завершити цю процедуру можна веселим танком з гарною Бабою Ягою.

Заняття 8. «Страх»

Завдання: сприяти десенсибілізації страхів, зміцненню психологічних механізмів оволодіння страхом.

Матеріали: паперові темні будиночки, іграшкові музичні інструменти (бубон, барабан або свисток), відро для сміття.

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Гра «Про хороше розкажи»

3. Гра «Страхи у будиночках»

4. Гра «Налякати страхи»

Хід гри. Темні будиночки викладаються на підлогу. Ведучий пропонує дітям насварити свої страхи. Учасники встають навколо будиночків і за командою психолога суворими сердитими голосами лають страхи. Потім ведучий повідомляє, що страхи дуже бояться шуму. Кожна дитина отримує «пісеньку» - іграшковий музичний інструмент (бубон, барабан або свисток). За командою ведучого діти виконують ритуал вигнання страху. Вони рухаються по колу і двічі вимовляють слова: «Раз, два, три - страх, йди!» Потім зупиняються і голосно говорять: «Ми всі разом пошуміли і тебе перемогли». Після цих слів діти шумлять за допомогою іграшкових музичних інструментів, поки психолог їх не зупинить. Потім ритуал повторюється знову. При цьому учасники рухаються в інший бік. Ритуал вигнання страху завершується викиданням темних будиночків у відро для сміття (при цьому малюнки можуть бути зім'яті або розірвані).

6. «Веселе прощання»

Заняття 9. «Смілива поведінка»

Завдання: сприяти засвоєнню способів самопомоги та ефективної поведінки в страшних ситуаціях, десенсибілізації страхів, закріпленню проявів сміливості.

Матеріали: стільці, килимки, аудіозапис бурі чи грози, сильного дощу, папір і фарби, саморобні медалі.

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Рольова гра «Маленькі котенята і сміливі білченята»

Хід гри. Текст: Маленькі кошенята відправилися гуляти в ліс, але раптом почалася сильна гроза: небо потемніло, загримів грім, завив вітер, заблищала блискавка. Котенята сильно перелякалися (затремтіли, притулилися до землі, занявкали). Добре, що поруч опинилися сміливі білченята. Вони рухалися, розправивши плечі, спокійно і легко. Білченята швидко і рішуче прийшли на допомогу котенятам - заспокоїли їх і позвали у свій будинок. Коли гроза закінчилася і знову вийшло сонце, білочки проводили кошенят з лісу, а котенята сказали їм спасибі.

Психолог просить дітей показати: «як злякалися кошенята», «які сміливі були білченята». Потім діти діляться на дві підгрупи: «маленькі котенята», «сміливі білченята». Психолог разом з дітьми будує будиночок білченят (накриває стільці ковдрою) на галявинці (килимку). Гра починається. Психолог бере на себе роль автора, керуючи діями дітей. Можна використовувати аудіозапис бурі чи грози, сильного дощу.

3. Малюнок «Смілива тварина»

Зміст. На колах з щільного паперу діти малюють фарбами будь-яку тварину, яку вважають сміливою, а потім показують іншим і називають свій малюнок.

4. Вправа «Сильний удар»

Хід вправи. Психолог разом із однією дитиною тримає натягнутий аркуш тонкого обгорткового паперу. Учасники по черзі за командою ведучого (наприклад: «раз, два, три - в бій іди») підходять до аркуша і завдають сильний удар кулаком так, щоб порвати аркуш.

5. «Нагорода за сміливість»

Зміст. Діти будуються в шеренгу. Психолог викликає їх по одному і нагороджує медалями за сміливість, виготовленими з дитячих малюнків сміливих тварин.

6. «Веселе прощання»

Заняття 10. «Здивування»

Завдання: сприяти удосконаленню уміння впізнавати почуття здивування за невербальними проявами у інших людей, уміння впізнавати і виражати власне здивування.

Матеріали: стільці, ширма, маски, елементи різних костюмів, іграшкові музичні інструменти.

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Вправа «Знайди здивоване обличчя»

Хід вправи. Діти знаходять серед піктограм різних емоцій зображення здивування.

3. Вправа «Здивування»

Хід вправи. Психолог: «Одного разу хлопчик у цирку побачив як фокусник посадив у пусту валізу кішку і закрив її, а коли відкрив валізу, кішки там не було... З валізи вискочила собака. І хлопчик здивувався».

Психолог пропонує дітям показати здивування хлопчика, його міміку: рот відкритий, брови та верхні повіки припідняті.

4. Гра «Дивовижний театр»

Хід гри. У приміщенні розташовані стільці та ширма. За ширмою розкладені маски, елементи різних костюмів, іграшкові музичні інструменти та ін. Учасники по черзі стають акторами і йдуть за ширму. За короткий час (не більше хвилини) «актор» повинен якимось змінитися – «перевтілитися», використовуючи предмети за ширмою, а потім вийти до

глядачів і здивувати їх.

5. «Веселе прощання»

Заняття 11. «Почуття провини, сорому»

Завдання: сприяти удосконаленню уміння впізнавати почуття провини, сорому за власними невербальними проявами та інших людей.

Матеріали: малюнки тварин у різних емоційних станах, іграшки.

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Вправа «Кісточка»

Хід вправи. Психолог розповідає історію про одного хлопчика з оповідання Л.Толстого «Кісточка»: «Купила мама слив і хотіла дати дітям після обіду. Вони лежали на тарілці. Ваня ніколи не їв слив і все ходив і нюхав їх. Так вони йому сподобались. Дуже хотілося їх з'їсти. Коли нікого не було в кімнаті, він не стримався, схопив одну сливу і з'їв. Перед обідом мама порахувала всі сливи і бачить, однієї немає. Вона повідомила про це батька. За обідом батько і говорить: «а що, діти, хтось із вас з'їв сливу?» - Ні – всі сказали. Ваня почервонів, як рак, і теж сказав: - Ні, я не їв. Тоді батько сказав: - Що з'їв хтось із вас, це звичайно не добре, але це не біда. Біда в тому, що у сливах є кісточка, і хто не вмів їсти і проковтне кісточку, то через день помре. Я цього боюсь.

Ваня зблід і каже: «Ні, я кісточку викинув у вікно». І тоді всі засміялися, а Ваня заплакав.

Потім психолог показує почуття провини: очі прикриті, дивляться вниз, обличчя червоніє, голова опущена, плечі зіщулені.

Бесіда. Питання до дітей: які почуття відчував Ваня під час розмови з татом? чому йому стало важко після розмови? чи було так з вами?

3. Вправа «Знайди винних тварин»

Хід вправи. Психолог пропонує дітям розглянути малюнки тварин у різних емоційних станах.

Психолог: «У дитячому садку для звірів хтось розбив вазу. Розгляньте картинки і знайдіть тварин, які почувають себе винними. Поясніть чому ви так думаєте».

4. Гра «Вибачення»

Хід гри. Діти по черзі розігрують сценку: одна дитина несе будь-які речі (наприклад, іграшки), а назустріч їй йде і дуже поспішає інша; друга «випадково» зачіпає першу – речі падають; потім другий учасник повинен вибачитися і допомогти збирати речі.

5. «Веселе прощання»

Заняття 12. «Відраза»

Завдання: сприяти удосконаленню уміння впізнавати почуття відрази за власними невербальними проявами та інших людей.

Матеріали: аудіозапис звуків дощу.

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Вправа «Солоний чай»

Хід вправи. Психолог: «Бабуся загубила окуляри і тому вона не помітила, що насипала у цукорницю замість цукру сіль.

Онук захотів пити. Він налив собі у чашку гарячого чаю і, не дивлячись, насипав у нього дві ложечки цукру, помішав і зробив перший ковток. Як же неприємно стало у нього в роті».

Після цього психолог пропонує дітям показати обличчя хлопчика: голова нахилена назад, брови насуплені, очі примружені, верхня губа підтягується до носа, ніс зморщений.

3. Гра «Бруд»

Хід гри. Психолог розповідає дітям історію: «Хлопчик взяв нові черевики і пішов у гості до свого приятеля. Йому потрібно було перейти дорогу, де відбувалися ремонтні роботи, і все було розкопано. Нещодавно пішов дощ, і на дорозі було брудно і слизько. Хлопчик йшов

обережно, намагаючись не забруднити черевики.»

Після цього психолог пропонує дітям відтворити рухи хлопчика: хода має викликати враження, що дитина йде по багню, ступаючи на кінчики пальців, ніби неохоче, і роблячи вигляд, що вона шукає найчистіше місце.

4. Вправа «Дощик»

Хід вправи. Під музичний запис звуків дощу діти спокійно рухаються – «миються» під символічним дощем, «змивають» з себе все погане і неприємне.

5. «Веселе прощання»

Заняття 13. «Образ»

Завдання: сприяти удосконаленню уміння впізнавати почуття образи за його невербальними проявами.

Матеріали: зображення тварин в різних емоційних станах, аркуші паперу, пензлики, фарби (гуаш або акварель), баночки з водою.

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Вправа «Знайдіть тварин, що ображаються»

Хід вправи. Діти знаходять серед зображень тварин в різних емоційних станах тих, які «ображаються».

Після цього психолог пропонує дітям показати ображене обличчя.

Бесіда. Питання: уявіть, що з вами повелися несправедливо, сказали неприємні слова, забрали іграшку. Які почуття ви можете відчувати у цій ситуації? Коли ви востаннє ображались? Чи приємне це почуття? Що ви робите зазвичай, коли ображаєтесь?

3. Вправа «Намалюй свою образу»

Зміст. Кожен учасник отримує аркуш паперу, пензлики, фарби (гуаш або акварель), баночку з водою. Психолог пропонує згадати свою образу і намалювати її за допомогою плям і ліній – «як намалює рука».

4. Вправа «Викинь образу»

Зміст. Психолог питає: «Приємна, гарна вийшла образа на малюнках? Потрібно її зберігати?». Він пропонує викинути свої образи у сміття.

5. «Веселе прощання»

Заняття 14. «Регуляція»

Завдання: формування довільної регуляції поведінки і емоційних реакцій, розвиток уміння діяти за правилами, розвиток уваги.

Матеріали: три силуети долоні: червоний, жовтий, синій.

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Вправа «Кричалки – шепталки – мовчалки»

Хід гри. Дітям пропонується три силуети долоні: червоний, жовтий, синій. Це сигнали. Коли ведучий піднімає червону долоню – «кричалку» - можна бігати, кричати, шуміти; жовта долоня – «шепталка» – можна тихо пересуватися і шептатися, за сигналом «мовчалка» – синя долоня – діти мають зупинитися на місці або лягти на підлогу і не рухатися. Завершувати гру слід «мовчалками».

3. Гра «Лисиця з лисенятами і Сова»

Хід гри. Ведучий: «Знову диво-годинник нагадує про себе. Бом-бом-бом – годинник пробив 12 разів і розбудив Сову. Вона пролетіла і перетворила всіх на лисенят».

Вибирається Лисиця. Сова йде в укриття і спостерігає за гравцями. Дитина, яка зображує Лисицю, веде за собою лисенят і виконують при цьому різні рухи. Лисенята їх точно відтворюють. Хто не встигає повторювати, того Сова забирає до себе в укриття. Виграє той, хто залишився з мамою Лисицею.

4. Вправа «Чарівна кулька»

Зміст. Психолог: «Відкиньтесь на спинку стільця, спина пряма і розслаблена, руки складені на грудях. Глибоко вдихніть повітря носом, уявіть, що ваш живіт – це повітряна кулька. Чим глибше вдихаєш, тим більша кулька. А тепер видихайте ротом, щоб повітря

вилетіло з кульки.».

5. «Веселе прощання»

III. Закріплююча частина – 5 занять

Завдання:

1. Закріплення знань дітей про різні емоційні стани, уміння впізнавати і називати емоційні стани людей за їх невербальних проявів.
2. Закріплення умінь дітей регулювати свої емоції та поведінку.

Заняття 1

Завдання: закріплення і перевірка отриманих дітьми в ході занять знань про різні емоційні стани, уміння впізнавати і називати емоційні стани людей за їх мімічних проявів, а також адекватно виражати свої почуття.

Матеріали: малюнки тварин у різних емоційних станах (Додаток 2); м'яч; піктограми різних емоційних станів.

1. Гра «Назви друга»

Хід гри. Діти сидять на килимі у колі. На рахунок «три» ведучого вони починають ритмічно ляскати себе по колінах. Ведучий називає ім'я когось із присутніх. Всі дружно і ритмічно повторюють ім'я, яке прозвучало, не забуваючи плескати по колінах. Це продовжується доти, поки власник імені не назве когось іншого з присутніх. Гра повторюється знову.

2. Гра «Який у мене настрій»

Хід гри. Діти передають один одному м'яч. Той, у кого м'яч, називає свій настрій.

3. Вправа «Зоопарк настроїв»

Зміст. Кожен з учасників отримує велику картку з шістьма малюнками тварин у різних емоційних станах. Психолог у вільному порядку показує гравцям маленькі картки з зображеннями окремих тварин. Кожного разу учасники, у яких таке зображення є на великій картці, піднімають руку. Потім за вказівкою психолога один з них називає почуття тварини, другий погоджується з ним або виправляє його помилку.

4. Гра «Хто в хатинці живе?»

Хід гри. Одна частина приміщення залишається вільною, у другій частині в ряд спинками до гравців ставлять стільці - будиночки, в яких «живуть різні почуття». За сигналом ведучого всі діти перетворюються на «чарівних чоловічків», які вільно рухаються по залу під музику. У цей час ведучий розвішує на спинках стільців піктограми різних емоційних станів так, щоб їх не було видно гравцям. Як тільки музика закінчується, всі «чоловічки» розбігаються по «домівках». Вони дивляться на піктограму, що висить на спинці стільця, а потім сідають на нього «верхи», тобто обличчям до спинки стільця. Ведучий по черзі обходить всі «будиночки», стукає у «двері» - спинки стільців і питає: «Хто в хатинці живе?» У відповідь учасник, який сидить у «будиночку», повинен за допомогою міміки показати те почуття, яке зображено на його піктограмі. Ведучий відгадує почуття.

5. Гра «До побачення»

Хід гри. Діти стають у коло і з'єднують свої праві руки в центрі, кладучи їх одна на одну долоньками вниз. На рахунок три вони ритмічно похитують руки і вимовляють хором по складах: «До по-ба-че-ння!».

Заняття 2

Завдання: закріплення і перевірка отриманих дітьми в ході занять знань про різні емоційні стани, умінь впізнавати і називати емоційні стани людей за їх невербальними проявами.

Матеріали: м'яч; бланк «Наші переживання: емоції, почуття»; картинки-зразки облич із зображенням різних емоційних станів.

1. Гра «Назви друга»

Хід гри. Діти сидять на килимі в колі. На рахунок три ведучого вони починають ритмічно ляскати себе по колінах. Ведучий називає ім'я когось із присутніх. Всі дружно і ритмічно повторюють ім'я, яке прозвучало, не забуваючи плескати по колінах. Це продовжується до тих пір, поки власник імені не назве когось іншого з присутніх. Гра повторюється знову.

2. Гра «На що схожий мій настрій»

Хід гри. Діти передають один одному м'яч під музику. Коли музика замовкає, той, у кого виявився м'яч, відповідає на запитання ведучого: «На що схожий твій настрій?». При цьому ведучий щоразу пропонує нові порівняння: «На який колір, предмет, рослину, тварину, героя мультфільму схожий твій настрій? ».

3. Вправа «Почуття в будиночках»

Зміст. Діти сидять за столом. Кожна дитина отримує бланк «Наші переживання: емоції, почуття», на якому схематично зображені обличчя людей, які відображають різні емоційні стани. Психолог каже: «У кожного з вас на аркуші чоловічки з різними настроями, поселимо їх у будиночки різного кольору. Слухайте уважно, я вам скажу в які: радісного чоловічка - у жовтий будинок, сумного – у синій будинок, сердитого – у червоний, переляканого – у чорний, здивованого – у білий, а спокійного - в зелений будинок ».

4. Завдання «Склади обличчя»

Кожен учасник отримує картинку-зразок обличчя в певному емоційному стані. На столі у вільному порядку розкладені частини (верхні та нижні) зображень обличчя в різних емоційних станах. Завдання гравця знайти за зразком частини обличчя, скласти їх і назвати почуття героя.

5. Гра «До побачення»

Заняття 3

Завдання: закріплювати вміння впізнавати і називати емоційні стани за власними невербальними проявами, а також інших людей; закріплювати вміння володіти собою; сприяти зняттю емоційної напруги.

Матеріали: картки із зображенням чоловічків, які виконують різні рухи (Додаток 3).

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Гра «Емоційні руки»

Хід гри. Психолог: «На відміну від тварин і на відміну від роботів людина – дуже емоційна істота. Зазвичай усі наші емоції «написані на обличчі». Здатність людського обличчя передавати різні емоційні стани називають мімікою. Але емоції можна показати руками. Спробуйте, користуючись тільки руками, зобразити: злість; переляк; радість; відразу.»

3. Вправа «Скажи по різному»

Зміст. Психолог: «Коли ми розмовляємо, ми, звичайно, звертаємо увагу на смисл і зміст повідомлень. Важливою є інтонація, з якою ми вимовляємо певну фразу. Будь-яке речення можна вимовити з великою кількістю відтінків, і кожного разу із-за інтонації речення буде мати нове значення. Спробуйте сказати просту фразу: «Ну, ось і все!» або «Сніг іде». Але сказати її потрібно: весело; сумно; спокійно; зі злістю; здивовано». Потім відбувається обговорення виконаної вправи, психолог звертає увагу дітей на те, наскільки змінюється настрій того, хто говорить.

4. Гра «Зроби так»

Хід гри. На столі розкладені карточки із зображенням чоловічків, які виконують різні рухи. Психолог показує дітям карточку і пояснює, які дії зображені на кожній з них. Потім говорить: «За моїм сигналом усі підійдуть до столу і візьмуть по одній карточці. Я буду рахувати до 10, а ви в цей час будете виконувати те, що зображує чоловічок на вибраній вами картинці. Той, хто візьме карточку із зображенням чоловічка, який сидить, повинен сісти на стілець, хто отримає карточку з чоловічком, який танцює, повинен танцювати і т.д.» На

рахунок «10» всі завмирають на декілька секунд до сигналу, після чого міняються картками і повторюють вправу.

5. Гра «До побачення»

Заняття 4

Завдання: закріплення уміння впізнавати і називати емоційні стани; збагачення словникового запасу і поведінкового репертуару; розвиток самоконтролю; розвиток емпатії.

Матеріали: іграшка-папуга; скляна кулька.

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Гра «Мій хороший папуга»

Хід гри. Діти стоять у колі, щільно притискаючись плечима один до одного. Психолог передає одній з них іграшку-папугу або іншу м'яку іграшку. Дитина повинна притиснути її до себе, назвати ласкавим ім'ям і передати іншій дитині. Спочатку гра проходить у повільному темпі, так як дітям важко знайти ласкаве ім'я для папуги, важко передати іграшку іншій дитині. За мірою опанування цих операцій темп гри, як правило, прискорюється.

3. Гра «Кажі»

Хід гри. Психолог: «Діти, я буду задавати вам прості та складні запитання. Але відповідати на них буде хтось один з вас і тільки тоді, коли я дам команду «Кажі!». Давайте потронуємося: «Яка зараз пора року?» (дорослий робить паузу). «Кажі!»; «Якого кольору в нас у приміщенні стеля?»... «Кажі!»; «Який сьогодні день тижня?»... «Кажі» та ін.»

4. Вправа «Чарівні кульки»

Зміст. Діти сидять у колі. Дорослий просить їх закрити очі і зробити з долоньок «човника». Потім він вкладає кожній дитині у долоні скляну кульку і дає інструкцію: «Візьміть кульку у долоньки, зігрійте, складіть долоньки разом, покатайте, подихайте на неї, зігрійте своїм диханням, віддайте їй частинку свого тепла і ласки. Відкрийте очі. Погляньте на кульку і тепер по черзі розкажіть про відчуття, які виникли у вас під час виконання вправи». Якщо у дітей під час бесіди виникають труднощі, то психолог надає допомогу (навідні запитання).

5. Гра «До побачення»

Заняття 5

Завдання: закріплення уміння впізнавати і називати емоційні стани; закріплювати уміння регулювати власні емоції та поведінку; розвиток навичок невербального спілкування.

1. Гра «Радісна пісенька»

2. Гра «Тренуємо емоції»

Хід гри. Психолог просить дітей:

Насупитися, як:

- осіння хмара;
- розсерджена людина;
- зла чарівниця.

Усміхнутися, як:

- кіт на сонце;
- саме сонце;
- Буратіно;
- хитра лисиця;
- радісна дитина;
- ніби ви побачили диво.

Розгніватися, як:

- дитина, у якої забрали морозиво;
- два барани на містку;
- людина, яку вдарили.

Злякатися, як:

- дитина, яка заблукала в лісі;
- заєць, який побачив вовка;
- кошеня, на якого гавкнув собака.

Втомитися, як:

- тато після роботи;
- людина, яка підняла важкий вантаж;
- мураха, що притягла велику здобич.

Відпочити, як:

- турист, який зняв важкий рюкзак;
- дитина, яка важко працювала допомагаючи мамі;
- воїн після перемоги.

3. Гра «Передача почуттів»

Хід гри. Усі діти стають у шеренгу, перший учасник повертається до другого і передає йому мімікою почуття (радість, гнів, сум, здивування тощо), другий має передати наступному це саме почуття. В останнього запитують, яке почуття він отримав, і порівнюють з тим, яке почуття було передано спочатку і як кожний учасник розумів отримане ним почуття.

Якщо у дітей виникають труднощі, то психолог їм допомагає.

4. Вправа «Ти – лев!»

Зміст. Психолог: «Заплющте очі, уявіть лева – царя звірів, сильного, могутнього, впевненого в собі, спокійного і мудрого. Він гарний і стриманий, гордий і вільний. Цього лева звать, як кожного з вас, у нього таке ім'я як і ваше, ваші очі, ваші руки, ноги, тіло. Лев – це кожен з вас!»

6. Гра «До побачення»

Додаток В

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента сприймання експресії у дітей 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
5,73	НР	-	3,6402	4,0125
4,43	ЗПР у ДНЗ	3,6402	-	0,4701
4,27	ЗПР у ДБ	4,0125	0,4701	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента сприймання експресії у дітей 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
7,12	НР	-	3,1031	3,2304
5,41	ЗПР у ДНЗ	3,1031	-	0,2703
5,22	ЗПР у ДБ	3,2304	0,2703	-

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	7,12	5,41	5,22
		НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
5,73	НР (4-6 р.)	3,0929		
4,43	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		2,0518	
4,27	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			1,7755

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента типів сприймання емоцій у дошкільників 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
4,55	НР	-	4,1936	6,4329
3,43	ЗПР у ДНЗ	4,1936	-	1,7661
3,03	ЗПР у ДБ	6,4329	1,7661	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента типів сприймання емоцій у дошкільників 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
5,12	НР	-	2,7971	4,5536
4	ЗПР у ДНЗ	2,7971	-	1,6031
3,33	ЗПР у ДБ	4,5536	1,6031	-

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	5,12	4	3,33
		НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)

4,55	НР (4-6 р.)	1,5703		
3,43	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		0,9891	
3,03	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			1,0321

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів розуміння емоцій у дошкільників 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
3,64	НР	-	0,3903	0,8864
3,5	ЗПР у ДНЗ	0,3903	-	0,5186
3,33	ЗПР у ДБ	0,8864	0,5186	-

Використання методу математичної статистики виявило не значущу розбіжність у групах ($p < 0,1$).

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів розуміння емоцій у дітей 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
4,24	НР	-	1,1462	0,3973
3,68	ЗПР у ДНЗ	1,1462	-	0,7952
4,06	ЗПР у ДБ	0,3973	0,7952	-

Використання методу математичної статистики виявило не значущу розбіжність у групах ($p < 0,1$).

середнє арифметичне		4,24	3,68	4,06
	t-критерій Стьюдента	НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
3,64	НР (4-6 р.)	1,3258		
3,5	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		0,4677	
3,33	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			2,0356

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з нормальним розвитком 4-6 років та дітьми з нормальним розвитком 6-7 років ($t=1,3258$, $p > 0,1$).

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів ідентифікації емоцій у дітей 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
4,24	НР	-	1,6376	2,146
3,79	ЗПР у ДНЗ	1,6376	-	0,4698
3,63	ЗПР у ДБ	2,146	0,4698	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів ідентифікації емоцій у дітей 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
4,94	НР	-	2,6707	2,3375
4	ЗПР у ДНЗ	2,6707	-	0,2461
4,11	ЗПР у ДБ	2,3375	0,2461	-

середнє арифметичне		4,94	4	4,11
	t-критерій Стьюдента	НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
4,24	НР (4-6 р.)	2,4476		
3,79	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		0,6174	
3,63	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			1,2984

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента ідентифікації емоціогенних ситуацій у дітей 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
4,7	НР	-	2,3755	2,4412
3,89	ЗПР у ДНЗ	2,3755	-	0,0814
3,87	ЗПР у ДБ	2,4412	0,0814	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента ідентифікації емоціогенних ситуацій у дітей 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
6,53	НР	-	2,5786	1,8681
5,32	ЗПР у ДНЗ	2,5786	-	0,5701
5,67	ЗПР у ДБ	1,8681	0,5701	-

середнє арифметичне		6,53	5,32	5,67
	t-критерій Стьюдента	НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
4,7	НР (4-6 р.)	4,6921		
3,89	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		3,3346	
3,87	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			4,1445

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів розуміння емоцій у дітей 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,03	НР	-	2,4826	3,1145
1,61	ЗПР у ДНЗ	2,4826	-	0,4265
1,53	ЗПР у ДБ	3,1145	0,4265	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів розуміння емоцій 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
---------------------	----------------------	-----------	------------------	-----------------

2,65	НР	-	4,20	3,94
1,55	ЗПР у ДНЗ	4,20	-	0,17
1,50	ЗПР у ДБ	3,94	0,17	-

середнє арифметичне		2,65	1,55	1,5
	t-критерій Стьюдента	НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
2,03	НР (4-6 р.)	2,60		
1,61	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		0,30	
1,53	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			0,14

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів довільного вираження емоцій у дітей 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
4,61	НР	-	2,70	3,23
3,71	ЗПР у ДНЗ	2,70	-	0,38
3,6	ЗПР у ДБ	3,23	0,38	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів довільного вираження емоцій у дітей 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
6,36	НР	-	2,69	2,33
5,18	ЗПР у ДНЗ	2,69	-	0,17
5,28	ЗПР у ДБ	2,33	0,17	-

середнє арифметичне		6,36	5,18	5,28
	t-критерій Стьюдента	НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
4,61	НР (4-6 р.)	4,45		
3,71	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		3,87	
3,6	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			4,12

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента емоційного ставлення до моральних норм у дітей 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
1,82	НР	-	1,90	2,31
1,46	ЗПР у ДНЗ	1,90	-	0,15
1,43	ЗПР у ДБ	2,31	0,15	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента емоційного ставлення до моральних норм у дітей 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,24	НР	-	2,24	2,61
1,68	ЗПР у ДНЗ	2,24	-	0,48
1,56	ЗПР у ДБ	2,61	0,48	-

середнє арифметичне		2,24	1,68	1,56
	t-критерій Стьюдента	НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
1,82	НР (4-6 р.)	1,95		
1,46	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		0,97	
1,43	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			0,54

II

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента вербалізації емоцій у дітей 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
4,36	НР	-	5,33	7,87
1,57	ЗПР у ДНЗ	5,33	-	1,031
1,03	ЗПР у ДБ	7,87	1,03	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента вербалізації емоцій у дітей 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
4,71	НР	-	3,52	3,59
1,86	ЗПР у ДНЗ	3,52	-	0,18
1,72	ЗПР у ДБ	3,59	0,18	-

середнє арифметичне		4,71	1,86	1,72
	t-критерій Стьюдента	НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
4,36	НР (4-6 р.)	0,51		
1,57	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		0,42	
1,03	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			1,05

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента способів тлумачення емоцій дітьми 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,24	НР	-	2,59	4,59

1,86	ЗПР у ДНЗ	2,59	-	1,56
1,63	ЗПР у ДБ	4,59	1,56	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента способів тлумачення емоцій дітьми 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,65	НР	-	3,14	3,80
1,96	ЗПР у ДНЗ	3,14	-	0,75
1,78	ЗПР у ДБ	3,80	0,75	-

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	2,65	1,96	1,78
		НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
2,24	НР (4-6 р.)	2,06		
1,86	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		0,54	
1,63	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			0,78

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента підбору асоціацій до назв емоцій у дітей 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
6,15	НР	-	4,26	6,86
3,82	ЗПР у ДНЗ	4,26	-	1,60
3	ЗПР у ДБ	6,86	1,60	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента підбору асоціацій до назв емоцій у дітей 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
6,71	НР	-	3,38	5,12
4,68	ЗПР у ДНЗ	3,38	-	1,67
3,56	ЗПР у ДБ	5,12	1,67	-

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	6,71	4,68	3,56
		НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
6,15	НР (4-6 р.)	1,04		
3,82	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		1,41	
3	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			1,00

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента видів контактів у дошкільників 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,76	НР	-	6,58	8,68
1,89	ЗПР у ДНЗ	6,58	-	2,08
1,57	ЗПР у ДБ	8,68	2,08	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента видів контактів у дошкільників 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,82	НР	-	4,54	5,03
2,09	ЗПР у ДНЗ	4,54	-	0,85
1,89	ЗПР у ДБ	5,03	0,85	-

середнє арифметичне		2,82	2,09	1,89
	t-критерій Стьюдента	НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
2,76	НР (4-6 р.)	0,54		
1,89	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		1,17	
1,57	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			1,60

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента форм спілкування у дітей 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,76	НР	-	11,73	13,34
1,36	ЗПР у ДНЗ	11,73	-	0,7327
1,27	ЗПР у ДБ	13,34	0,73	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента форм спілкування у дітей 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,82	НР	-	8,0537	8,2525
1,73	ЗПР у ДНЗ	8,0537	-	0,9318
1,56	ЗПР у ДБ	8,2525	0,9318	-

середнє арифметичне		2,82	1,73	1,56
	t-критерій Стьюдента	НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
2,76	НР (4-6 р.)	0,5417		

1,36	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		2,7627	
1,27	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			1,9258

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента експресивних реакцій у дошкільників 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,27	НР	-	3,4747	5,5929
1,64	ЗПР у ДНЗ	3,4747	-	1,4101
1,4	ЗПР у ДБ	5,5929	1,4101	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента експресивних реакцій у дошкільників 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,47	НР	-	2,6037	4,1631
1,95	ЗПР у ДНЗ	2,6037	-	1,399
1,61	ЗПР у ДБ	4,1631	1,399	-

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	2,47	1,95	1,61
		НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
2,27	НР (4-6 р.)	1,1551		
1,64	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		1,5067	
1,4	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			1,0692

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента тривалості емоцій у дошкільників 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,52	НР	-	3,7449	4,8061
1,89	ЗПР у ДНЗ	3,7449	-	0,7998
1,77	ЗПР у ДБ	4,8061	0,7998	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента тривалості емоцій у дошкільників 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,59	НР	-	2,5923	3,3399
2	ЗПР у ДНЗ	2,5923	-	0,7066
1,83	ЗПР у ДБ	3,3399	0,7066	-

середнє		2,59	2	1,83
---------	--	-------------	----------	-------------

арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
2,52	НР (4-6 р.)	0,351090809		
1,89	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		0,566504	
1,77	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			0,358602882

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента емоційного тла настрою у дошкільників 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,82	НР	-	2,5591	3,6308
2,32	ЗПР у ДНЗ	2,5591	-	0,9045
2,1	ЗПР у ДБ	3,6308	0,9045	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента емоційного тла настрою у дошкільників 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,76	НР	-	1,7714	2,4675
2,36	ЗПР у ДНЗ	1,7714	-	0,8031
2,11	ЗПР у ДБ	2,4675	0,8031	-

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	2,76	2,36	2,11
		НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
2,82	НР (4-6 р.)	0,3252		
2,32	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		0,1696	
2,1	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			0,0381

III

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів сформованості емоційної сфери у дошкільників 4-6 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,27	НР	-	2,8748	4,6918
1,79	ЗПР у ДНЗ	2,8748	-	1,3189
1,57	ЗПР у ДБ	4,6918	1,3189	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів сформованості емоційної сфери у дошкільників 6-7 років засвідчив наступне.

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР	ЗПР у ДНЗ	ЗПР у ДБ
2,47	НР	-	2,274	3,7212

2,05	ЗПР у ДНЗ	2,274	-	1,365
1,72	ЗПР у ДБ	3,7212	1,365	-

середнє арифметичне		2,47	2,05	1,72
	t-критерій Стьюдента	НР (6-7 р.)	ЗПР у ДНЗ (6-7 р.)	ЗПР у ДБ (6-7 р.)
2,27	НР (4-6 р.)	1,1942		
1,79	ЗПР у ДНЗ (4-6 р.)		1,2871	
1,57	ЗПР у ДБ (4-6 р.)			0,8408

Р 3

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента демонструє таблиця 3.1.

Таблиця 3.1.

Сприймання експресії у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДЗО ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
4,1	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	-	2,0604	1,7283	-
4,85	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	2,0604	-	-	1,6411
3,5	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	1,7283	-	-	1,8535
4,2	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	1,6411	1,8535	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента типів сприймання емоцій засвідчив наступне (таблиця 3.2.).

Таблиця 3.2.

Типи сприймання емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
3,8	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	-	1,5992	1,4795	-
3,25	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	1,5992	-	-	1,8965
3,3	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	1,4795	-	-	2,1213
2,7	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	1,8965	2,1213	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів розуміння емоцій засвідчив такі результати, що відображено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Розуміння емоцій у дошкільників із ЗПР, які виховуються у дитячому будинку та у дошкільників із ЗПР, які виховуються у сім'ї і відвідують СДНЗ ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
4,55	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	-	1,0661	1,6557	-
4,15	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	1,0661	-	-	1,4158
3,95	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	1,6557	-	-	0,9306
3,6	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	1,4158	0,9306	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів ідентифікації емоцій демонструє таблиця 3.4.

Таблиця 3.4.

Ідентифікація емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
4,8	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	-	1,5324	2,4567	-
4,25	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	1,5324	-	-	2,0624
3,9	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	2,4567	-	-	1,1943
3,4	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	2,0624	1,1943	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента структури емоційних уявлень демонструє таблиця 3.5.

Таблиця 3.5.

Структура емоційних уявлень у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
4,7	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	-	1,5237	2,1995	-
4	Дошкільники	1,5237	-	-	2,0151

	із ЗПР з ДБ ЕГ				
3,85	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	2,1995	-	-	2,0207
3,1	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	2,0151	2,0207	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів розуміння емоцій відображено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Рівні розуміння емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
3,6	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	-	2,4125	3,0075	-
3,05	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	2,4125	-	-	1,8639
2,95	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	3,0075	-	-	1,4854
2,65	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	1,8639	1,4854	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента довільного вираження емоцій засвідчив наступне (таблиця 3.7.).

Таблиця 3.7.

Порівняння рівня довільного вираження емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
4,8	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	-	1,5324	2,7379	-
4,25	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	1,5324	-	-	1,9695
3,85	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	2,7379	-	-	1,0109
3,45	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	1,9695	1,0109	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента розуміння соціальних емоцій та емоційного ставлення до них у дошкільників із ЗПР засвідчив такі дані (таблиця 3.8).

Таблиця 3.8.

Порівняння розуміння соціальних емоцій та емоційного ставлення до них у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
---------------------	----------------------	-------------------------------	----------------------------	-------------------------------	----------------------------

3,3	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	-	1,6475	2,7267	-
2,95	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	1,6475	-	-	2,6487
2,7	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	2,7267	-	-	1,4978
2,35	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	2,6487	1,4978	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів вербалізації емоцій демонструє таблиця 3.9.

Таблиця 3.9.

Порівняння рівнів вербалізації емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
6,3	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО ЕГ	-	1,5344	2,0478	-
5,25	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	1,5344	-	-	2,0672
4,95	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	2,0478	-	-	1,6873
3,85	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	2,0672	1,6873	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента вербалізації емоцій різних модальностей засвідчив наступне (таблиця 3.11.).

Таблиця 3.11.

Порівняння вербалізації емоцій різних модальностей у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР із СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
5,95	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	-	1,4698	2,1446	-
4,95	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	1,4698	-	-	1,9718
4,45	Дошкільники із ЗПР із СДЗО КГ	2,1446	-	-	1,2856
3,45	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	1,9718	1,2856	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента способів тлумачення емоцій засвідчив такі дані (таблиця 3.12.).

Таблиця 3.12.

Порівняння способів тлумачення емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
2,7	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	-	1,2762	3,5304	-
2,4	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	1,2762	-	-	3,1305
1,95	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	3,5304	-	-	1,2521
1,7	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	3,1305	1,2521	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента видів контактів засвідчив наступне (таблиця 3.13.).

Таблиця 3.13.

Порівняння видів контактів з дорослими у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
2,55	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	-	2,2993	2,6755	-
2,15	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	2,2993	-	-	2,7365
2,1	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	2,6755	-	-	2,5509
1,6	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	2,7365	2,5509	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента форм спілкування засвідчив такі дані (таблиця 3.14.).

Таблиця 3.14.

Порівняння форм спілкування у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
1,95	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	-	1,7192	2,3486	-
1,6	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	1,7192	-	-	1,1447
1,5	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	2,3486	-	-	0,6227
1,4	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	1,1447	0,6227	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента груп експресивних реакцій засвідчив такі дані (таблиця 3.15).

Таблиця 3.15.

Порівняння експресивних реакцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
2,45	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	-	0,953	1,4304	-
2,2	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	0,953	-	-	0,7475
2,1	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	1,4304	-	-	0,3996
2	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	0,7475	0,3996	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента тривалості емоцій засвідчив наступне (Таблиця 3.16).

Таблиця 3.16.

Порівняння тривалості емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
2,25	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	-	1,8227	1,3524	-
1,85	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	1,8227	-	-	0,5155
1,95	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	1,3524	-	-	1,0169
1,75	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	0,5155	1,0169	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента емоційного тла настрою засвідчив такі результати (таблиця 3.17.).

Таблиця 3.17.

Порівняння емоційного тла настрою у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
2,75	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	-	1,4368	2,2381	-
2,4	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	1,4368	-	-	1,9149
2,2	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	2,2381	-	-	1,2108

	КГ				
1,85	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	1,9149	1,2108	-

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента рівнів сформованості емоційної сфери засвідчив такі результати (таблиця 3.19).

Таблиця 3.19.

Порівняння рівнів сформованості емоційної сфери у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ
1,9	Дошкільники із ЗПР із СДЗО ЕГ	-	1,1255	0,3697	-
2,2	Дошкільники із ЗПР з ДБ ЕГ	1,1255	-	-	2,4837
2	Дошкільники із ЗПР зі СДЗО КГ	0,3697	-	-	1,453
1,7	Дошкільники із ЗПР з ДБ КГ	-	2,4837	1,453	-

Додаток Г

Частота переживання емоцій у дошкільників із ЗПР ЕГ та КГ

1. Порівняльний аналіз відмінностей за *t*-критерієм Стьюдента частоти переживання емоції радості

середнє арифметичне	<i>t</i> -критерій Стьюдента	ЗПР у ДНЗ ЕГ	ЗПР у ДБ ЕГ	ЗПР у ДНЗ КГ	ЗПР у ДБ КГ
2,6	ЗПР у ДНЗ ЕГ	-	0,4904	0,2456	-
2,5	ЗПР у ДБ ЕГ	0,4904	-	-	0,6299
2,55	ЗПР у ДНЗ КГ	0,2456	-	-	0,8408
2,35	ЗПР у ДБ КГ	-	0,6299	0,8408	-

Використання методу математичної статистики виявило не значущу розбіжність у групах ($p < 0,1$).

2. Порівняльний аналіз відмінностей за *t*-критерієм Стьюдента частоти переживання емоції суму

середнє арифметичне	<i>t</i> -критерій Стьюдента	ЗПР у ДНЗ ЕГ	ЗПР у ДБ ЕГ	ЗПР у ДНЗ КГ	ЗПР у ДБ КГ
1,3	ЗПР у ДНЗ ЕГ	-	1,3439	1,622	-
1,55	ЗПР у ДБ ЕГ	1,3439	-	-	1,7479
1,6	ЗПР у ДНЗ КГ	1,622	-	-	1,5352
1,95	ЗПР у ДБ КГ	-	1,7479	1,5352	-

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з експериментальної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=1,3439$, $p > 0,1$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з контрольної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,5352$, $p > 0,1$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з експериментальної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з контрольної групи ($t=1,622$, $p > 0,1$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з експериментальної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,7479$, $p > 0,05$).

3. Порівняльний аналіз відмінностей за *t*-критерієм Стьюдента частоти переживання емоції гніву

середнє арифметичне	<i>t</i> -критерій Стьюдента	ЗПР у ДНЗ ЕГ	ЗПР у ДБ ЕГ	ЗПР у ДНЗ КГ	ЗПР у ДБ КГ
1,35	ЗПР у ДНЗ ЕГ	-	0,2668	2,5083	-
1,4	ЗПР у ДБ ЕГ	0,2668	-	-	1,6771
1,85	ЗПР у ДНЗ КГ	2,5083	-	-	0,4557
1,75	ЗПР у ДБ КГ	-	1,6771	0,4557	-

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з експериментальної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з контрольної групи ($t=2,5083$, $p > 0,01$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з експериментальної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,6771$, $p > 0,1$).

4. Порівняльний аналіз відмінностей за *t*-критерієм Стьюдента частоти переживання емоції страху

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	ЗПР у ДНЗ ЕГ	ЗПР у ДБ ЕГ	ЗПР у ДНЗ КГ	ЗПР у ДБ КГ
1,2	ЗПР у ДНЗ ЕГ	-	2,2509	2,084	-
1,6	ЗПР у ДБ ЕГ	2,2509	-	-	1,5352
1,6	ЗПР у ДНЗ КГ	2,084	-	-	1,463
1,95	ЗПР у ДБ КГ	-	1,5352	1,463	-

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з експериментальної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з експериментальної групи ($t=2,2509$, $p>0,025$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з контрольної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,463$, $p>0,1$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з експериментальної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з експериментальної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з контрольної групи ($t=2,084$, $p>0,025$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з експериментальної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,5352$, $p>0,1$).

5. *Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента частоти переживання емоції образи*

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	ЗПР у ДНЗ ЕГ	ЗПР у ДБ ЕГ	ЗПР у ДНЗ КГ	ЗПР у ДБ КГ
1,85	ЗПР у ДНЗ ЕГ	-	0,7666	1,2052	-
2	ЗПР у ДБ ЕГ	0,7666	-	-	0,6789
2,1	ЗПР у ДНЗ КГ	1,2052	-	-	0,2161
2,15	ЗПР у ДБ КГ	-	0,6789	0,2161	-

Використання методу математичної статистики виявило не значущу розбіжність у групах ($p<0,1$).

6. *Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента частоти переживання емоції сорому/ провини*

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	ЗПР у ДНЗ ЕГ	ЗПР у ДБ ЕГ	ЗПР у ДНЗ КГ	ЗПР у ДБ КГ
1,6	ЗПР у ДНЗ ЕГ	-	0,4728	1,2439	-
1,7	ЗПР у ДБ ЕГ	0,4728	-	-	0,2043
1,85	ЗПР у ДНЗ КГ	1,2439	-	-	0,8488
1,65	ЗПР у ДБ КГ	-	0,2043	0,8488	-

Використання методу математичної статистики виявило не значущу розбіжність у групах ($p<0,1$).

7. *Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента частоти переживання емоції заздрості*

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	ЗПР у ДНЗ ЕГ	ЗПР у ДБ ЕГ	ЗПР у ДНЗ КГ	ЗПР у ДБ КГ
1,25	ЗПР у ДНЗ ЕГ	-	0,7766	1,3218	-
1,15	ЗПР у ДБ ЕГ	0,7766	-	-	0,7766
1,45	ЗПР у ДНЗ КГ	1,3218	-	-	1,3218
1,25	ЗПР у ДБ КГ	-	0,7766	1,3218	-

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад

з контрольної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які перебувають у дитячому будинку з контрольної групи ($t=1,3218$, $p>0,1$); між дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з експериментальної групи та дітьми із затримкою психічного розвитку, які відвідують дошкільний навчальний заклад з контрольної групи ($t=1,3218$, $p>0,1$).

8. *Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента частоти переживання емоції відрази*

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	ЗПР у ДНЗ ЕГ	ЗПР у ДБ ЕГ	ЗПР у ДНЗ КГ	ЗПР у ДБ КГ
1,55	ЗПР у ДНЗ ЕГ	-	1,0169	0,7512	-
1,75	ЗПР у ДБ ЕГ	1,0169	-	-	0,2521
1,7	ЗПР у ДНЗ КГ	0,7512	-	-	0,4967
1,8	ЗПР у ДБ КГ	-	0,2521	0,4967	-

Використання методу математичної статистики виявило не значущу розбіжність у групах ($p<0,1$).

9. *Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента частоти переживання емоції зневаги*

середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	ЗПР у ДНЗ ЕГ	ЗПР у ДБ ЕГ	ЗПР у ДНЗ КГ	ЗПР у ДБ КГ
1,1	ЗПР у ДНЗ ЕГ	-	0,5878	0,8718	-
1,05	ЗПР у ДБ ЕГ	0,5878	-	-	1,042
1,2	ЗПР у ДНЗ КГ	0,8718	-	-	0,4065
1,15	ЗПР у ДБ КГ	-	1,042	0,4065	-

Використання методу математичної статистики виявило не значущу розбіжність у групах між ($p<0,1$).

Додаток Д
СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
Публікації, що відображають основні наукові результати

*Статті у наукових фахових виданнях України,
які включені у міжнародні наукометричні бази*

21. Баташева Н.І. Особливості діагностики емоційного розвитку дошкільників із затримкою психічного розвитку. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2016. Випуск 6. Том 1. С. 186–190.
 22. Баташева Н.І. Особливості формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. №4. С. 58–65.
 23. Баташева Н.І. Особливості перцептивного та когнітивного компонентів емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 2. С. 48–55.
- Статті у наукових фахових виданнях України*
24. Депутат Н.І. Психологічні особливості тривожності у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2011. Вип. 2. С. 65–73.
 25. Депутат Н.І. До проблеми дослідження емоційної сфери дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Випуск 4. Частина 2. С. 90–98.
 26. Баташева Н. І. Особливості розуміння соціальних емоцій у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2017. Вип. 12. С. 137–144.
 27. Баташева Н.І. Особливості експресивного компоненту емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2017. Вип. 13. С. 308–317.
 28. Баташева Н.І. Особливості емоційного розвитку соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку. Науковий Часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Випуск 32. Частина 2. С. 279–283.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

9. Баташева Н.І. Особливості вербального компонента емоційної сфери у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Психологічні науки: проблеми та перспективи: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 24-25 березня 2017 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2017. С. 101–104.
10. Баташева Н.І. Особливості ідентифікації емоцій у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Педагогіка та психологія: виклики та сьогодення: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 5–6 травня 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. Ч. II. С. 102–105.
11. Баташева Н.І. Формування емоційної сфери у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, (м. Київ, 15 червня 2017 р.). Київ: ТОВ «Задруга», 2017. С. 16–20.
12. Баташева Н.І. Особливості емоційної експресії у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Психологічні науки: проблеми та перспективи: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, (м. Запоріжжя, 16-17 березня 2018 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. С. 87–92.
13. Баташева Н.І. Інноваційні технології формування емоційної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 21 червня 2018 р.). Київ: «Наша друкарня», 2018. С. 17–21.

14. Баташева Н.І. ГРДУ. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ: методичний вісник. Чернівці: «Букрек», 2018. С. 24–31.

Програми

15. Депутат Н.І. Дитина і навколишній світ. Праця. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» / [Т.В. Сак, Н.І. Депутат та ін.]; За заг. ред. Т.В. Сак. Тернопіль: Мандрівець, 2015. С. 53-57, 74-76, 97-99, 107-108, 138-140, 150-151, 178-181, 191-192, 224-226, 237-239, 277-281.

16. Баташева Н.І., Бабяк О.О., Орлов О.В. Програма з корекційно-розвивальної роботи «Корекція розвитку. Розвиток особистісної сфери» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712599>.

Навчально-методичний посібник

17. Депутат Н.І. Соціально-моральне виховання дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8947>

Статті в інших виданнях України

18. Депутат Н.І. Передумови виникнення тривожності в дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». 2011. Випуск 8. С. 390–395.

19. Депутат Н.І. Соціальний розвиток дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць. 2012. Випуск 7. С. 91–95.

20. Баташева Н.І. Особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Молодий вчений. 2016. № 5 (32). С. 535–538.

Додаток Е

Список відомостей про апробацію результатів дисертації

1. Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Україна, м. Вінниця, 27-28 жовтня 2016 р.). Доповідь «Особливості емоційного розвитку соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку».
2. III Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (Україна, м. Київ, 10 листопада 2017 р.). Доповідь «Експресивний компонент емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку».
3. IV Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Україна, м. Переяслав-Хмельницький, Київська область, 8 листопада 2018 р.). Доповідь «Техніки арт-терапії як засіб корекції та розвитку емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями».
4. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (Україна, м. Київ, 5-6 травня 2017 р.). Доповідь «Особливості ідентифікації емоцій у дошкільників із затримкою психічного розвитку».
5. Всеукраїнська науково-практична конференція молодих вчених «Спеціальна освіта в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Україна, м. Київ, 26 травня 2011 р.). Доповідь «Психологічні особливості тривожності у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку».
6. Всеукраїнська науково-практична конференція молодих вчених «Теоретичні та практичні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами» (Україна, м. Київ, 21 травня 2012 р.). Доповідь «Психологічні умови подолання тривожності у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку».
7. Всеукраїнська науково-практична конференція молодих вчених «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології в контексті реформування освіти» (Україна, м. Київ, 20 травня 2013 р.). Доповідь «До проблеми дослідження емоційної сфери дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку».
8. Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічні науки: проблеми та перспективи» (Україна, м. Запоріжжя, 24-25 березня 2017 р.). Доповідь «Особливості вербального компонента емоційної сфери у дошкільників із затримкою психічного розвитку».
9. Всеукраїнська науково-практична конференція молодих вчених «Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації» (Україна, м. Київ, 15 червня 2017 р.). Доповідь «Формування емоційної сфери у дошкільників із затримкою психічного розвитку».
10. Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічні науки: проблеми та перспективи» (Україна, м. Запоріжжя, 16-17 березня 2018). Доповідь «Особливості емоційної експресії у дошкільників із затримкою психічного розвитку».
11. Всеукраїнська науково-практична конференція «Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення» (Україна, м. Київ, 21 червня 2018 р.). Доповідь «Інноваційні технології формування емоційної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку».