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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЛИСЕНКОВА ІРИНА ПЕТРІВНА

УДК 159.942:616.899:376.4(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ДЕТЕРМІНАНТИ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

19.00.08 – спеціальна психологія
Психологічні науки

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

_____ І.П. Лисенкова

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

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Лисенкова І.П. Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.08 «Спеціальна психологія» (053 «Психологія»). – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2019.

Дисертація присвячена вивченню детермінантної ролі психологічних чинників у емоційному розвитку дитини з когнітивними порушеннями.

Теоретичний аналіз проблеми дає підстави виокремити основні теоретико-методологічні підходи до опису емоційної сфери особистості, які нині запропоновані психологічною наукою: регуляційний, структурний, психофізіологічний, автономний, соціокультурний та системний підходи. Розмаїття підходів вказує на існування відмінностей в уявленнях дослідників щодо основоположних аспектів функціонування емоційної сфери особистості. Перспективним в цьому напрямі видається саме системний підхід, оскільки в межах цього підходу емоційну сферу можна розглядати як системне явище. Представники системного підходу розглядають емоційну сферу, як складну, динамічну, самоорганізуючу систему, оскільки в межах системного підходу розкриваються системо-утворювальні елементи емоційної сфери та її розвитку (В. Афанасьєв, А. Сластьонін, Г. Щукіна та інші). Ґрунтуючись на принципах системного підходу та з огляду на провідну функцію емоційного реагування в життєдіяльності особистості емоційну сферу визначено як складну психічну систему оцінювання задоволеності актуальних потреб індивідуума.

Емоційна сфера особистості як система має структурно-функційну організацію емоційних явищ. Емоційна сфера має ієрархічний характер, що утворений наступними рівнями емоційного реагування: структурним, функційний, темпоральним, організаційним.

Структурний рівень представлений тріадою психофізіологічного, психічного та експресивного компонентів. Психофізіологічна компонента виражається на рівні нейрофізіологічних та гуморальних зрушень, що виникають внаслідок незадоволення певних потреб. Психічна компонента представлена переживаннями задоволення-незадоволення особистістю власних потреб. Експресивна компонента представляє зовнішні прояви переживань особистості (міміка, пантоміміка, інтонації, дії, вчинки, поведінка та діяльність).

Функційний рівень зумовлюється особливостями попереднього рівня і в узагальненому вигляді може бути інтерпретований через таку інтегральну рису особистості як емоційність, яку визначають такі властивості як: глибина (поверховість – глибина впливу на особистість), модальність (позитивний – негативний вплив на особистість та її діяльність), стійкість (лабільність-ригідність емоційного реагування), переживання та емоційна реактивність (чутливість до емоціогенних стимулів).

Темпоральний рівень системи представлених трьома основними різновиди емоційного реагування, що характеризується пролонгованістю. Емоційна реакція – короткочасна реакція на ситуацію, зокрема, афект. Більш тривалим в часі є емоційний стан особистості (тривога, стрес, депресія, бадьорість), який характеризується оцінкою особистістю умов, у яких вона перебуває порівняно тривалий час. Емоційна установка є стійким ставленням особистості до певних об’єктів оточуючої реальності – до іншої людини (любов, кохання, ненависть); держави (патріотичні почуття), певних видів діяльності (захоплення), дійсності (почуття гумору) тощо.

Організаційний рівень емоційної сфери представлений двома видами емоційного реагування – вітальними емоціями та емоційними комплексами. Вітальні емоції пов’язані з реагуванням на задовлення/незадоволення вітальних потреб індивідуума (страх як реакція на потребу в безпеці, радість як реакція на задоволення біологічних потреб). Емоційні комплекси (інтелектуально-емоційні та соціально-емоційні) є стійкими утвореннями, що

формуються у тісному зв'язку з іншими сферами особистості, які також диференціюються на два типи – прості (образа, сором, провина, хвилювання) та складні (кохання, ненависть).

За результатами теоретичного аналізу уточнено зміст поняття «емоційний розвиток» як розгорнутий в часі динамічний процес, що виявляється в незворотних, спрямованих та закономірних кількісних і якісних структурно-функціональних зміні ставлення (оцінювання) особистості до дійсності. Запропоновано періодизацію емоційного розвитку в дитячому віці, в якій диференціюються такі стадії: перша (5 – 6 років), друга (7 років), третя (8-9 років) і четверта (10-12 років).

Перша стадія виявляється у змінах на: структурному рівні шляхом розвитку експресивної компоненти, що виражається через формування здатності до вербальної експресії власних емоційних реакцій; функційному рівні – характеризується домінуванням лабільності над стійкістю емоційних переживань, які визначаються поверховістю та домінуванням позитивної модальності над негативною; темпоральному рівні переважають емоційні реакції над більш стійкими різновидами емоційного реагування; організаційному рівні розкривається розвиток когнітивно-емоційних комплексів, насамперед, простих.

Друга стадія пов'язана з переживанням кризи семи років, яка зумовлює якісні зрушення на: структурному рівні зокрема через зміни психічної компоненти, що характеризується появою внутрішньої боротьби переживань, їх амбівалентності; функційному рівні – посилення реактивності, що виражається у зростанні гостроти і вибуховості емоційного реагування, капризах, непосидючості; темпоральному рівні – посилюється домінування негативних емоційних станів, що виражається в зростанні агресивності, образливості, конфліктності; організаційному рівні відбувається перехід від формування простих емоційних комплексів до складних.

Третя стадія характеризується значимими змінами, які відбуваються на: структурному рівні шляхом посилання експресивної компоненти через

зростання здатності стримувати власні емоційні прояви; функційному рівні – посилюється глибина емоційних переживань та зростає їх стійкість; темпоральному рівні формуються емоційні установки як стійкі ставлення до персонажів і героїв казок, мультфільмів тощо; організаційному рівні посилюється розвиток когнітивно-емоційних комплексів, переважно складних як-от захоплення певною діяльністю.

Четверта стадія, найбільші зрушення спостерігаються на: структурному рівні емоційної сфери, що пов'язано з експресивною компонентою, коли дитина стає здатною маніпулювати власною емоційною експресією; функційному рівні спостерігаються зміни в модальності ставлення до себе, зростає незадоволеність собою і негативна оцінка власних якостей, а також зростає стійкість переживань; темпоральному рівні відбуваються зрушення у формуванні емоційних установок шляхом зростання чисельності стійких ставлень до інших людей, що виражається в почуттях обов'язку; організаційному рівні посилюється формування соціально-емоційних комплексів, насамперед складних почуттів.

Детермінантами емоційного розвитку є комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників, що зумовлюють появу якісно нових та удосконалення існуючих характеристик емоційної сфери.

В цьому дослідженні ми зосередили увагу на вивченні психологічних детермінант емоційного розвитку (див. рис. 2.), які класифікуємо на комплекси:

- *психосоціальний комплекс*, що представлений комунікативною та інтеракційною детермінантами;
- *інтелектуальний комплекс*, який інтегрує гностичну, мнестичну, атенційну, мисленнєву, імажинарну детермінанти;
- *регулятивний комплекс*, що об'єднує саморегуляційну та орієнтувальну детермінанти;
- *нейропсихологічний комплекс*, який охоплює силову та балансувальну детермінанти.

Комунікативна детермінанта ґрунтується на сформованості здатності вербалізувати власні емоції. Інтеракційна детермінанта – опанування дитиною соціальними ролями і нормами взаємодії з дорослими та однолітками. Гностична детермінанта представлена особливостями сприймання дитини. Мнестична детермінанта характеризується показником сформованості емоційної пам'яті. Атенційна детермінанта ґрунтується на здатності зосереджуватися на власних емоціях. Мисленнєва детермінанта представлена показниками розвитку мисленнєвих дій та операцій. Імажинарна детермінанта зумовлена особливостями розвитку уяви. Саморегуляційна детермінанта передбачає розвиненість здатності до довідної саморегуляції як поведінки, так і власних переживань. Орієнтувальна детермінанта характеризується здатністю орієнтуватися в просторі, часі та власній особистості. Силова детермінанта ґрунтується на здатності нервової системи дитини витримувати тривалий час психічне напруження. Балансувальна детермінанта визначається характером співвідношення у нервовій системі процесів гальмування – збудження.

Теоретичне обґрунтування концепції проведення експериментального дослідження детермінант емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями потребувало з'ясування змісту категорії «діти з когнітивними порушеннями» (О. Бабяк, Н. Баташева, Л. Прохоренко, Т. Сак та ін.). До категорії дітей з когнітивними порушеннями відносяться діти у яких спостерігається затримка розвитку і нестійка функціональність окремих когнітивних функцій (сприймання, пам'яті, мислення або уваги), що виявляється у знижені їх продуктивності, наслідком чого є зменшення пізнавальної активності та погіршення розумової працездатності дитини загалом (Л. Прохоренко).

На підставі критерію домінантності порушеної когнітивної функції в загальній структурі когнітивного розладу ми класифікуємо дітей з когнітивними порушеннями на групи: гностична; мнестична; мисленнєва; атенційна. Відповідно групи диференціюємо за критерієм типу когнітивного

порушення: затримка розвитку, що виявляється у низькій якості та продуктивності певної функції; нестійкість функціонування, що відзначається динамічними стрибкоподібними змінами результатів роботи відповідної функції.

Вивчення ролі психологічних детермінант емоційного розвитку здійснювалось в межах формувального експерименту. Формувальний етап дослідження ґрунтувався на розроблені та апробуванні технології підтримки емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями шляхом впливу на формування у них його психологічних детермінант. Розроблення технології базувалося на уявленні про системний характер функціонування психіки дитини (Б. Ломов, В. Шадріков та ін.), який виявляється в тому, що вплив на формування і розвиток ключових елементів психіки – когнітивні, регулятивні, соціально-психологічні, психофізіологічні особливості зумовлюють якісні прогресивні зміни в інших сферах особистості, насамперед в емоційній сфері.

За результатами теоретичного аналізу (Т. Дуткевич, Л. Карамушка, В. Кобильченко, О. Козирєва, О. Савіцька, Т. Скрипник, О. Обухова, Т. Череднікова та ін.) розроблено технологію підтримки емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями, основу якої складають чотири складові: концептуальна, змістова, організаційна та результативна. Концептуальна складова визначає мету та базисні принципи здійснення психологічного втручання за цією технологією, серед яких такі: принцип системності; принцип детермінізму; принцип індивідуальності; принцип прицільності; принцип розвитку. Змістова складова застосування технології передбачає психологічне втручання у зміст та динаміку функціонування і формування психологічних детермінант емоційного розвитку. Організаційна складова представлена кількома модулями: оціночним, коригувальним, розвивальним та моніторинговим організаційними модулями. Результативна складова передбачає, що у випадку досягнення стійких прогресивних змін в емоційному розвитку, які полягають у досягненні відповідності змісту і

динаміки показників емоційного розвитку у дітей з когнітивними порушеннями відповідно до показників емоційного розвитку дітей з нормотиповим розвитком, використання запропонованої технології завершується. В окремих випадках вона може застосовуватися як засіб профілактики відхилень в емоційному розвитку дітей із когнітивними порушеннями.

За результатами констатувального етапу дослідження встановлено, що дітям гностичної групи притаманні характерні відмінності за критерієм структурної емоційної організації насамперед за показником регуляції емоційної експресії, що конкретизується у параметрі емоційної вербалізації, що проявляється низькою здатністю до вербалізації як власних емоцій (при $p \leq 0,05$), так і розуміння емоцій інших за мімікою обличчя (при $p \leq 0,05$), низькій здатності стримувати емоції (при $p \leq 0,05$) та спроможністю маніпулювати власною емоційною експресією (при $p \leq 0,05$). Крім цього, специфіка спостерігається і за показником психічних зрушень внаслідок перегляду мультфільмів або дитячих художніх фільмів, що проявляється у низько диференційованому ставленні дитини до героїв фільмів, неточному розумінні ними характеру героїв, їх неможливості чітко визначити позитивний це герой чи негативний (при $p \leq 0,05$). Діти зазначеної категорії демонструють особливості і за критерієм емоційної функціональності, що виявляється в їх посиленій емоційній реактивності і підвищеній емоційній чутливості (при $p \leq 0,05$), що проявляється у схильності надавати значущості ширшому, аніж діти з типовим розвитком, спектру емоціогенних факторів. Така посилена реактивність виявляється у почасти гіперреакціях на емоціогенні фактори і ситуації. За критерієм темпоральності діти гностичної групи відрізняються за показниками схильності до реакцій фрустрації (при $p \leq 0,05$) та низької стійкості емоційних установок (при $p \leq 0,05$). Такі діти схильні сприймати більшість ситуацій як загрозливі та непереборні. Характерні особливості діти з когнітивними порушеннями гностичної групи демонструють за показниками низького рівня сформованості простих (при

$p \leq 0,05$) та складних (при $p \leq 0,01$) соціально-емоційних комплексів, що виявляється в неадекватному ставленні до оточуючих, зокрема, у сприйнятті знайомих дорослих (педагогів) та одногрупників/однокласників за своїх друзів. Водночас таким дітям притаманні особливості за показником складних когнітивно-емоційних комплексів, що характеризується високою стійкістю власних інтересів і захоплень (при $p \leq 0,05$), однак, за показником простих когнітивно-емоційних комплексів навпаки демонструють низькі показники, оскільки нові іграшки та ігри не викликають у таких дітей помітного інтересу (при $p \leq 0,05$), вони надають перевагу знайомим і відомим об'єктам та діяльності.

Для дітей з когнітивними порушеннями мисленнєвої групи також домінантним є тип порушення, що виявляється у відставанні темпів розвитку мисленнєвих дій та операцій. Ці особливості зумовлюють специфіку емоційного розвитку таких дітей. Так, за критерієм структурної емоційної організації діти зазначеної категорії відзначаються за показником емоційної експресії, що конкретизується в низькому рівні прояву за параметром здатності до емоційної вербалізації (при $p \leq 0,01$), що виявляються в труднощах таких дітей виразити та пояснити свої емоції, стани, настрої, ставлення. За критерієм емоційної функціональності діти мисленнєвої групи когнітивних порушень відрізняються за показниками домінуючої модальності емоційного стану (при $p \leq 0,05$), що характеризується переважанням оптимістичного настрою та позитивних емоційних станів. Специфіка емоційного розвитку таких дітей за критерієм темпоральності конкретизується в показнику емоційних установок за параметром швидкості їх формування (при $p \leq 0,05$), що характеризується уповільненим характером формування стійких емоційних ставлень до об'єктів та суб'єктів, які оточують дитину. За критерієм емоційної організації діти цієї групи відзначаються специфікою за показниками сформованості простих когнітивно-емоційних комплексів (при $p \leq 0,01$), що виявляється у швидкій втраті інтересу до нового іграшок чи гри, а також складних когнітивно-

емоційних комплексів (при $p \leq 0,05$), що характеризується відсутністю широкого спектру стійких інтересів, зокрема, відсутністю певного виду діяльності, якому б дитина надавала перевагу та виявляла самостійну активність.

Визначено, що для дітей з когнітивними порушеннями атенційної групи притаманний нестійкий тип функціонування і продуктивності роботи уваги. Внаслідок цього виникає низка особливостей емоційного розвитку у дітей зазначеної групи. Насамперед, діти вказаної групи відрізняються від однолітків з нормотиповим когнітивним розвитком за критерієм структурної емоційної організації, зокрема, за показником психофізіологічних зрушень, які характеризується високим відхиленням від аутогенної норми (при $p \leq 0,01$) в бік погіршення психоемоційного стану, що виявляється у швидкій втомлюваності. Також такі діти відрізняються за показником регуляції емоційної експресії за параметрами низької здатності до стримування негативних емоцій (при $p \leq 0,01$) та маніпулювання власною емоційною експресією (при $p \leq 0,05$). За критерієм емоційної функціональності дана група дітей відрізняється за показником емоційної реактивності (при $p \leq 0,01$), що виражається у схильності до бурхливих реакцій та наданні широкому спектру факторів емоціогенності. По критерію темпоральності діти вказаної групи когнітивних порушень характеризуються високим рівнем за показником схильності до афективних та фрустраційних реакцій (при $p \leq 0,01$). Водночас з'ясовано, що діти з когнітивними порушеннями атенційної групи за критерієм емоційної організації відрізняються по показнику формування простих когнітивно-емоційних комплексів (при $p \leq 0,05$), що виявляється у незначній тривкості збереження їх інтересу до нової іграшки чи гри. Констатовано, що у дітей з когнітивними порушеннями мнестичної групи характерною є порівняно рівна частота появи як нестійкого типу функціонування механізмів пам'яті, так і затримки їх розвитку. Зазначене відбивається у специфіці емоційного розвитку дітей вказаної групи. По критерію структурної емоційної організації діти зазначеної категорії

відрізняються від однолітків із нормо типовим розвитком за показником регуляції емоційної експресії за параметрами низької здатності до емоційної вербалізації (при $p \leq 0,01$) та маніпулювання емоційною експресією (при $p \leq 0,05$). Згідно із критерієм емоційної функціональності такі діти демонструють особливості за показниками стійкості емоційного реагування (при $p \leq 0,01$), що виявляється у високій лабільності емоційних реакцій дитини, та емоційної реактивності (при $p \leq 0,01$), що пов'язане зі схильністю до емоційного відшукування на широкий спектр чинників. По критерію темпоральності ця група дітей виявляє особливості за показником схильності до афективних та фрустраційних реакцій (при $p \leq 0,01$), що конкретизується у високому їх рівні, внаслідок чого спостерігається низька стрестолерантність до дії емоціогенних чинників негативного характеру. Водночас діти демонструють особливості за показником емоційних установок за параметром стійкості цих установок (при $p \leq 0,01$). За критерієм емоційної організації дана група дітей відрізняється за показниками сформованості простих соціально-емоційних комплексів (при $p \leq 0,01$) та простих когнітивно-емоційних комплексів (при $p \leq 0,01$), що характеризується низькою тривкістю актуалізації цих комплексів.

За результатами апробації технології підтримки емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями констатуємо низку статистично достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групами дітей з когнітивними порушеннями, що виявляється у порівняно: *вищих показниках* дітей, охоплених формувальним експериментом, за: здатністю до вербалізації власних емоцій (при $p \leq 0,05$), спроможності розуміння емоцій інших за мімікою обличчя (при $p \leq 0,05$), здатності стримувати емоції (при $p \leq 0,05$) та спроможності маніпулювати власною емоційною експресією (при $p \leq 0,05$), стійкості емоційних установок (при $p \leq 0,05$), сформованості і тривкості простих (при $p \leq 0,05$) й складних (при $p \leq 0,01$) соціально-емоційних комплексів та простих (при $p \leq 0,05$) і складних (при $p \leq 0,05$) когнітивно-емоційних комплексів; *нижчих показниках* дітей, залучених до

формувального експерименту, за: схильністю до негативних психофізіологічних зрушень (при $p \leq 0,05$), емоційною реактивністю (при $p \leq 0,05$), схильністю до реакцій фрустрації (при $p \leq 0,05$).

Таким чином, емпірично доведено детермінантну роль комунікативних, інтеракційних, силових, балансувальних, саморегулятивних, орієнтувальних, гностичних, мнестичних, атенційних, мисленнєвих, імажинарних характеристик особистості в специфіці емоційної сфери дітей із когнітивними порушеннями та визначенні динаміки її розвитку в межах дитячого віку.

Ключові слова: детермінанти, емоційний розвиток, емоційна сфера, емоції, почуття, дитина з когнітивними порушеннями, технологія, підтримка.

Lysenkova I.P. Determinants of the emotional development of children with cognitive impairment. – Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

A Dissertation in Psychology submitted for the Degree the Doctor of Science in speciality 19.00.08 – Special Psychology (053 «Psychology»). – Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2019.

The thesis is devoted to the study of the determinant role of psychological factors in the emotional development of a child with cognitive impairments.

Theoretical analysis of the problem gives grounds to distinguish the main theoretical and methodological approaches to the description of the emotional sphere of personality, which are now proposed by psychological science: regulatory, structural, psychophysiological, autonomous, socio-cultural and systemic approaches. The diversity of approaches denotes to the existence of differences in the perceptions of researchers about the fundamental aspects of the functioning of the emotional sphere of personality. A perspective approach in this direction seems to be the systematic approach because, in the frame of this approach, the emotional sphere can be considered as a systemic phenomenon. Representatives of the system approach consider the emotional sphere as a

complex, dynamic, self-organizing system because system-forming elements of the emotional sphere and its development are revealed within the frame of the system approach (V. Afanas'yev, A. Slast'onin, G. Shchukin and others). Based on the principles of a systematic approach and in view of the leading function of emotional response in the life of personality, the emotional sphere is defined as a complex mental system for assessing the satisfaction of the actual needs of the individual.

The emotional sphere of personality as a system has a structural and functional organization of emotional phenomena. The emotional sphere has a hierarchical character, formed by the following levels of emotional response: structural, functional, temporal and organizational.

The structural level is represented by a triad of psychophysiological, mental and expressive components. The psychophysiological component is expressed on the level of neurophysiological and humoral changes that arise as a result of dissatisfaction with certain needs. The mental component is represented by experiences of satisfaction-dissatisfaction with the personality of their own needs. The expressive component represents the external manifestations of personality experiences (facial expressions, pantomime, intonation, actions, acts, behaviour and activities).

The functional level is determined by the features of the previous level and in generalized form can be interpreted through such an integral feature of the person as emotionality, which is determined by such properties as: depth (superficiality - depth of influence on the personality), modality (positive-negative influence on the person and his activity), stability (lability-rigidity of emotional response), experience and emotional reactivity (sensitivity to emotionogenic incentives).

The temporal level of the system is represented by three major variations of emotional response, characterized by prolongability. Emotional response – short-term reaction to the situation, in particular, affect. Longer in time is the emotional state of personality (anxiety, stress, depression, cheerfulness), which is

characterized by an assessment of the personality of the conditions in which she is the relatively long time. The emotional setting is a persistent attitude of the individual towards certain objects of the surrounding reality – to another person (love, hatred); to the state (patriotic feelings), to the certain types of activity (capture), to the reality (sense of humour), etc.

The organizational level of the emotional sphere is represented by two types of emotional response – the vital emotions and emotional complexes. Vital emotions are related to the response to the pleasure-dissatisfaction with the vital needs (fear as a response to the need for security, joy as a response to satisfaction biological needs). Emotional complexes (intellectual-emotional and socio-emotional) are sustainable formations that are formed in close connection with other spheres of personality, which also differentiate into two types: simple (insult, shame, guilt, excitement) and complex (love, hatred)

According to the results of the theoretical analysis, the content of the concept of «emotional development» is defined as a dynamic process developed in time, which is manifested in irreversible, directed and regular quantitative and qualitative structural and functional changes in the attitude (assessment) of personality to reality. The periodization of emotional development in childhood is suggested, in which the following stages are differentiated: the first (5 – 6 years), the second (7 years), the third (8 – 9 years) and the fourth (10 – 12 years).

The first stage is manifested in the changes: in the structural level through the development of an expressive component, which is expressed through the formation of the ability to verbal expression of its own emotional reactions; in the functional level which characterized by the domination of liability over the stability of emotional experiences, which are determined by the superficiality and dominance of positive modality over the negative; in the temporal level, which is dominated by emotional reactions over more stable types of emotional response; in the organizational level, that reveals the development of cognitive-emotional complexes, first of all, simple ones.

The second stage is related to the experience of the crisis of seven years, which results in qualitative changes: in the structural level, in particular, through changes in the mental component, characterized by the emergence of internal struggle of emotions, their ambivalence; in the functional level – increased reactivity, which is expressed in the growth of the severity and explosion of emotional response, whims, and restlessness; in the temporal level – the dominance of negative emotional states, which is expressed in the growth of aggressiveness, abusive, conflict; in the organizational level – the transition from the formation of simple to complex emotional complexes.

The third stage is characterized by significant changes that occur in the structural level by strengthening the expressive component through the growth of the ability to hold back their own emotional manifestations; in the functional level – the depth of emotional experiences increases and their stability grows; in the temporal level – emotional settings are formed as a stable attitude towards the characters and heroes of fairy tales, cartoons, etc.; in the organizational level – the development of cognitive-emotional complexes is intensified, mostly complex, such as the delight of certain activities.

On the fourth stage, the greatest shifts are observed: in the structural level of the emotional sphere, which is associated with the expressive component, when the child becomes able to manipulate his own emotional expression; in the functional level – there are changes in the modality of attitude towards oneself, self-dissatisfaction and a negative assessment of own qualities are increasing, as well as the stability of emotions increases; in the temporal level – there are changes in the formation of emotional settings by increasing the number of stable attitudes towards other people, expressed in feelings of duty; in the organizational level – the formation of social and emotional complexes, especially complex feelings, is intensified.

Determinants of emotional development are a complex of external and internal factors that determine the appearance of qualitatively new and improving the existing characteristics of the emotional sphere. In this study, we have focused

on the study of psychological determinants of emotional development, which are classified into complexes: a psychosocial complex represented by communicative and interactive determinants; an intellectual complex that integrates gnostic, mnemonic, attentional, mental, and imaginary determinants; a regulatory complex combining self-regulatory and guiding determinants; neuropsychological complex that covers the power and balancing determinants.

The communicative determinant is based on the formation of the ability to verbalize their own emotions. The interactive determinant is characterized by the child's capture of social roles and norms of interaction with adults and peers. The gnostic determinant is represented by the peculiarities of perception of the child. The mnemic determinant is characterized by the formation of emotional memory. The attentional determinant is based on the ability to focus on their own emotions. The mental determinant is represented by indicators of the development of mental activities and operations. The imaginary determinant is determined by the peculiarities of the development of the imagination. The self-regulatory determinant implies the development of the ability to self-regulatory self-regulation, both behaviour and own experiences. The orientation determinant is characterized by the ability to navigate in space, time and personal identity. The power determinant is based on the ability of the nervous system of the child to sustain a long time mental stress. The balancing determinant is determined by the nature of the ratio in the nervous system of inhibition-excitation processes.

The theoretical justification of the concept of conducting an experimental study of the determinants of the emotional development of children with cognitive impairments required the ascertainment of the content of the category «children with cognitive impairments» (O. Babiak, N. Batasheva, L. Prokhorenko, T. Sak, etc.). The category of children with cognitive impairments includes children who have a developmental delay and unstable function of individual cognitive functions (perception, memory, thinking or attention), which is manifested in their reduced productivity, resulting in a decrease in cognitive activity and deterioration of mental performance of the child as a whole (L. Prokhorenko).

On the basis of the criterion of the dominance of the disturbed cognitive function in the general structure of the cognitive disorder, we classify children with cognitive impairments in groups: gnostic; mnemonic; mental; attentional. Accordingly, the groups are differentiated according to the criterion of the type of cognitive impairment: the delay of development, which is manifested in the low quality and productivity of a certain function; instability of functioning, marked by dynamic jump-like changes in the results of the function.

The study of the role of psychological determinants of emotional development was carried out within the frame of the forming experiment. The formative stage of the study was based on the development and testing of technologies for supporting the emotional development of children with cognitive impairments by influencing their psychological determinants. The development of technology was based on the idea of the systemic nature of the functioning of the child's psyche (B. Lomov, V. Shadrikov, etc.), which manifests itself in the fact that the influence on the formation and development of key elements of the psyche – cognitive, regulatory, socio-psychological, psycho-physiological features predetermine qualitative progressive changes in other spheres of personality, especially in the emotional sphere.

According to the results of the theoretical analysis (T. Dutkevich, L. Karamushka, V. Kobylchenko, O. Kozyrev, O. Savitska, T. Skrypnyk, O. Obukhov, T. Cherednikov, etc.) the technology of support of emotional development of children with cognitive impairments has been developed, the basis of which are four components: conceptual, content, organizational and productive. The conceptual component defines the purpose and basic principles of the implementation of psychological intervention by this technology, among which are: the principle of systemicity; principle of determinism; the principle of individuality; principle of purposefulness; the principle of development. The constituent part of the application of technology involves psychological interference in the content and dynamics of the functioning and formation of psychological determinants of emotional development. The organizational

component is represented by several modules: evaluation, corrective, developmental and monitoring organizational modules. The effective component assumes that in the case of achievement of stable progressive changes in emotional development, which consist in reaching the content and dynamics of indicators of emotional development in children with cognitive impairments in accordance with indicators of emotional development of children with norm-like development, the use of the proposed technology is completed. In some cases, it can be used as a means of preventing abnormalities in the emotional development of children with cognitive impairment.

According to the results of the preliminary stage of the study, it was found that the children of the gnostic group are characterized by differences in the criterion of a structural emotional organization, first of all, by the indicator of the regulation of emotional expression, which is specified in the parameter of emotional verbalization, which manifests itself as a low ability to verbalize its own emotions ($p \leq 0.05$), and understanding of emotions of others for facial expressions ($p \leq 0.05$), low ability to restrain emotions ($p \leq 0.05$) and the ability to manipulate your own emotional expression ($p \leq 0.05$). In addition, the specificity is observed in the indicator of mental changes as a result of viewing cartoons or children's feature films, which manifests itself in the low-differentiated attitude of the child to the characters of films, inaccurate understanding of their character, their inability to clearly identify the positive of this hero or negative ($p \leq 0.05$). Children of this category demonstrate the features and criteria of emotional function, which is manifested in their increased emotional reactivity and increased emotional sensitivity ($p \leq 0.05$), which manifests itself in the tendency to give more significance to wider than children with typical development, a range of emotionogenic factors. Such increased reactivity is manifested in part by hyper-reactions to emotionogenic factors and situations. According to the criterion of temporality, the children of the gnostic group differ in terms of the tendency to frustration reactions ($p \leq 0.05$) and the low stability of emotional units ($p \leq 0.05$). Such children tend to perceive most situations as threatening and insuperable.

Characteristic features children with cognitive impairments of the gnostic group demonstrate the low level of formation of simple ($p \leq 0.05$) and complex ($p \leq 0.01$) of social and emotional complexes, which manifests itself in inadequate attitude to others, in particular, in perception acquaintances of adults (teachers) and groupmates/classmates for their friends. At the same time, such children have peculiar features in terms of complex cognitive-emotional complexes, characterized by a high degree of self-interest and hobbies ($p \leq 0.05$), however, by the index of simple cognitive-emotional complexes, on the contrary, they show low performance, as new toys and games do not cause such children a marked interest ($p \leq 0.05$), they favour familiar and well-known objects and activities.

For children with cognitive impairments in the mental group, the type of violation is also dominant, which is manifested in the lag behind the pace of development of mental activity and operations. These peculiarities determine the specifics of the emotional development of such children. Thus, according to the criterion of a structural emotional organization, children of this category are marked by an indicator of emotional expression, which is specified in the low level of manifestation of the parameter of the ability to emotional verbalization ($p \leq 0.01$), manifested in the difficulty of such children to express and explain their emotions, states, mood, attitude. According to the criterion of emotional function, the children of the thinking group of cognitive impairments differ in terms of the dominant modality of the emotional state ($p \leq 0.05$), which is characterized by a predominance of optimistic mood and positive emotional states. The specificity of the emotional development of such children by the criterion of temporality is specified in the index of emotional settings according to the parameter of the rate of their formation ($p \leq 0.05$), which is characterized by the slowed-down character of the formation of stable emotional attitudes toward objects and subjects surrounding the child. According to the criterion of emotional organization, children of this group are characterized by specificity in the indicators of the formation of simple cognitive-emotional complexes ($p \leq 0.01$), which is manifested in the rapid loss of interest in new toys or games, as well as complex

cognitive-emotional complexes ($p \leq 0.05$), which is characterized by the absence of a wide range of stable interests, in particular, the lack of a certain kind of activity that the child would prefer and shows independent activity.

It is determined that for children with cognitive impairment of attentional group, unstable type of functioning and performance of attention is characteristic. As a result, there are a number of features of emotional development in the children of this group. First of all, the children of this group are different from peers with standard-type cognitive development according to the criterion of structural emotional organization, in particular, according to the indicator of psycho-physiological changes, which is characterized by a high deviation from the autogenic norm ($p \leq 0.01$) in the direction of deterioration of the psycho-emotional state, which is manifested in the rapid fatigue. Also, such children differ in terms of the regulation of emotional expression by the parameters of low ability to deter negative emotions ($p \leq 0.01$) and manipulating his own emotional expression ($p \leq 0.05$). By the criterion of emotional functionality, this group of children is different in terms of emotional reactivity ($p \leq 0.01$), which is expressed in the tendency to violent reactions and providing a wide range of emotionogenicity factors. According to the criterion of temporality, children of the specified group of cognitive impairments are characterized by a high level of inclination to affective and frustration reactions ($p \leq 0.01$). At the same time, it was found that children with cognitive impairments of the attentional group differ in terms of the formation of simple cognitive-emotional complexes at the rate of the emotional organization ($p \leq 0.05$), which is manifested in insignificant durability of preserving their interest in a new toy or game. It was stated that in children with cognitive impairments of the mnemonic group, the frequency of appearance of both unstable type of functioning of memory mechanisms and the delay of their development is characteristic. This is reflected in the specifics of the emotional development of children of this group. According to the criterion of a structural emotional organization, children of this category differ from their peers with normal development according to the indicator of regulation of emotional expression by

parameters of low ability to emotional verbalization ($p \leq 0.01$) and manipulation of emotional expression ($p \leq 0.05$). According to the criterion of emotional function, such children demonstrate peculiarities in terms of the stability of emotional response ($p \leq 0.01$), which is manifested in the high lability of the child's emotional reactions, and emotional reactivity ($p \leq 0.01$), which is associated with predisposition to an emotional reconnaissance on a wide range of factors. According to the criterion of temporality, this group of children reveals the features of the inclination to affective and frustration reactions ($p \leq 0.01$), which is specified in their high level, resulting in low stress tolerance to the effect of emotionogenic factors of a negative character. At the same time, children show features in terms of emotional settings for the stability parameter of these settings ($p \leq 0.01$). According to the criterion of emotional organization, this group of children differs according to the indicators of the formation of simple social-emotional complexes ($p \leq 0,01$) and simple cognitive-emotional complexes ($p \leq 0.01$), which is characterized by low durability of the actualization of these complexes.

According to the results of the approbation of the technology supporting emotional development of children with cognitive impairments, we establish a number of statistically significant differences between the control and experimental groups of children with cognitive impairment, which is manifested in comparatively: higher rates of children covered by the forming experiment: in the ability to verbalize their own emotions ($p \leq 0.05$), in the ability to understand the emotions of others for facial expressions ($p \leq 0.05$), in the ability to hold back emotions ($p \leq 0.05$) and in the ability to manipulate your own emotional expression ($p \leq 0.05$), in the stability of emotional units ($p \leq 0.05$), in the formation and durability of simple ($p \leq 0.05$) and complex ($p \leq 0.01$) of the socio-emotional complexes and simple ($p \leq 0.05$) and complex ($p \leq 0.05$) cognitive-emotional complexes; lower rates of children involved in the forming experiment: in the propensity to negative psychophysiological changes ($p \leq 0.05$), in the emotional reactivity ($p \leq 0.05$), in the predisposition to frustration reactions ($p \leq 0.05$).

Thus, the determinant role of the communicative, interactive, power, balancing, self-regulatory, orientational, gnostic, mnemonic, attentional, mental, and imaginary characteristics of personality in the specifics of the emotional sphere of children with cognitive impairments and determining the dynamics of its development within the childhood is proved empirically.

Keywords: determinants, emotional development, emotional sphere, emotions, feeling, child with cognitive impairments, technology, support.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографії

1. Лисенкова І.П. *Теоретико-методологічні засади розвитку емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями*: Монографія. Миколаїв: Ілліон, 2018. 324 с.

2. Lysenkova I.P. Forming of Creative Personality of Senior Preschool Age Child in Voice-Playing Activity. *Transformation in Contemporary Society: Humanitarian Aspects*: Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. P. 254-257.

Статті в наукових періодичних виданнях інших держав

3. Lysenkova I.P. The Use of Art Therapy in Working with Children with Cognitive Impairment. *The Scientific Heritage*. 2018. No. 21. Vol. 2. P. 67-69.

4. Lysenkova I.P. Peculiarities of the Organization of Correction-developing Environment for Children with Mental Disorders. *The Scientific Heritage*. 2018. No. 25. Vol. 2. P. 53-55.

5. Lysenkova I.P. Correction-Developing Environment as a Means of Emotional Development of Children with Cognitive Impairment. *The Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2018. No. 20. Vol. 2. P. 67-69.

Статті у наукових фахових виданнях України,
що включенні до міжнародних наукометричних баз

6. Лисенкова І.П. Психолого-педагогічна характеристика дітей з когнітивними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 1. С. 132-136.

7. Лисенкова І.П. Інноваційні засоби розвитку емоційної сфери дітей передшкільного віку з легкою розумовою відсталістю: теоретичний аспект. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія.* 2018. Вип. 64. С. 91-94.

8. Лисенкова І.П. Психологічна характеристика особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології.* 2018. № 2. С. 190-194.

9. Лисенкова І.П. Когнітивний підхід у дослідженні емоційної сфери. *Психологія і особистість*. 2018. № 2 (14). С. 59-69.

10. Лисенкова І.П. Дослідження психологічних механізмів розвитку емоційної сфери. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 258-261.

11. Лисенкова І.П. Психолого-педагогічні умови організації корекційно-розвивального середовища для дітей із порушеннями розумових функцій. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3 (87). С. 20-27.

12. Лисенкова І.П. Психологічні дослідження емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2018. Вип. 3, т. 1. С. 211-215.

13. Лисенкова І.П. Проблема емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*: 2018. № 4. С. 182-186.

14. Лисенкова І.П. Застосування інноваційних психологічних методів у роботі з дітьми з когнітивними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 11. С. 167-177.

15. Лисенкова І.П. Діяльнісний підхід у дослідженні емоційної сфери. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія.* 2018. Том 23. Вип. 1 (47). С. 73-80.

16. Лисенкова І.П. Психологія емоційної сфери дітей із затримкою психічного розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2017. № 6, т.1. С. 196-201.

Статті у наукових фахових виданнях

17. Лисенкова І.П. Розвиток емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових функцій засобами арт-терапії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Вип. 14. – 2018. – С. 59-67.

18. Лисенкова І.П. Використання арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми передшкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Наука і освіта*. 2013. № 3(CXIII). С. 95-97.

19. Лисенкова І.П. Проблема психології емоційної сфери дітей. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки.* 2017. № 3 (8). С. 110-122.

20. Лисенкова І.П. Індивідуальний підхід у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: «Психологія».* 2018. № 6. С. 21-26.

21. Лисенкова І.П. Аналіз проблеми розвитку емоційної сфери дітей у психолого-педагогічній літературі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки.* 2018. № 1 (9). С. 139-150.

Статті в електронних наукових фахових виданнях України

22. Лисенкова І.П. Нейропсихологічний підхід у дослідженні емоційної сфери. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія*. [Електронний ресурс]. 2018. Вип. 1. Режим доступу: https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/10/visnik_1_2018_psh.pdf

23. Лисенкова І.П. Психологічна робота з розвитку емоційної сфери дітей з порушеннями розумових функцій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія.* [Електронний ресурс]. 2018. Вип. 2. Режим доступу: https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/11/visnik_2_2018_psh.pdf

24. Лисенкова І.П. Типологічні порушення емоційної сфери дітей з порушеннями розумових функцій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія.* [Електронний ресурс]. 2018. Вип. 3. Режим доступу: https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/11/visnik_3_2018_psh.pdf

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

25. Лисенкова І.П. Дисципліна «Арт-терапія» в навчальному процесі як умова ефективної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Придністровські соціально-гуманітарні читання*: Матеріали Бердянської сесії І Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Бердянськ, 22 вересня 2012 року). Д.: ТОВ «Інновація», 2012. Ч. 2. С. 75-77.

26. Лисенкова И.П. Формирование эмоционально-коммуникативной сферы дошкольников с задержкой психического развития. *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы*: Материалы IV Международной научно-практического семинара (Республика Беларусь, г. Барановичи, 18 апреля 2013 года). Барановичи: РИО БарГУ, 2013. С. 200-202.

27. Лисенкова И.П. Формирование коммуникативной сферы дошкольника с задержкой психического развития. *Билингвальное (полилингвальное) образование и межкультурная коммуникация в XXI веке*: сборник научных статей (м. Чебоксари, 27 лютого 2014 року). Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет, 2014. С. 156-158.

28. Лисенкова І.П., Гаврюткіна С.В. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку в комунікативній діяльності. *Проблеми розвитку*

творчої особистості дітей дошкільного віку: теорія, практика, перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 3 квітня 2015 року). Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2015. С. 73-76.

29. Лисенкова І.П., Бєлухіна Н.С. Формування творчої особистості дитини дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. *Пріоритетні напрямки розвитку передшкільної освіти на засадах педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського в системі євроінтеграційних процесів*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 25 квітня 2015 року). Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2015. С. 45-48.

30. Лисенкова І.П., Ротар Т.Ю. Арт-терапія як засіб навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. *Матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конвенції про права осіб з інвалідністю»* (м. Київ, 23-24 листопада 2016 року). Київ: Ун-т «Україна», 2016. С. 21-27.

31. Лисенкова І.П., Савінова В.М. Використання форм і методів музично-естетичного виховання в корекційній роботі з дітьми. *Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VI школа методичного досвіду*): Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, 28-29 листопада 2016 року). Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2016. С. 137-141.

32. Лисенкова І.П. Використання арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві*: Матеріали доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 5 жовтня 2016 року). Миколаїв, ММІРЛ, 2016. С. 64-66.

33. Лисенкова І.П., Сидоренко І.В. Чинники розвитку творчої особистості дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку: теорія, практика, перспективи*: Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної

конференції (м. Миколаїв, 15 травня 2017 року). Миколаїв: Іліон, 2017. С. 61-63.

34. Лисенкова І.П., Лобода А.І. Корекційно-реабілітаційна робота з дітьми дошкільного віку «групи ризику». *Успішна інтеграція молоді в суспільство: досвід, проблеми, перспективи*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (м. Миколаїв, 17-19 травня 2017 року). Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2017. С. 234-239.

35. Лисенкова І.П., Сторчак М.В. Зміст і структура корекційної-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього навчального закладу. *Збірник наукових праць Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»* (м. Миколаїв, 20 квітня 2017 року). Миколаїв: ММІРЛ, 2017. Серія: Педагогічні та психологічні науки. С. 79-84.

36. Гикава С.Ю., Лисенкова І.П. Використання художнього слова у системі корекційної роботи з дітьми дошкільного віку. *Становлення інклюзивної освіти в Україні: досвід, проблеми, перспективи*: Матеріали науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (м. Миколаїв, 20 грудня 2017 року). Миколаїв: Іліон, 2018. С. 25-28.

37. Нікулеско А.В., Лисенкова І.П. Ігрова діяльність дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Збірник наукових праць Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»* (м. Миколаїв, 12 квітня 2018 року). Миколаїв: ММІРЛ, 2018. Серія: Педагогічні та психологічні науки, Вип. ІІ, С. 131-136.

38. Лисенкова І.П. Особливості емоцій у дітей із затримкою психічного розвитку. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук*: Матеріали Міжнародної науково-

практичної конференції (м. Київ, 2-3 березня 2018 року). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 2. С. 97-100.

39. Лисенкова І.П. Розвиток особистості дитини з когнітивними порушеннями нетрадиційними засобами навчання. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства*: Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 9-10 березня 2018 року). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. С. 86-89.

40. Лисенкова І.П. Інноваційні методи навчання та виховання як засіб розвитку емоційної сфери дитини з легкою розумовою відсталістю. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті*: Збірник наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 16-17 березня 2018 року). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. С. 38-40.

41. Лисенкова І.П. Арт-терапія як засіб створення інклюзивного освітнього середовища для успішної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами. *Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві*: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 15 травня 2018 року). Миколаїв: Поліграфічне підприємство СПД Румянцева Г.В., 2018. С. 230-232.

Посібники

42. Лисенкова І.П. *Корекційно-реабілітаційні служби*: Навчально-методичний посібник. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2014. 251 с.

ЗМІСТ

ВСТУП …….. 5
РОЗДІЛ 1. ЕМОЦІЙНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ
1.1 Наукові підходи до вивчення проблеми емоційної сфери особистості ……. 23
1.2. Проблема емоційної сфери в контексті регуляційного підходу …… 36
1.3. Проблема функціонування емоційної сфери особистості в контексті психофізіологічного підходу ……. 46
1.4. Соціокультурний підхід до трактування проблеми емоційної сфери особистості ……. 60
1.5 Автономний підхід до визначення емоційної сфери ……. 64
1.6 Емоційна сфера особистості в контексті структурного підходу …….. 73
1.7. Положення системного підходу до проблеми емоційної сфери особистості ……. 98
1.8 Теоретичне обґрунтування моделі емоційної сфери особистості як системного психічного явища …….. 108
Висновки до першого розділу …… 112
РОЗДІЛ 2. ДЕТЕРМІНАНТИ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ В ДИТЯЧОМУ ВІЦІ
2.1. Періодизація психічного розвитку в межах дитячого віку…... 116
2.2 Проблема емоційного розвитку в дитячому віці …… 128
2.3. Детермінація емоційного розвитку в дитячому віці ……. 153
2.3.1. Інтелектуальні детермінанти емоційного розвитку дитини.. 164
2.3.2. Психосоціальні детермінанти емоційного розвитку дитини. 174

2.3.3. Нейропсихологічні детермінанти емоційного розвитку дитини …… 177
2.3.4. Регулятивні детермінанти емоційного розвитку дитини….. 184
Висновки до другого розділу …… 192
РОЗДІЛ 3 КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕТЕРМІНАНТ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
3.1 Діти з когнітивними порушеннями: визначення категорії та класифікація…… 196
3.2. Організаційно-методичні засади експериментального дослідження детермінант емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями…… 201
3.3 Формування вибірки експериментальної дослідження …… 224
3.3.1 Психодіагностичний комплекс визначення типу когнітивного порушення у дітей …… 224
3.3.2 Якісні особливості експериментальної вибірки дітей з порушеннями когнітивного порушення …… 230
3.4 Теоретичне обґрунтування технології підтримки емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями …… 236
Висновки до третього розділу …… 244
РОЗДІЛ 4 СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
4.1 Особливості емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями …… 247
4.2 Особливості емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями атенційної групи …… 253
4.3 Особливості емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями мнестичної групи …… 266

4.4 Особливості емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями гностичної групи…….. 278
4.5 Особливості емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями мисленнєвої групи …….. 289
Висновки до четвертого розділу …… 298
РОЗДІЛ 5 ОСОБЛИВОСТІ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
5.1 Динаміка емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями …… 303
5.2 Специфіка детермінант емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями …… 334
Висновки до п’ятого розділу ……... 338
ВИСНОВКИ ……. 343
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ …… 350
ДОДАТКИ …… 411

ВСТУП

Актуальність теми. Складність і багатогранність існування сучасного суспільства вимагає всебічного осмислення нових психологічних феноменів, зокрема емоційної компетентності особистості, що містить сукупність окремих психічних функцій, когнітивних параметрів, взаємопов'язаних характеристик індивідуальних особливостей особистості, її діяльності та поведінки. На сучасному етапі становлення суспільства проблема емоційного розвитку постає досить гостро. Загальновизнаним є той факт, що емоції включені до усіх психічних процесів і станів людини й супроводжують будь-які прояви її активності. Значні можливості емоційного чинника людини, що розкриваються в стійких емоційних стосунках, ідеалах, нормах поведінки, виявляються ефективними лише тоді, коли перетворюються в реальні мотиви діяльності. Які б умови та детермінанти не визначали життя та діяльність людини – внутрішньо, психологічно значущими вони стають лише у тому випадку, коли забезпечується ефективність функціонування сфери її емоційних відносин.

Вивчення емоційного розвитку є новим сегментом у дослідженні емоційної сфери особистості з особливими освітніми потребами. Важливість розв'язання проблеми емоційного розвитку зумовлено тенденцією до зростання кількості дітей з порушеннями когнітивного розвитку, у яких офіційно діагностовано низький рівень функціонування когнітивних процесів, відхилення поведінки, спостерігається дезадаптація в освітньому та соціальному середовищі. У цьому контексті одним із важливих завдань спеціальної психології є вивчення детермінант емоційного розвитку таких дітей, що дає змогу розробити нові технології у формуванні їх здатності усвідомлювати себе, суспільне довкілля та взаємодіяти з його соціальними об'єктами.

Теоретико-методологічні аспекти проблеми емоційного розвитку особистості представлені у низці вітчизняних і зарубіжних досліджень з позиції когнітивної теорії (О. Тихоміров, Н. Чомскі, A. Bandura, J. Bruner, C. Hull, G. Kelly, H. Longuet-Higgins, G. Miller, W. McCulloch, J. Piaget, B. Skinner та ін.) в аспекті діяльнісно-поведінкового підходу (О. Асмолов, Д. Ельконін, О. Конопкін, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, О. Осницький, В. Петровський, С. Рубінштейн, П. Симонов, С. Смирнов та ін.); з точки зору психології особистості (Л. Виготський, П. Гуревич, Г. Костюк, О. Леонтьев, Б. Ломов, С. Рубінштейн, A.Adler, A.Bandura, A.Adler, A.Bandura, E.Erikson, W.James, C.Jung, G.Kelly, A.Langle, E.Fomm та ін.); на тлі психофізіології (П. Анохін, І. Бериташвілі, О. Лурія, І. Павлов, І. Сеченов, Б. Теплов, Є. Хомська та ін.) У зарубіжних джерелах становлення емоційного розвитку особистості досліджували в межах психології особистості, когнітивної психології, теорії емоцій (П. Симонов, Ph. Bard, C. Izard, W. Cannon, D.C. McClelland, G. Muller, H. Helmholtz, H. Heckhausen, E. Tolman, W. James та ін.).

На нашу думку, основна складність у розумінні вченими поняття емоційного розвитку особистості пов’язана з кількома причинами: по-перше, з його інтегруванням з іншими психічними властивостями, процесами і станами (О. Запорожець, Б. Додонов, Я. Рейковський, Н. Рейнвальд та ін.); по-друге, різним тлумаченням поняття «емоційний розвиток» – одні вчені (Б. Ананьєв, В. Вундт, Б. Додонов, Ж. Піаже та ін.) це поняття ототожнюють з почуттями й переживаннями, а інші чітко диференціюють його (П. Анохін, В. Вілюнас, К. Ізард, О. Леонтьєв, П. Сімонов та ін.). Помітні такі концептуальні розходження в працях вчених пов’язані різним визначенням складових емоційного розвитку: «емоція і почуття», «емоція та афект», «емоція і переживання», «емоція і психічний стан», що свідчить про невпорядкованість та розмитість визначень

окремих підкласів цілісної, динамічно змінної моделі емоційного розвитку.

Розроблення спеціальних експериментальних досліджень емоцій здійснена у працях Р. Вудворса, К. Ізарда, Є. Ільїна, Д. Ліндлслі, П. Фресса, П.М. Якобсона. Наукові дослідження феномена емоцій зосереджені в основному на розгляді сутності емоцій, їх специфіки та розуміння.

Провідні психологи (О. Кононко, В. Котирло, А. Кошелєва, Л. Стрілкова, Т. Хризман та ін.) висловлюють думку про багатоманітність функцій емоційних процесів: спонукальну, оцінну, смислоутворювальну, підкріплюючу, орієнтувальну, регуляційну тощо. Попри різні погляди на означену проблему, дослідники одностайні в тому, що емоційний розвиток людини являє собою широкий спектр емоцій, почуттів та проявів, які з ними пов’язанні, і є основою психічної сфери особистості, що впливає на її діяльність та поведінку.

В історії психологічної думки велике значення мають дослідження у розробці питань емоційної сфери дітей на різному віковому етапі (Л. Божович, А. Валлона, Н. Грота, О. Запорожця, В. Зеньковського, Н. Ланге, І. Сікорського). Широко представлені дослідження емоційного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Л. Берковітц, В. Бехтєрев, В. Вілюнас, Б. Додонов, О. Захаров, К. Ізард, Є. Ільїн, Н. Карпенко, Є. Лісіна, О. Леонтьєв, Н. Максимова, К. Мілютіна, Є. Новикова, М. Осоріна, К. Платонов, О. Прихожан С. Рубінштейн, Т. Шінгаров, О. Чебикін, П. Якобсон та ін.); дослідження та корекція емоційних станів підлітків перебували в полі зору таких науковців як Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, С. Кузікова, О. Лідерс, Н. Максимова, К. Мілютіна, Д. Фельдштейн та ін. Вчені підкреслюють, що емоції й стани нерозривно пов’язані. Вони мають інтегративні функції й забезпечують реагування дитини як цілісності (у її духовній, психічній і

тілесній єдності) на поточну ситуацію, на всі впливи, спрямовані на неї. Тобто вчені розглядають емоції як найбільш яскравий феномен, що проявляється у поведінці дитини. Розкриваючи специфіку емоцій як важливих психічних процесів, дослідники визначають їх фундаментальну роль у формуванні особистості та загальному психічному розвитку дитини вцілому.

У працях вітчизняних та зарубіжних дослідників визначено низку факторів, які впливають на процес емоційного розвитку дитини: рівень когнітивного розвитку (В. Давидов, А. Дусавицький, Д. Ельконін, Л. Коломийченко, С. Максименко, В. Рєпкін), емоційно-вольової сфери (Б. Баєв, І. Бех, О. Івановський, В. Котирло), мотивації (Л. Божович, Н. Власова, Б. Додонов, І. Дороніна, Н. Єлфімова, Р. Жданова, С. Зазюн, Л. Кузнєцова, І. Кулагіна), самооцінки (Н. Жулідова, Л. Фоміна, Г. Цукерман), міри вираження, вияву почуттів, переживань (О. Ахманова, Г. Дідук, В. Ковальов, А. Коваль, Л. Кулибчук, М. Пентилюк, О. Потебня, О. Федоров). За вченими емоційна сфера є результатом впливу різних детермінант у когнітивній (пам’ять, увага, сприймання, мислення) та некогнітивній (соціальні, емоційні впливи, самостійність тощо) сферах, які трансформують перцептивні переживання у внутрішній досвід, модифікуючи їх. Дослідники визначають основні функції емоцій: закріплення досвіду, міжособистісна комунікація, емоційна експресія.

У спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях питання емоційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами різнобічно вивчалося на тлі навчально-пізнавальної діяльності, поведінки, в контексті психічних процесів тощо (Н. Баташева, І. Біла, Л. Вавіна, І. Гудим, Е. Данілавічюте, І. Дмитрієва, А. Душка, А. Замша, В. Засенко, Н. Засенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, В. Лубовський, Ю. Максименко, О. Мамічева, Л. Прохоренко, О. Романенко, Л. Руденко, Т. Сак, О. Хохліна, С. Яковлева та ін.). Підсумовуючи висновки вчених,

можна виокремити певні особливості емоційного розвитку таких дітей до яких науковці відносять підвищену схильність до страхів, що у свою чергу породжує вегетативні розлади, нагромадження емоцій неуспіху, порушення спілкування, невпевненість у власних можливостях та відсутність активного процесу самовиховання, пасивність, сором'язливість, невміння відстоювати власні інтереси тощо. У дітей з когнітивними порушеннями емоційний розвиток проявляється незрілістю, яка характеризується відсутністю жвавості, яскравості емоцій та почуттів, низьким рівнем домагань, поверхневими емоційними реакціями, недостатністю позитивних переживань, що негативно відбивається на засвоєнні соціального досвіду (О. Бабяк, Н. Баташева, Г. Єгорова, Л. Божович, В. Лебединський, Ю. Міланич, В. Мухіна, І. Недозим, О. Орлов, Л. Прохоренко, B. Bettelheim, M. Miller, B. Rimland та ін.).

Втім, наукові дослідження феномена емоцій зосереджені в основному на розгляді сутності емоцій, їх специфіки та розуміння. Розроблення у психологічній науці ефективних методів емоційного розвитку, розкриття базисних категорій емоційної сфери дитини з когнітивними порушеннями до цього часу не набули достатнього обґрунтування. З одного боку, труднощі у дослідженні емоційних явищ цих дітей зумовлені природою емоційних процесів, їх невловимістю, короткочасністю перебігу, залежністю від індивідуальних особливостей розвитку та спрямованості особистості, соціальною ситуацією розвитку емоцій, з іншого – складністю експериментального (об'єктивного) та діагностичного вивчення: важко змоделювати потрібну ситуацію, викликати заплановану емоцію, утримати переживання упродовж тривалого часу. Водночас, сучасний етап теоретичної розробки проблеми емоцій, їх понятійний апарат характеризується термінологічним різноманіттям і тому потребує узагальнення та систематизації

У зв’язку з цим, у колі наукових інтересів у галузі спеціальної психології значної актуальності набуває питання емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями, набуття емоційними реакціями як зовнішнього вияву внутрішнього стану дитини, що є показником благополучного чи неблагополучного входження дитини в соціум і прийняття певної соціальної ролі. Результативність дій дітей зумовлено специфікою способів емоційної взаємодії з людьми, які дають змогу дитині пізнавати не лише основні характеристики і властивості об’єктів, але й усвідомлювати суть та закономірності явищ, подій, що відбуваються. Тобто, емоційний розвиток у дітей є керованим процесом, який дозволяє «виховувати» емоції. У цьому контексті розроблення шляхів діагностики та психологічного впливу на емоційний розвиток дитини з когнітивними порушеннями дасть змогу з’ясувати роль емоцій як відображення пріоритетних потреб і прагнень, як посередника між сформованими потребами і діяльністю по їх задоволенню, розгорнути цей процес як засіб трансформування цінностей, які стають змістом, що спонукає мотиви поведінки та діяльності дитини.

Актуальність означеної проблематики та її недостатня розробленість зумовили визначення теми дисертаційного дослідження: **«Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями».**

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до напряму науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка 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 № 11 від 20 листопада 2017 року) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні НАПН України (протокол № 6 від 28 листопада 2017 року).

Мета дослідження полягає у розробленні теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої технології підтримки емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями.

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

1. На основі теоретичного аналізу проблеми визначити концептуальні підходи до трактування природи емоційного розвитку в дитячому віці та уточнити зміст таких категорій як «емоційна сфера», «емоційний розвиток», «детермінанти емоційного розвитку», «діти з когнітивними порушеннями».
2. Теоретично обґрунтувати модель емоційної сфери особистості дитини.
3. Розробити класифікацію дітей з когнітивними порушеннями.
4. Розробити періодизацію емоційного розвитку в дитячому віці.
5. З’ясувати особливості емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями.
6. Розробити і апробувати технологію підтримки емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями.
7. Встановити детермінанти емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями.

Об’єкт дослідження – емоційний розвиток дітей з когнітивними порушеннями.

Предмет дослідження – детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями.

Концепція дослідження. В основу розроблення концепції дослідження покладено комплекс теоретичних та методологічних положень, які слугують підґрунтям для вибудовування стратегії розв'язання окреслених завдань.

Теоретичний план дослідження детермінує інтеграцію психологічних знань про проблему емоційного розвитку в дитячому віці в контексті системного підходу. Це слугувало підґрунтям до уточнення наукових понять дослідження – «емоційна сфера», «емоційний розвиток» та «детермінанти емоційного розвитку». Відправною категорією дослідження слугувала дефініція «емоційна сфера», що на підставі результатів аналітичного вивчення проблеми, витлумачена як психічна система оцінювання задоволеності актуальних потреб індивідуума. Відповідно «емоційний розвиток» розглядається як розгорнутий в часі динамічний процес, що виявляється в незворотних, спрямованих та закономірних кількісних і якісних структурно-функціональних змінах характеру оцінювання особистістю об'єктивної та суб'єктивної дійсності.

Дослідження особливостей емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями здійснюється на засадах порівняльного та системного підходів. Порівняльний підхід застосовується для виявлення особливостей дітей з когнітивними порушеннями шляхом співставлення їхніх показників із дітьми з типовим когнітивним розвитком. Системний підхід до вивчення емоційного розвитку ґрунтується на з'ясуванні особливостей сформованості компонентів і показників функціональності ієрархічних рівнів емоційної сфери як цілісної системи та динаміки її удосконалення в межах дитячого віку загалом й дітей, які належать до різних груп когнітивних порушень (гностичних, атенційних, мисленнєвих, мнестичних) зокрема.

Вивчення характеру детермінації емоційного розвитку дитини з когнітивними порушеннями здійснюється на підставі положення про системність функціонування та розвитку усіх психічних сфер шляхом розроблення і апробування технології підтримки емоційного розвитку через оптимізацію формування та функціонування його психологічних детермінант, які за результатами теоретичного узагальнення згрупуванні в детермінантні комплекси. Зміст технології розроблено таким чином, щоб впливати саме на детермінанти, а не безпосередньо на складові емоційного розвитку, відтак зрушення, що відбуваються внаслідок застосування цієї технології в емоційному розвитку дитини з когнітивними порушеннями доводить саме детермінантну роль психосоціальних, інтелектуальних, регуляційних та нейропсихологічних особливостей особистості.

Теоретико-методологічною основою дослідження є положення: концепції про розвиток психіки в діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонтьєв); теорії культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій і положення про структуру дефекту Л. Виготського; теорії взаємозв'язку процесів навчання й розвитку (І. Бех, І. Біла, Л. Виготський, В. Давидов, А. Душка, Д. Ельконін, В. Засенко, Н. Засенко, О. Киричук, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, О. Леонтьєв, С. Максименко, О. Мамічева, Б. Мороз, Л. Прохоренко, Р. Процюк, О. Романенко, Л. Руденко, Т. Сак, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Хохліна); про принципи системності (Б. Ломов) та розвитку (Л. Виготський, Д. Ельконін); теорії розвитку вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. Лурія, Є. Хомська, Л. Цвєткова); теорії поетапного формування розумових дій і понять (П. Гальперін, Н. Тализіна); діяльнісного підходу (К. Альбуханова-Славська, Л. Божович, А. Брушлінський, В. Давидов, А. Зак, Б. Зейгарник, О. Леонтьєв, О. Конопкін, О. Осницький, А. Петровський,

В. Петровський, С. Рубінштейн та ін.); про особливості регуляції психічної діяльності (О. Лурія, О. Конопкін, О. Осницький, О. Шаров, С. Якобсон); нейрофізіологічного підходу (П. Анохін, О. Лурія, І. Філімонов, О. Хомська, Л. Цвєткова, Ч. Шерінгтон, О. Ухтомський); регулятивного підходу (О. Конопкін, А. Лінда, Б. Ломів, Ю. Мислaвський, В. Моросанова, О. Осницький); про роль корекційного навчання дітей з порушеннями розвитку (Л. Виготський, Г. Дульнєв, Л. Занков, Б. Пінський, Л. Прохоренко, Т. Сак, Ж. Шиф та ін.); психолого-педагогічних досліджень старшого дошкільного та молодшого шкільного віку і їх особливостей (Л. Божович, Ю. Боришевський, Б. Волков, Г. Жарєнкова, Т. Машарова Н. Менчинська, Л. Переслені, Л. Прохоренко, Н. Росіна, Т. Сак, У. Ульєнкова та ін.).

Методи дослідження. Для забезпечення достовірності положень, висновків і розв’язання окреслених завдань дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

теоретичні: дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису емоційної сфери та детермінант її розвитку; індуктивний – для встановлення тенденцій та зв’язків між психологічними детермінантами та змістом і характером змін в емоційній сфері особистості; моделювання – для побудови системних моделей дослідження, зокрема, моделі емоційної сфери особистості;

емпіричні:

- психодіагностичне обстеження для визначення групи і типу когнітивного порушення дитини за авторським психодіагностичним комплексом;

- психодіагностичний комплекс, що ґрунтується на положеннях психодинамічного підходу до аналізу психічних проявів, для виявлення особливостей емоційного розвитку за критеріями: структурної емоційної організації, яка визначалася за показниками психофізіологічних

(вегетативний коефіцієнт та сумарне відхилення від аутогенної норми за тестом М. Люшера) і психічних зрушень («Малюнкові проби») внаслідок перегляду мультфільмів або дитячих художніх фільмів, та показником регуляції емоційної експресії, який визначався за параметрами здатності до емоційної вербалізації, стримування негативних емоцій та маніпулювання емоційною експресією (за авторською експериментальною методикою «Емоційної експресії»); емоційної функціональності за показниками – глибини емоційних переживань («Малюнкові проби»), домінуючої модальності емоційного стану (індивідуальний середній профіль за М. Люшером), стійкості емоційного реагування (тест М. Люшера); емоційної реактивності (експериментальна методика вивчення емпатії Хенер-Бергер); темпоральності за показниками схильності до афективних та фрустраційних реакцій (дитяча форма тесту Розенцвейга), особливостей домінуючих емоційних станів («Малюнкові проби»), емоційних установок за параметрами швидкості їх формування (Протокол фільманалітичного спостереження) та стійкості (Карта фільманалітичної бесіди); емоційної організації за показниками особливостей сформованості простих соціально-емоційних комплексів (Протокол фільманалітичного спостереження та Карта фільманалітичної бесіди), складних соціально-емоційних комплексів за параметрами ставлення до батьків та друзів («Малюнок людини», Бесіда «Мій друг», Діагностична гра «Кому належить?», «Кольоровий тест ставлень»), простих когнітивно-емоційних комплексів за тривкістю збереження інтересу до нової іграшки, гри та діяльності (експериментальна методика «Захоплення»), складних когнітивно-емоційних комплексів (експериментальна методика «Хобі»);

- формувальний експеримент із апробації технології психологічної підтримки емоційного розвитку шляхом впливу на його психологічні детермінанти.

математико-статистичні: якісний і кількісний аналіз емпіричних показників з використанням непараметричних методів статистичної обробки – для виявлення відмінностей між експериментальним групами досліджуваних за рівнем прояву параметрів, що вивчаються, а також для оцінки міри зрушення показників досліджуваних внаслідок формувального впливу застосовувався φ* критерій кутового перетворення Фішера; для з'ясування міри узгодженості змін між динамікою окремих психологічних особливостей та емоційним розвитку для встановлення його детермінант використовувався r_s-коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням відправних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу.

Експериментальна база дослідження: Дошкільний навчальний заклад № 134 м. Миколаєва; Дошкільний навчальний заклад № 259 м. Кривий Ріг; Дошкільний навчальний заклад № 127 зі спеціальними групами м. Києва; Привільненська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів; Херсонська спеціальна загальноосвітня школа № 1; Спеціальна школа-інтернат № 26 м. Києва; КЗ «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів № 2» м. Харків; КЗ КОР «Трипільський навчально-реабілітаційний центр».

Вибірку дослідження склали 226 дітей віком від 5 до 12 років, у тому числі – 37 дітей з нормотиповим когнітивним розвитком; 31 дитина з синдромом гіперактивності та дефіциту уваги; 121 дитина з затримкою психічного розвитку.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

- розроблено системну модель емоційної сфери особистості дитини, що має рівневу ієрархічну організацію (структурний, функціональний, темпоральний, організаційний системні рівні);

- теоретично обґрунтовано періодизацію емоційного розвитку особистості в межах дитячого віку, що ґрунтується на виокремленні чотирьох періодів розвитку: I період – 5-6 років; II період – 7 років; III період – 8-9 років; IV період – 10-12 років;

- запропоновано класифікацію дітей з когнітивними порушеннями за критеріями домінантності порушеної когнітивної функції в загальній структурі розладу на гностичну, мисленнєву, атенційну та мнестичну групи когнітивних порушень, кожна з яких диференціюється на два типи за критерієм характеру порушення – тип затримки розвитку та нестійкий тип функціонування;

- з’ясовано специфіку емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями та описано її зміст з урахуванням групи і типу когнітивного порушення, а також періоду емоційного розвитку дитини;

- констатовано детермінантний характер зв’язку між змістом та динамікою емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями та спектром психосоціальних, інтелектуальних, регуляційних та нейропсихологічних особливостей особистості таких дітей;

- експериментально доведено ефективність застосування технології психологічної підтримки емоційного розвитку шляхом втручання у функціонування та формування психологічних детермінант емоційного розвитку;

поглиблено і уточнено:

- зміст понять «емоційна сфера», «емоційний розвиток», «детермінанти емоційного розвитку»;

- уявлення про особливості емоційного розвитку особистості в межах дитячого віку;

- методичні засади психологічної діагностики дітей з когнітивними порушеннями;

подальшого розвитку набули:

- положення системного підходу до опису психіки дитини;

- уявлення про принципи здійснення психологічного супроводу всебічного розвитку дитини, яка має когнітивні порушення.

Практичне значення здобутих результатів полягає у розробленні:

- експериментального психодіагностичного комплексу для визначення наявності, групи і типу когнітивного порушення у дитини;

- методики психологічного обстеження особливостей розвитку емоційної сфери в дитячому віці;

- технології психологічної підтримки емоційного розвитку дитини з когнітивними порушеннями шляхом втручання у функціонування та формування психосоціальних, інтелектуальних, регуляційних та нейропсихологічних особливостей особистості.

Результати дослідження можуть бути використані: при розробленні методичних та навчальних посібників для психологів та педагогів, які працюють з контингентом дітей з когнітивними порушеннями; у процесі підготовки і підвищення кваліфікації фахівців системи освіти дітей з особливими потребами; під час проектування заходів із психологічного супроводу дітей з когнітивними порушеннями в мережі закладів формальної та інформальної освіти; в якості підґрунтя для проведення подальших наукових досліджень проблем розвитку дітей з когнітивними порушеннями; при проведенні просвітницької роботи з батьками дітей, які мають когнітивні порушення для упередження виникнення відхилень у емоційному розвитку таких дітей.

Результати дослідження впроваджено у практичну діяльність закладів, що підтверджено відповідними документами: Дошкільного навчального закладу № 134 м. Миколаєва (довідка № 28 від 10 квітня

2018 року); Дошкільного навчального закладу № 127 зі спеціальними групами м. Києва (довідка № 36 від 14 травня 2018 року); Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи № 1 (довідка № 01-24/61 від 24 травня 2018 року); Спеціальної школи-інтернату № 26 м. Києва (довідка № 234 від 04 квітня 2018 року); КЗ «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів № 2» м. Харків (довідка № 335 від 23 квітня 2018 року); КЗ КОР «Трипільський навчально-реабілітаційний центр» (довідка № 232/41 від 18 квітня 2018 року); Луцького національного технічного університету (довідка № 1284-21-35 від 10 травня 2018 року); Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (довідка № 01/10-341 від 13 квітня 2018 року).

Особистий внесок здобувача. Особистий внесок здобувача. Розроблені наукові положення та отримані емпіричні дані є самостійним внеском автора в розробку проблеми визначення детермінантів емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями. У монографії [2] здобувачем проаналізовано специфіку емоційного розвитку дітей. У публікації [28] автором охарактеризовано особливості розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку в комунікативній діяльності. В роботі [29] здобувачем розкрито специфіку формування творчої дитини дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. В праці [30] авторський доробок пов’язаний із описом арт-терапії як засобу навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. В роботі [31] автором розкрито результати організації і проведення емпіричного дослідження. В публікації [33] до особистого внеску здобувача належить групування та розкриття чинників розвитку творчої особистості дитини. В праці [34] здобувачем розроблено програму емоційного розвитку дітей з когнітивними порушення. В публікації [35] автором проаналізовано поняття «корекційно-педагогічна компетентність» та розкрито її

особливості у діяльності вчителя початкових класів. У роботі [36] розкрито специфіку корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами. В праці [37] охарактеризовано детермінанти розвитку ігрової діяльності дітей із затримкою психічного розвитку.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження представлено на науково-практичних заходах – *міжнародного рівня:* «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы» (м. Барановичи, Республіка Білорусь, 2013 р.); «Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві» (м. Миколаїв, 2016 р.); «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» (м. Київ, 2016 р.; 2017 р.); «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2018 р.); «Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства» (м. Харків, 2018 р.); «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті» (м. Одеса, 2018 р.); «Психологія і педагогіка: актуальні проблеми дослідження на сучасному етапі» (м. Київ, 2018 р.); *всеукраїнського:* «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (м. Бердянськ, 2012 р.); «Традиції та новації сучасної освіти в Україні» (м. Сімферополь, 2013 р.); «Модернізація змісту передшкільної освіти» (м. Миколаїв, 2013 р.); «Проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку: теорія, практика, перспективи» (м. Миколаїв, 2015 р.; 2017 р.); «Пріоритетні напрямки розвитку передшкільної освіти на засадах педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського в системі євроінтеграційних процесів» (м. Миколаїв, 2015 р.); «Психолого-соціальна адаптація дитини молодшого шкільного віку» (м. Миколаїв, 2016 р.); «Патріотична особистість: упровадження інноваційних технологій навчання і

виховання» (м. Миколаїв, 2016 р.); «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (м. Вінниця, 2016 р.); «Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві» (м. Миколаїв, 2017 р.; 2018 р.); «Становлення інклюзивної освіти в Україні: досвід, проблеми, перспективи» (м. Миколаїв, 2017 р.); «Психологічні науки: проблеми та перспективи» (м. Запоріжжя, 2018 р.).

Основні положення та практичні результати дослідження доповідались на науково-звітних конференціях, науково-практичних семінарах, вчених радах, засіданнях лабораторії інтенсивної педагогічної корекції, відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, кафедри психології та спеціальної освіти Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (2012 – 2018 рр.).

Публікації. Результати та основний зміст дослідження висвітлено у 42 публікаціях, з яких: 2 монографії (1 одноосібна); 22 одноосібні статті, у тому числі – 3 статті у наукових періодичних виданнях інших держав, 19 статей у наукових фахових виданнях України, з них 11 статей у виданнях, що включені в міжнародні наукометричні бази та 3 статті у електронних фахових виданнях; 17 публікацій апробаційного характеру (8 одноосібних); 1 одноосібний посібник.

Кандидатська дисертація на тему «Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку» (спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка) захищено у 2012 році в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (697 найменувань, у тому числі 221 – іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг роботи становить 379 сторінок, основний текст викладено на 319 сторінках. Робота містить 31 таблицю та 12 рисунків на 15 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ЕМОЦІЙНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

1.1 Наукові підходи до вивчення проблеми емоційної сфери особистості

Демократичні зміни в суспільному житті країни зумовили нове бачення, розуміння та переоцінку багатьох сталих положень, зокрема реформування та розвитку системи освіти. Ці зміни орієнтують систему освіти на підготовку активної, творчої особистості з гнучкою інтелектуальною, емоційно-почуттєвою та емоційно-вольовою сферами, що безперечно, призводить до необхідності переорієнтації змісту, форм і методів навчально-виховного процесу.

Емоційні переживання та почуття людини, які відбивають її духовні потреби та прагнення, ставлення до себе й до соціуму постійно знаходилися у колі наукового дискурсу вчених (Ф. Бенеке, Г. Берже, І. Гербрат, І. Кант, Н.Красногорський, В. Мерлін та ін.). Дискусійні обговорення точаться навколо з'ясування впливу емоційних форм на становлення та розвиток особистості, забезпечення вільного її функціонування та життєдіяльності в соціумі.

Дослідження різних граней емоційної сфери особистості зустрічається у багатьох теоретико-емпіричних дослідженнях таких вчених, як Б. Ананьєв, П. Анохін, В. Вілюнас, В. Дерябін, Д. Джонсон, Б. Додона, К. Ізард, В. Кеннон, Е. Клапаред, М. Лебєдинський, О. Леонтьєв, В. Мясищев, П. Симонов, Д. Уотсон та ін.

Різні аспекти змісту поняття «емоційний розвиток особистості» розглянуто в контексті різних теоретичних підходів: з позиції психології особистості (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьев, Б. Ломов, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, О. Тихоміров, В. Франкл, A. Adler,

A. Bandura, E. Erikson, A. Längle, A. Maslow, W. James, C. Jung, S. Freud та ін. [6; 75; 80; 83; 111; 192; 224-226; 228; 251; 274; 296; 331; 368; 369; 375; 419; 433; 469; 493; 545]); на тлі психофізіології (П. Анохін, О. Лурія, Л. Орбан-Лембрик, Б. Теплов, О. Хомська, W. Cannon, S. Freud та ін. [12; 245; 278; 279; 288; 332; 417; 418; 439; 440; **545**]); в полі когнітивної теорії (О. Тихоміров, О. Хомська, A. Bandura, J. Bruner, G. Miller, J. Piaget, B. Skinner, C. Hull та ін. [55; 312; 349; 419; 438-440; 490; 491; 661]); в аспекті діяльнісно-поведінкового підходу (О. Асмолов, Д. Ельконін, О. Конопкін, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, А. Маркова, О. Осадько, О. Осницький, А. Петровський, С. Рубінштейн, П. Сімонов, О. Смирнова та ін. [20; 188; 225; 232; 291; 335; 336; 346; 375; 389; 400; 466; 467]). У зарубіжних джерелах становлення емоційного розвитку особистості досліджували в межах психології особистості, когнітивної психології, теорії емоцій (Ph. Bard, W. James, C. Izard, W. Cannon, H. Helmholtz, H. Heckhausen, D. McClelland, G. Muller, M. Lange, E. Tolman та ін. [110; 158; 207; 506; 560; 565; 604; 611; 673]). Попри різні погляди на цю проблему, дослідники одностайні в тому, що емоційна сфера людини являє собою широкий спектр емоцій, почуттів та проявів, які з ними пов’язанні, і є основою психічної сфери особистості, що впливає на її діяльність та поведінку.

У психологічній науці понятійний апарат дефініцій «емоції», «почуття», «емоційні переживання», «емоційні стани» характеризується розходженням або ототожненням (Б. Ананьєв, В. Вундт, Ж. Піаже, П. Якобсон). Чітку диференціацію емоцій здійснено у працях П. Анохіна, В. Вілюнаса, К. Ізарда, П. Екмана, О. Леонтьєва, П. Сімонов та ін. Вчені тлумачать емоції як: властивості людини, у яких виявляється позитивне або негативне ставлення індивіда до певних об’єктів, сфер діяльності, до інших людей, до самого себе; емоційні реакції на зовнішні та внутрішні подразники, які викриваються у вигляді задоволення або незадоволення,

радості, страху, гніву тощо; специфічну групу психічних станів, які відбивають ставлення людини до соціуму, до самої себе та до результатів своєї діяльності; емоційні вияви, які реалізуються у ситуативних переживаннях особистості.

Вихідними теоретичними положеннями емоцій визнано теорію К. Ізарда, в яку вміщено психодинамічний, дименсійний, когнітивний, соціальнокогнітивний, когнітивно-фізіологічний підходи. В основу психодинамічного підходу автор ставить психоаналітичну теорію афекта М. Клейна, З. Фройда, Г. Холла; когнітивного – теоретичні положення М. Клейна; дименсійного – теорію Г. Спенсера, Е. Даффі, Д. Ліндслі; нейрокультурного – П. Екмана, які цілісно розкривають вчення про емоції та їх диференціацію. На думку вченого особливий інтерес представляють емоції, які виникають в комунікативній діяльності. У процесі комунікативної взаємодії відбувається активне пізнання дійсності, формування у суб'єкта спілкування емоційного відношення до соціуму, до себе та ін. Вчений наголошує, що значну роль у передачі комунікативної інформації належить невербальним і вербальним засобом (міміка, пантоміміка, жести, інтонація голосу тощо). Саме вони характеризують інтенсивність виявлення переживань людини, розкривають здатність пізнавати себе та світ довкілля.

У концептуальній моделі З. Фройда введено до структури особистості три основних підструктури: Ід (воно), Его і Суперего. Его (від латинського "я") - це компонент психічного апарата, відповідальний за прийняття рішень. З метою перетворення і реалізації потреб у соціально прийнятному контексті, Его черпає з Ід частину енергії, забезпечуючи безпеку і самозбереження організму. Суперего підрозділяється на дві підсистеми: совість і его-ідеал. Суперего вважається цілком сформованним, коли з'являється самоконтроль, тобто Суперего спрямовує людину до досконалості в думках, словах і вчинках.

У психодинамічній теорії автор подає людину як істоту, що знаходиться в конфлікті, підґрунтя якого лежать у сфері несвідомого. З.Фройд першим обґрунтував психіку як тло між непримиренними інстинктами, розумом і свідомістю. На думку вченого, динаміка означає те, що поведінка людини детермінована, і несвідомі психічні процеси мають велике значення в її регуляції поведінки людини.

Ідея про те, що люди реагують на суб'єктивне значення, яке вони приписують подіям, підкреслюється практично у всіх значущих теоріях в історії психології особистості, зокрема в соціально-когнітивній теорії. Вихідним положенням якої є вивчення когнітивних уявлень і процесів, реагування на певні стимули лежить в основі психології особистості когнітивістів (А.Бандура; Дж.Капрара, Д.Сервон). тори відстоюють думку про те, якщо людина емоційно і поведінково реагує на певний стимул, який вона надає соціальним подіям, то повне пояснення диспозиційних тенденцій і її особистісного функціонування в соціумі, безумовно, вимагає аналізу уявлень, когнітивних процесів, що супроводжується оцінюванням особистості. По-перше, оцінюються доступні зовнішньому сприйняттю *диспозиційні тенденції* особистості, які можуть бути наведені у різний спосіб для оцінювання, і *внутрішня структура особистості*, тобто оцінювання тієї динаміки, яка повинна здійснюватись на підставі певної концептуальної моделі особистісної архітектури. По-друге, оцінюючи особистісні детермінанти діяльності, соціально-когнітивна теорія містить так *особистісну перспективу*, яка має спрямованість на дослідження особливостей активності людини За вченими, оцінювання особистості у цьому ракурсі повинно бути спрямовано на ті компетенції і системи регуляції емоційних станів, засобами яких людина саморозвивається.

У межах соціально-когнітивних теорій особистості окремо оцінюються когнітивна, емоційна і соціальна активність суб'єкта. У

цьому річищі, теорія *суб'єктної ефективності* А.Бандури базується на функціонуванні взаємозв'язків між: уявленнями людини про власну ефективність, її емоційною збудливістю і поведінковими тенденціями. Вчений ототожнює ці три виміри, відносно емоцій і поведінки, в одному комплексному конструкті.

Тобто, прихильники соціально-когнітивної теорії вважають, що людина надає значення тим подіям, які мають значний вплив на її психічний досвід. Емоційні реакції залежать від того, чи інтерпретується ця подія як така, яка має відношення до особистих цілей або як потенційно контрольована. Проблема обробки когнітивної інформації розглядається в контексті співвідношення розвитку когнітивних процесів і соціалізації людини.

Когнітивний вимір пов'язаний з вивченням ментального, психічного розвитку особистості, як соціального суб'єкта, у взаємозв'язку з її свідомістю і мисленням (П.Бергер, Е.Гуссерл, Т.Луман, І.Меркулов та ін.). У підходах Е.Гуссерля розкривається методологічний аспект репрезентації особистості в соціумі. У когнітивному пізнанні репрезентація розглядається в межах соціального конструктивізму (П.Бергер, Т.Луман). Вчені пов'язують репрезентацію із знаковою, символічною природою та вербальними комунікаціями людини. Конструювання соціальної реальності відбувається в процесі номінування соціальних об'єктів. За авторами, орієнтація на життєвий світ людини пов'язує соціальну репрезентацію індивідуального знання з соціальним конструюванням повсякденного життя. Тобто, у баченнях вчених-когнітивістів (розроблення когнітивно-комунікативних стратегій синергетики, розширення позицій когнітивного підходу, як такого, що спирається на філософію нейросвідомості та концепцію матеріалізації мислення тощо) когнітивне пов'язано з безпосередніми ментальними, психічними, емоційними проявами людини.

Основу дименсійного підходу складають наукові переконання Г. Спенсера, Е. Даффі, Д. Ліндслі та ін.. Вчені трактують емоції як нервові імпульси, фактично виключаючи їх з психологічного людини. Так, Г. Спенсер стверджує про біологічне походження емоцій людини від афективних та інстинктивних реакцій. В працях Е. Даффі термін «емоція» трактується як деякі специфічні форми поведінки, які не піддаються поясненню, тому вважає, що емоційні стани не потрібно враховувати в дослідженнях. На противагу поглядам вченого, Д.Ліндслі й Д. Хебб розкривають емоційні стани як активаційні. Згідно з дослідників, емоційні стани визначаються впливом ретикулярної формації нижньої частини стовбура головного мозку, так званого «комплексу активації». При порушенні ретикулярної формації виникає фізіологічне вираження емоцій, що знаходять відображення в поведінці людини.

В контексті дослідження цікавою, на нашу думку, є теорія когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, згідно якої негативні емоції виникають тоді, коли є розбіжність між очікуваними і дійсними результатами діяльності (когнітивний дисонанс), тоді як очікування і результат збігаються (когнітивний консонанс), що призводить до появи позитивних емоцій. В цій теорії емоції розглядаються як основні мотиви відповідної поведінки людини, виникнення яких спричиняє дисонанс чи консонанс. Втім, існують дослідження, в котрих доведено, що в деяких випадках і дисонанс може викликати позитивні емоції. Наприклад, як зазначає Д.Хант, для виникнення позитивних емоцій необхідним є певний ступінь розбіжності між установками й сигналами, тобто новизною, незвичайністю, невідповідністю: якщо сигнал не відрізняється від відомих, то його людина оцінює як нецікавий, або ж відрізняється занадто сильно – здасться небезпечним, неприємним тощо. Тобто, когнітивна та емоційна сфери взаємопов’язані одна з одною, що

призводить до досягнення кінцевої мети діяльності особистості – задоволення потреб.

Узагальнюючи когнітивно-фізіологічні та пізнавальні теорії вчених, що розкривають емоції, К.Ізард відносить їх до теорії «Я», в якій пізнання визначається як причина та компонент емоцій. Для усіх теорій «Я» центральним поняттям є образ «Я» – інтегрований феномен, який визначає сприйняття та пізнання індивідом самого себе (К. Роджерс). Взаємозв'язок пізнання з образом «Я» безпосередньо впливає на виникнення емоцій та почуттів. Людина відчуває страх, коли її «Я» в небезпеці, і навпаки, – задоволення образу «Я» викликає радість.

У пізнавальних теоріях провідною детермінантою виникнення емоцій визначено інтуїтивну оцінку об'єкта, тобто оцінювання послідовності подій, що й призводить до виникнення емоції (М. Арнольд). Вчений свідчить, що ситуація, або подія, викликає фізіологічне збудження особистості та її когнітивну оцінку ситуації, тобто таке збудження кваліфікується ним як емоція. Відмінної думки С. Шехтер. Дослідник наголошує, що емоції людини залежать не від відчуття, що виникає при фізіологічному збудженні, а від того, як вона оцінює ситуацію.

Чимало науковців у своїх дослідженнях надають значущість при виникненні емоцій комунікативній сфері, в якій виокремлюють емоційний компонент (Б.Ананьєв, А. Бодальов, Я. Коломинський, Б. Ломов, В. Мясіщев та ін.). Так, у вченнях В. Мясіщева до складових комунікації вміщено такі компоненти: поведінковий компонент, соціальне відображення та емоційне відношення, А.Бодальов – виділяє праксичний, гностичний та афективний компоненти, Б. Ломов –наполягає на регулятивному, інформаційному та афективному, Я. Коломинський – основними вважає поведінковий, когнітивний та афективний тощо. Як стверджує Б. Ананьєв, в процесі взаємодії емоційної та комунікативної

сфер відбувається активне пізнання дійсності, формування у суб'єкта емоційного відношення до цієї дійсності, до інших людей та до самого себе. Втім, науковці тотожної думки щодо значущості невербальних засобів передання інформації (міміка, пантоміміка, жести, інтонація голосу тощо) в комунікаційному процесі, які характеризують інтенсивність вияву переживань людини.

Тобто, важливим засобом для розпізнання емоційного стану людини є вербальна комунікація, мова та мовлення.

У аспекті системного підходу вчені класифікують емоції за такими складовими як: переживання (Ф. Василюк, Г. Костюк, В. Лебединський, С.Рубінштейн, Г. Шингаров), відношення (В. Афанасьєв, В. Мясищев, П.Якобсон, Г. Щукіна) та відображення (В. Вілюнас, Л. Веккер, А. Сластьонін, Г. Фортунатов). У цьому контексті переживання розглядається як психофізіологічний стан, у якому виявляється зацікавлене ставлення людини до когось/чогось, тобто як узагальнене поняття для позначення безпосереднього психічного досвіду особистості, яке супроводжує всі її види діяльності та спілкування.

На думку Ф.Василюка, переживання це не лише емоційно забарвлений стан чи явище дійсності, яке безпосередньо відбито в свідомості людини, а й стан, який відображає події її власного життя. Конкретизуючи положення вченого Г.Костюк доводить, що особливості прояву емоційних переживань зумовлені рівнем розвитку особистості та її віковими особливостями і їх специфіка, полягає в переживанні явищ та стосунків й підкреслено особистісним вираженням.

У сучасній науковій полеміці «відношення особистості» інтерпретується як активний, свідомий, інтегральний, вибірковий, заснований на досвіді зв'язок особистості з різними сторонами дійсності. В працях В. Мясищєва зроблено спробу виокремити у структурі відношення «емоційний», «оцінювальний» (когнітивний), «конативний»

(поведінковий) компоненти, кожний з яких визначається характером взаємодії особистості з навколишнім середовищем, де емоційний компонент визначається засобом любові, симпатії та протилежних почуттів, таких як антипатія, агресія, злість, ненависть тощо.

За П. Якобсоном, відображення є властивістю матерії, що полягає в здатності матеріальних об'єктів реагувати на дію, впливи. На основі взаємодії з відображенням предметів довкілля, у людини виникають емоції (почуття) й залежать від особливостей дії та спонукань, що їх викликають. Тобто, вчений припускає оцінювання особистістю розкриття сутнісних характеристик відображення навколишньої дійсності, в сенсі оцінювання її пізнання.

У міркуваннях Л. Веккера, доцільним є поєднання двох компонентів когнітивного та суб'єктивного в емоційному розвитку людини, де когнітивний відбиває психічне відображення об'єкта емоцій, а суб'єктивний – відображення стану суб'єкта, носія психіки. Поділяючи погляди вченого й наголошуючи на роль когнітивного компонента у структурі емоцій, В. Вілюнас визначає види емоційних переживань, серед яких домінуючу роль віддає мотивами поведінки. До таких мотивів вчений відносить ставлення суб'єкта до умов, які виникають у процесі діяльності та відображають його ставлення до себе та соціуму.

Підтвердження цієї тези знаходимо у працях С. Рубінштейна. Вчений інтерпретує емоції як суб'єктивну форму існування потреб (мотивації), що визначають значущість об'єкта й спрямовують на них діяльність суб'єкта. За О. Леонтьєвим, особливістю емоцій є те, що вони відображають взаємозв'язки між мотивами (потребами) та можливістю реалізації відповідної діяльності суб'єкта.

Як різновид процесів психологічної регуляції діяльності людини, складовими якої є емоційне збудження, сила, тривалість – розглядає емоції польський психолог Я. Рейковський. Учений узагальнює, що

емоційні процеси викликають різного кшталту зміни у перебігу психічних процесів та діяльності суб'єкта загалом і різняться за тривалістю – короткочасні (хвилювання, афект) й більш тривалі, для прикладу – стійкі настрої.

Значну роль у вивченні емоційного розвитку людини відіграють дослідження в межах регуляційного підходу, зокрема в таких як – теорії «особистісного фактора» (Л. Гримак, В. Куніцина, К. Платонов, В. Пономаренко та ін.) та інформаційного стресу (В. Бодрова, А. Леонова, В. Медведєв, D. Mechanik, H. Wolff та ін.), теорії змінної активації стану (К. Маслач, В. Орел, Б. Перлман, Х. Фрейденбергер та ін.) та самоорганізації (Ю. Блудов, В. Небиліцін, К. Гуревич, В. Русалов та ін.). Вчені в основі регуляції емоційного розвитку вміщують різні концептуальні положення. В одних працях емоційна регуляція розглядається як проблема бар'єру психічної адаптації людини (Ю. Александровський, А. Вальдман, В. Лебедєв), в інших – емоційна стійкість і здатність контролю емоцій (Е. Мілерян), а в окремих – як здатність витримувати великі навантаження й успішно вирішувати завдання в екстремальних ситуаціях (Н. Данилова та ін.). В контексті регуляційного підходу дослідники розглядають інтеграцію різних процесів і явищ, таких як емоційний, вольовий, мотиваційний, інтелектуальний й виділяють механізми регуляції емоційної і поведінкової активності особистості, здатність знаходити баланс між конформністю й автономністю й утримувати цю рівновагу. На думку вчених, емоційну регуляцію підтримують внутрішні (особистісні) ресурси і зовнішні (міжособистісна, соціальна підтримка).

До внутрішніх ресурсів особистості, що підтримують емоційну регуляцію вчені (Л. Гримак, В. Куніцина, К. Платонов, В. Пономаренко, D. Mechanik, H. Wolff) відносять фактори соціального середовища, що підтримують самооцінку та сприяють самореалізації особистості. На

думку Л. Терстоун емоційну регуляцію підтримують адаптивні потенціали й енергетичні ресурси організму людини, водночас вчений наголошує на значущості психологічної підтримки соціального оточення (емоційна підтримка близьких, друзів, співробітників, їхня конкретна допомога у справах тощо).

Особистісним факторам віддають перевагу – Ю. Александровський, А. Вальдман, В. Лебедєв, Е. Мілерян, В. Орел, Б. Перлман та ін.). Вчені наголошують на залежності емоційної регуляції від свідомості особистості: віра в досяжність поставлених цілей, віра в загальні цілі, релігійна віра; розуміння, відчуття сенсу життя, осмисленість діяльності і поведінки; установка на те, що людина має розпоряджатися своїм життям самостійно; усвідомлення соціальної приналежності до певної групи.

Автори стверджують, що саме емоційна регуляція визначає ставлення особистості (у тому числі й до себе), зокрема виділяють: оптимістичне, активне ставлення до життєвої ситуації в цілому; філософське – до складних ситуацій; погодженість Я-сприйнятого і Я-бажаного; достатньо висока самооцінка; упевненість, незалежність у стосунках з іншими людьми, відсутність ворожості, довіра до інших.

Прибічники регуляційного підходу пов’язують емоційну регуляцію зі сферами особистості: когнітивною, емоційною, поведінковою, комунікативної (Ю. Блудов, В. Небиліцін, К. Гуревич, Б. Перлман, В. Русалов, Х.Фрейденбергер та ін.). В когнітивній сфері емоційна регуляція задіяна в: розумінні життєвої ситуації й можливості її прогнозувати; раціональних судженнях в інтерпретації життєвої ситуації (відсутність ірраціональних суджень); адекватній оцінці величини навантаження і своїх ресурсів; структурованому досвіді подолання важких ситуацій. В емоційній – домінування стенічних позитивних емоцій; переживання успішності самореалізації; бажане емоційне насичення від міжособистісної взаємодії, переживання почуття

згуртованості, єдності. В поведінковій (і діяльнісній) емоційна регуляція виявляється у поведінковій активності; вольовій регуляції; використанні ефективних способів подолання труднощів. І у комунікативній – задіяна у відкритому спілкуванні, прийнятті інших, стійкості міжособистісної ролі, що задовольняє індивіда, статусі у групі й соціумі тощо.

Автори J. Atkinson, C. Hull, W. Kohler, L. Kelly, D. McClelland, G. Muller, H. Helmholtz, H. Heckhausen, E. Tolman та інші наголошують, що при сприятливому впливові факторів (позитивних полюсах якостей) домінуючий психічний стан особистості – резистентний, а домінуючий настрій – гармонічний (стійкий, підвищений, оптимістичний) [483; 560; 564; 565; 570; 574; 603; 604; 611; 673]. При несприятливому впливі домінуючий стан – стан дезадаптації, стресовий або депресивний (апатія, зневіра або високе напруження, тривога тощо) та дисгармонійний настрій (нестійкий, знижений, тривожний). Тобто, якщо фактори соціального середовища підтримують самооцінку людини, адаптивні потенціали й енергетичні ресурси її організму сприяють самореалізації, що супроводжується емоційною регуляцією, то все це в цілому сприяє виникненню гармонійного настрою й підтримки стану адаптованості особистості. Якщо ж фактори соціального середовища негативні, адаптивні потенціали й енергетичні ресурси організму обмежують самореалізацію при низькому рівні емоційної регуляції – виникає дисгармонійний настрій та стан дезадаптованості.

Отже, можна констатувати, що вивчення емоційного розвитку особистості різноманітно розглянуто в галузі психології в різних теоріях і підходах. Втім, аналіз наукової літератури свідчить про те, що сучасний стан досліджень емоційної сфери характеризується звуженням проблематики в сенсі інтерпретації емоційних переживань на рівні теоретико-методологічного вивчення, оскільки у науковому обігу відсутні єдині параметри щодо їх тлумачень.

З огляду на це, на підставі теоретичного аналізу проблеми ми виокремили основні теоретико-методологічні підходи до вивчення емоційної сфери особистості, які нині запропоновані психологічною наукою: регуляційний, структурний, психофізіологічний, соціокультурний та системний, опрацювання яких, на нашу думку, розширить розуміння емоційних переживань та почуттів людини, які виражають її духовні потреби та устремління, ставлення до себе й до соціального середовища, вплив емоційних форм на становлення та розвиток особистості, що забезпечує вільне її функціонування та життєдіяльність у соціумі.

На нашу думку, вивчення емоційного розвитку в контексті регуляційного підходу дасть змогу з'ясувати вплив емоційної регуляції на діяльність і поведінку особистості, що здійснюється через функціонування активності, самопізнання, формування особистісного «Я», мотивації, самореалізації особистісного вибору, самоконтролю, рефлексії [1; 46; 56; 104; 138; 147; 186; 332; 337; 354; 375; 437; 485; 603]; у руслі психофізіологічного – виявити взаємозв'язок особливостей функціонування психічних процесів з мозковою організацією, що санкціонує значення певних регуляторних і нейродинамічних функцій у побудові загальних моделей регуляції поведінки і діяльності особистості і, у якій мірі, порушення мозкової організації впливають на функціонування емоційної сфери [11; 21; 22; 174; 181; 281; 431; 446; 456; 460; 463]; в контексті соціокультурного – дослідити емоційний розвиток на тлі вивчення процесів соціалізації людини, засвоєння нею соціальних норм і ролей, набуття соціальних установок і ціннісних орієнтацій (A. Bandura, J. Blok, E. Forman, S. Freud, W. James, C. Kopp, K. Levin, J. Piaget та ін. [221; 487; 492; 494; 495; 500; 519; 544; 569; 575; 617]) і системного – з'ясувати основні принципи і механізми емоційного розвитку, які виступають у ролі регулятора людського пізнання та

розробити системну модель емоційної сфери особистості

1.2. Проблема емоційної сфери в контексті регуляційного підходу

Різноманіття поглядів на сутність емоційної сфери та трактування цього поняття засвідчують, що емоційна сфера особистості багатовимірна і специфічна за своєю структурою. Сформована система емоційної сфери опосередкована психічними механізмами і відбувається завдяки об'єднанню різноманітних психічних ланок в єдину функціональну систему й залучена до регуляції діяльності і поведінки людини.

Специфіка емоційних переживань має велике значення для розуміння суб'єктивного світу людини і, як наслідок, її поведінки та взаємодії з оточуючими. В емоційних реакціях відображається безпосереднє ставлення людини до себе та до інших людей. Емоційна регуляція має бути спрямована на оптимізацію міжособистісних стосунків, взаємодію з іншими людьми та налагодження дружньої атмосфери для отримання психологічного комфорту (Ю. Блудов, В. Небиліцін, К. Гуревич, О. Конопкін, Е. Мілерян, В. Моросанова, Д. Роттер, В. Русалов, D. Mechanik, H. Wolff та ін.).

Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми емоційного розвитку, стверджує, що особливості поведінки людини, керування власними емоціями та розуміння емоцій інших людей залежить від рівня розвитку емоційної регуляції та її впливу на стосунки в соціумі. Під емоційною регуляцією у психології розуміють:

- загальну спрямованість та динаміку поведінки особистості стосовно особистісного змісту ситуації (Ю. Александровський, А. Вальдман, В. Лебедєв);

- вміння справлятися зі своїми емоціями соціально бажаними засобами (Л. Дика, О. Конопкін, Е. Мілерян, В. Моросанова, Р. Сігаєв);

- процес збільшення, збереження та гальмування емоційного збудження (Н. Хаан, Д. Роттер, D. Mechanik H. Wolff.) [33].

Багато вчених розглядають емоційну регуляцію в межах проблеми спілкування (Н. Данилова, М.Лісіна, О.Смирнова, Л. Терстоун та ін.). Вчені зазначають, що емоційний компонент міжособистісних стосунків та спілкування відіграє провідну роль у психічному розвиткові особистості. На думку Л.С. Виготського, джерело психічного розвитку знаходиться не всередині дитини,собистості а в її стосунках з оточуючими. Науковець стверджує, що недостатній рівень розвитку емоційної регуляції може провокувати співзалежність або навіть емоційну залежність від партнера.

У поглядах І. Лєтової надається особлива увага адикції стосунків, авторка зазначає, що в основі будь-якої залежності знаходиться співзалежність (адикція стосунків) і ця співзалежність може бути як реакцією на зовнішні подразники, так і передумовою розвитку неврозу (в першу чергу, це неусвідомлене ставлення до себе). Дослідниця вказує, що емоційно залежна людина налагоджує симбіотичні стосунки з партнером, ніби «прилипає» до нього. Ці стосунки дуже своєрідні, вони не розвиваються, зберігаючи свою статичність. Причиною цього таких стосунків може бути відсутність можливості взаємозбагачення для партнерів міжособистісної взаємодії. І. Лєтова зазначає, що емоційна залежність може виникнути в сім'ї, у членів якої попередньо не була зафіксована адитивна поведінка. Вчена виділяє три основні фактори, які визначають формування емоційної залежності у міжособистісних стосунках: біологічний, психологічний, соціальний.

В межах теорії змінної активації емоційного стануй К. Маслач, В. Орел, Б. Перлман, розглядають емоції як постійний механізмо регуляції, який забезпечує природу відображення. Вчені у свідомості особистості емоції подають опосередковано – через композицію образу, суб'єктивний зміст, який забезпечує вибірковість психічного

відображення образу. У цьому контексті, виступаючи безпосереднім виразником потреб людини, емоції виступають регулятором її активності. Дослідники наголошують про значення того чи іншого явища для особистості, що регулює загальну спрямованість та динаміку її поведінки стосовно особистісного змісту ситуації, складає мотивоутворення з метою зміни спрямованості діяльності, або з метою самозміни людини як суб'єкта. Тобто, головне в емоційній регуляції – регуляція виникнення емоцій, їх планування та спрямованість. Регулятивна функція підкреслює значення емоцій як внутрішнього так і зовнішнього регулятора.

На думку О.Леонтьева, зовнішня емоційна регуляція виявляється в тих емоціях, які не виникають у безпосередній діяльності, а викликаються будь-яким зовнішнім щодо діяльності фактором. Вчений підкреслює, що емоції та емоційні процеси виконують роль внутрішньої регуляції діяльності особистості. Автор відводить особливий сенс афектам, які також виконують регулюючу функцію за допомогою утворення специфічного досвіду – афективних слідів («афективних комплексів»), котрі контролюють поведінку в ситуаціях, що були схожі з тими, які викликають афект].

Досліджуючи психологію емоцій, В.Вилюнас зазначає, що сильні позитивні чи негативні емоції й переживання виконують роль внутрішніх сигналів, за допомогою який і відбувається контроль динаміки регуляції емоцій, що виникають у людини у даний момент. Поряд з цим, вчений зазначає, що емоції виконують функцію організатора нестереотипної цілеспрямованої поведінки.

Тотожної думки дотримується Я.Коломінський. Науковець аргументує, що емоції мають велике значення у регуляції поведінки в тих випадках, коли вимагається миттєва мобілізація усіх сил і можливостей організму. У разі, якщо контроль над емоціями недостатній, рішення прийматиметься із запізненням і не матиме необхідної ефективності та

доцільності. Тобто, емоції та воля в реальній поведінці можуть виступати в різних співвідношеннях. Надмірна емоційна регуляція не економна, марнотратна, може призводити до перевтоми, а низька регуляція емоцій допомагає дистанціюватися від проблеми. До факторів, що негативно впливають на емоційну регуляцію вчений відносить: постійні стреси; пасивне інтрапсихічне подолання, наприклад, самозвинувачування; втрата контролю, що викликано «критичною ситуацією», котра не вирішує проблему, що виникла, але задовольняє потребу діяти терміново; сильні негативні емоції, що потребують негайного їх подолання та ін..

Досліджуючи динаміку між позитивними та негативними емоціями О.Горбатков наголошує на прямій динаміці зв'язку між цими емоціями, яка впливає на частоту емоцій та переживання, пов'язані з іншою людиною. Дослідник свідчить, що якщо у людини спостерігається психосоматичне або соматичне захворювання, то контроль над емоціями порушується і спостерігається домінування негативних емоцій над позитивними.

В межах когнітивного напрямку емоційна регуляція розглядається А.Поліс. Вчений зазначає, що емоційні структури особистості займають одну з провідних ролей в процесі формування особистості індивіда, вони виступають формою ціннісного засвоєння світу, фактором внутрішньої детермінації поведінки. Дослідник мовить про емоційні переживання як глибинні прошарки біологічного рівня регуляції, і саме їх рівень розвитку безпосередньо впливає на рівень соціальної та моральної взаємодії індивіда з суспільством в цілому.

У теорії прив'язаності Д.Боулбі і М.Ейнсворт емоційна залежність та низький емоційний контроль розглядаються як на ранніх вікових етапах – концепції «первинної» та «вторинної» мотивацій, так і на більш пізніх, вже в контексті труднощів у спілкуванні, неврівноваженості. Подібні погляди висловлює щодо емоційної регуляції Дж. Гілфорд.

Вчений розглядає емоційну нестійкість як легку збудливість, песимістичність, заклопотаність, коливання настроїв, для якої характерна чутливість людини до емоціогенних ситуацій. Отже, до несформованості емоційної регуляції, з погляду вищеназваних авторів, можна віднести емоційну незворушність, нереагування людини на емоціогенні подразники, ситуації тощо. Під емоційною регуляцією Л.М. Аболін правомірно розуміє контроль за продуктивною діяльністю, здійснюваної в напружених умовах.

Тобто, головним критерієм емоційної регуляції багато вчених виділяє ефективність діяльності в емоціогенній ситуації, здатність людини успішно розв´язувати складні й відповідальні завдання в напруженій емоціогенній обстановці.

У своїх наукових працях К. Платонов поділяє емоційну регуляцію на емоційно-вольову (ступінь вольового володіння людиною своїми емоціями), емоційно-моторну (стійкість психомоторики) і емоційно-сенсорну (стійкість сенсорних дій).

Як властивість особистості розглядає емоційну регуляцію Б.Варданян. До емоційної регуляції вчений відносить таку взаємодію емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивіда, котрі забезпечують гармонію між всіма суб’єктами діяльності в емоціогенній ситуації, що сприяє її успішному виконанню. Подібна позицію мають М. Дяченко і В. Пономаренко, які розуміють емоційну регуляцію як якість особистості й психічний стан, який забезпечує доцільну поведінку в екстремальних ситуаціях.

Таким чином, узагальнюючи теоретичні дані досліджень, можна інтерпретувати емоційну регуляцію як здатність придушувати емоційні реакції, тобто «сила волі», яка виявляється в терплячості, наполегливості, самоконтролі, витримці (самовладанні), що зумовлює стабільність ефективності діяльності людини.

На думку Є.Ільїна, про справжню емоційну регуляцію можна говорити у тому разі, коли людиною визначаються:

- час появи емоційного стану при тривалій і постійній дії емоціогенного фактора (наприклад, емоційного пересичення при виконанні одноманітної роботи), і чим пізніше виникають емоційні стани, тим вища емоційна регуляція;

- сила емоціогенного впливу, яка спричиняє певний емоційний стан (страх, радість, горе тощо).

Втім, автор стверджує, що не існує «загальної» емоційної регуляції, при різних емоціогенних факторах емоційне реагування буде різним. К. Ізард виділяє три типи емоційної регуляції: регуляція за допомогою іншої емоції (стимулювання виникнення іншої емоції з прагненням подолання або зниження інтенсивності попередньої); когнітивна регуляція (переключення уваги та мислення); моторна регуляція (фізична активність спрямована на зниження інтенсивності емоційних переживань). За вченим, ефективна емоційна регуляція виявляється у поєднанні всіх цих типів регуляції в одну рівнозначну систему. Поряд з цим, К. Ізард підкреслює, що емоційна регуляція стає життєво необхідною у випадку, коли інтенсивність та динаміка емоцій стають настільки інтенсивними, що можуть негативно впливати на психічне та фізичне здоров’я.

У емоційній теорії Т.Рібо до емоційної регуляції вчений долучає вольовий акт. На його думку, дії людини викликаються емоціями, які вона переживає у даний момент. Вольові прагнення виникають не там, де для людини все байдуже, а там, де оточення, думки і ідеї викликають почуття, що робить ці ідеї або привабливими або відштовхуючими. Автор робить висновок, що воля – явище вторинне по відношенню до емоцій, почуттів.

В контексті досліджень з патопсихології Є.Меш, Д.Вольф розділяють емоційні процеси за двома критеріями: емоційною реактивністю та емоційною регуляцією. До емоційної реактивності вчені відносять індивідуальні відмінності в межах та інтенсивності вираження емоцій, котрі визначають рівень переживання дистресу та його сенситивність до середовища. Емоційну регуляцію автори розуміють як це процес збільшення, збереження та гальмування емоційного збудження. Вчені наголошують, що порушення процесу емоційної регуляції може призвести до того, що людина може стати неврівноваженою та важко контрольованою. Водночас, виникає питання «регуляції» та «дисрегуляції», яке дослідники вирішують так: регуляція пов'язана з слабкістю структур, що керують емоціями або взагалі їх відсутністю, а дисрегуляція акцентує увагу на тому, які структури, що керують емоціями, функціонують неадекватно (безпричинні страхи або підвищений рівень тривожності, за відсутності явних причин до неї). За певних форм емоційна дисрегуляція можеь бути адаптивною в певний час або за певної ситуації, але не адаптивною за інших обставин.

На думку вчених здатність до емоційної регуляції, починаючи з дитинства, виявляється у емоційній реактивності та ступені експресії й виступає важливою характеристикою як нормального, так і патологічного розвитку дитини.

Тотожної думки Н.Вітт, який розглядає емоційну регуляцію двояко: як усвідомлену – стабільне емоційне ставлення людини до явищ дійсності і неусвідомлену – першочергове ставлення та актуальний емоційний стан, що отримує своє вираження в емоційному забарвлені процесу і результатах діяльності.

Як свідчив відомий психолог О.Леонтьєв, емоції безпосередньо відбивають відношення між мотивами людини і реалізацією, що відповідає цим мотивам діяльності. Результат роботи блоку емоцій

визначає (висловлює, оцінює) відношення суб’єкта до ситуації, що складається.

Таким чином, можна стверджувати, що емоції по-різному беруть участь у регуляції поведінки, пов’язаної із задоволенням первинних і вторинних мотивацій людини. Дійсно, емоції, пов’язані з «первинними», фізіологічними потребами і мотивами, прогнозують зміни поведінки в результаті вимірювання таких параметрів, як температура тіла, рівень гормонів, глюкози (цукру), кисню в крові, кров’яний тиск, однак саме в результаті активної роботи блоку емоцій включаються в дію механізми, що коректують. Тобто, такі емоції можуть бути названі емоціями «первинних» фізіологічних потреб.

Включення емоцій в процеси мислення, служить двояким цілям. З одного боку, цілям активного управління, напрямки процесу мислення переважно спрямовані на розгляд і вирішення тих проблем, що мають важливе значення у певній ситуації. Емоційний компонент, в процесі численних актів аналізу різних сторін проблеми, як би вказує людині, на що слід звернути увагу в першу чергу. Тим самим емоційні механізми являють собою невіддільну від мислення, органічно пов'язану з ним частину когнітивної діяльності. Основне функціональне значення емоційних механізмів полягає в тому, що вони беруть участь у процесах переключення уваги, виділення головного, з точки зору поточного моменту, спрямування аналізу ситуації.

Керуюча роль емоцій чітко проглядається у аналізі рефлексій, тобто процесів, пов'язаних зі свідомим аналізом людиною своєї власної поведінки, мотивів цієї поведінки, з аналізом можливих варіантів дій та оцінкою правильності, її доцільності. І емоційні компоненти вході цих процесів відіграють значну роль. Людина мисленнєво переживає всі кроки минулого досвіду, намагається спланувати більш правильний розвиток подій, і в цих процесах емоційне управління, виділяє

першорядні по важливості елементи аналізу поведінки, які є обов'язковим і невід'ємним компонентом рефлексивного аналізу.

Керуючий вплив емоцій на когнітивну, розумову сферу проявляється не тільки на свідомому рівні, насправді, ця функція емоцій властива будь-якій поведінці, зокрема поведінки, доцільність якої прихована від індивіда. Тобто, взаємозв'язок емоцій і мислення полягає у зворотному впливі процесів мислення на емоційні процеси.

Водночас, позитивні і негативні емоції беруть участь і у процесах управління, пов’язаних із задоволенням вторинних, вищих потреб і мотивацій. Специфіка цих процесів визначається тим, що емоції вищих потреб пов'язані з активною, часто свідомою розумової діяльністю людини. Величина цих емоцій пропорційна значущості події та її зв’язків з іншими подіями з урахуванням конкретних умов і конкретних асоціацій. При цьому специфіка самої сутності емоцій «вищих» потреб визначає їх нерозривний зв’язок не тільки механізмами несвідомої, автоматичної корекції, як це має місце в процесах регулювання поведінки з допомогою «первинних» емоцій. «Вторинні» емоції регулюють поведінку, включаючись у багаторазові процеси рефлексії, свідомого обмірковування ситуації, розгляду варіантів корекції. Цю ідею підтримує О. Конопкін і О. Осницький, автори розширили уявлення про механізм набуття суб’єктом досвіду емоційної регуляції довільної активності, її структуру, функції і загальну роль у побудові і реалізації регуляторних процесів, в тому числі, і під час оволодіння новими видами діяльності. О. Осницький завважує, що емоційні процеси здійснюються на різних рівнях психічної діяльності і залежить від багатьох детермінант: від змісту виконуваної діяльності, від ситуації, у яку ця діяльність включена, від поставленої мети і засобів її виконання, від рангу ієрархії мотивів, від самооцінки, від сприйняття людей, з якими людина спілкується, від спрямованості особистості тощо. Дослідник свідчить, що завдяки

емоційній регуляції особистість самостійно спів ставляє власні можливості у відповідності до вимог тієї чи іншої діяльності та цілеспрямовано керує ними відповідно до поставлених задач. В основі цієї регуляції лежать процеси, які спрямовують діяльність: ініціація, створення моделі, реалізація і контроль. Тобто, всі індивідуальні особливості поведінки і діяльності визначаються функціональною сформованістю, динамічними і смисловими характеристиками емоційних процесів, які включені у активність суб'єкта.

Аналізуючи дослідження О. Осницького слід відзначити, що формування елементів емоційної регуляції в цілому, безперервно здійснюється в єдності і взаємодії когнітивних і поведінкових процесів. Всі когнітивні процеси, які задіяні у системі усвідомленої емоційної регуляції, наскрізну пронизані смисловими утвореннями. Вчений підкреслює, що особистість може усвідомлено регулювати власну діяльність і не бути при цьому суб'єктом, тобто причиною, яка породжує цю діяльність.

Свідома, раціональна регуляція поведінки людини, з одного боку, спонукається емоціями, але, з іншого боку, вона протистоїть поточним емоціям. Всі вольові дії здійснюються всупереч сильним конкуруючим емоціям. Проте чим нижче рівень свідомої регуляції, тим більшу свободу отримують емоційно-імпульсні дії. Ці дії не мають свідомої мотивації, цілі цих дій також не формуються свідомістю, а однозначно зумовлюються характером самої дії (наприклад, імпульсне усунення від падаючого предмету).

Емоції домінують там, де недостатня свідома регуляція поведінки: при дефіциті інформації для свідомої побудови дій, при недостатності фонду свідомих способів поведінки. Але це не означає, що чим свідоміше дія, тим меншу значущість мають емоції. Навіть розумові дії організовуються на емоційній основі.

Отже, регуляційний підхід розглядає емоційну сферу особистості розглядають у контексті інтеграції різних процесів і явищ, таких як емоційний, вольовий, мотиваційний, інтелектуальний й виділяють механізми саморегуляції емоційної експресії та переживання, що можуть диференціюватися за рівнями розвитку від інстинктивного до свідомого. Однією з головних складових емоційної сфери є сформованість здатності суб'єкта керувати власною емоційною сферою та спроможності впливати на емоційний стан інших людей.

1.3. Проблема функціонування емоційної сфери особистості в контексті психофізіологічного підходу

Оскільки виникнення емоцій пов'язане із зміною фізіологічних параметрів, природно прагнення дослідників, які діагностують наявність того чи іншого емоційного стану має спиратися на ці об'єктивні показники.

У дослідженнях вчених Л.Єрмолаєва-Томіна, К.Валуєва, Л.Путляєва та інших, мова йде про те, що серед вегетативних показників найбільш часто використовуються частота серцевих скорочень (ЧСС), артеріальний тиск (АТ) та шкірно-гальванічна реакція (КГР), рідше – газообмін та енерговитрати (В.Мясищев). Дослідники стверджують, що ці енерговитрати при емоціях КГР триваліші, ніж при орієнтовній реакції. Втім, за дослідженнями В.Мясищева, у деяких осіб при наявності всіх інших ознак емоційної реакції (почервоніння шкіри, серцебиття, появи сліз тощо) гальванічна реакція може не реєструватися.

Досліджуючи емоційну напруженість О. Овчиннікова та Н. Наєєко для її вимірювання використовували показники температури шкіри на пальцях руки. Вчені виявили, що температура пальців дозволяє диференціювати емоційне напруження від операціонального: при першому температура знижена, при другому - підвищена. Втім на думку,

Д.Хессет наскільки це правомірно, сказати складно, оскільки за даними вченого, така ж динаміка залежить від знака емоції: при тривозі і депресії спостерігається зниження температури, а позитивні емоції супроводжуються її підвищенням.

З психомоторних показників найбільш чутливими індикаторами емоційного збудження зарекомендували себе тремор (А.Лурія, С. Писаренко), кінематометрія (відтворювання заданих амплітуд рухів) (Г.Борягін, І. Ільїн), рефлексометрія (вимір часу простої та складної сенсомоторної реакції), реакція на рухомий об'єкт (РДО) й відмірювання тимчасових відрізків (Я.Пономарьов, Д.Елькін). П. Екман і У. Фрізен розробили метод, що отримав назву FACS (Facial Action Coding System) – система кодування активності лицьових м'язів. Метод заснований на детальному вивченні протягом більше 10 років анатомії лицьових м'язів. Була виділена 41 рухова одиниця, з яких складено 24 патерну реакцій окремих м'язів особи і 20 патернів, які відображають роботу груп м'язів, залучених, наприклад, кусання губ. Кожна одиниця має свій номер і описана не тільки статичний, але і в динамічних показниках. В системі зафіксовано також час початку і кінця активності кожного м'яза.

В лабораторії Р. Шварца розроблена програма для ЕОМ, що дозволяє автоматично диференціювати основні емоції ЕМГ лицьової мускулатури.

У той же час у низці досліджень вказано, що лицьова експресія перебуває під соціальним контролем, що визначаються прийнятими нормами поведінки. Це знижує надійність використання даного методу для діагностики емоцій. Погано підпорядковується вольового контролю лише круговий м'яз ока, яка бере участь у вираженні емоції радості.

Втім, багато вчених свідчить, що єдиним каналом, по якому може надходити інформація про емоційний стан людини є мовленнєвий (І. Галунов, В. Манеров, Е. Носенко А. Ольшаннікова та ін.). Вчені

з’ясували, що розробка об’єктивних (апаратурних) методів діагностики цих станів за різними параметрами мови має велике практичне значення. Низка таких методів розроблено в лабораторії за сприяння І. Галунова та В. Манерова. Дослідники виділяють наступні характеристики: частота основного тону мови за кожен період, середня частота основного тону мови за будь-який відрізок висловлювання, інтервал зміни частоти основного тону, частковість кривого основного тону. Ці показники дозволяють визначити ступінь емоційного збудження мовника.

Однак питання про те, чи можна діагностувати якість (модальність) емоцій за фізіологічними показниками, досі дискутується вченими. Багато з них вважають, що якість емоційних переживань не завжди визначається інтенсивністю і реактивністю фізіологічних показників (Р. Лазарус, А. Ольшанникова, П. Сімонов та ін.), вважають, що знання про фізіологічні механізми залишаються обмеженими. При вивченні їх електрофізіологічних і вегетативних проявів як правило, виявляються подібні ознаки набагато частіше, ніж відносні і слабо виражені відмінності.

У окремих працях показано сутність індивідуальні реакції різних людей на одні і ті ж емоційні стани. У дослідженні А. Ольшанікової відзначено, що одні і ті ж емоційні стани (наприклад, страх) можуть у різних людей супроводжуватися як підвищенням, так і зменшенням вихідних (фонових) значень вегетативних реакцій. Так, Е. Гельгорн і Дж. Луфборроу визначають, що поряд з випадками почастішання пульсу при очікуванні удару електричним струмом, може спостерігатися і його уражень. Автори наводять результати спостереження за людьми, які ховалися від травмуючих ситуацій: одні люди блідли, а інші червоніли, тобто у перших переважала реакція симпатичного відділу вегетативної нервової системи, а у других - парасимпатичного.

Подібні дані отримані Н. Скрябіним при вивченні страху: у боязких людей частота серцевих скорочень могла як підвищуватися, так і знижуватися. Вірогідність цих даних підтверджує Н. Трунова, авторка спостерігала при негативних емоційних переживаннях як збільшення частоти серцевих скорочень, так і зменшення. У той же час позитивних емоційних переживаннях теж спостерігалося зменшення частоти серцевих скорочень. За даними цієї ж авторки, КГР підвищувалася як при негативних, так і позитивних емоційних переживаннях.

При теоретичному аналізі роботи Д.Бедфорда, Ю. Бабахает зазначає, що зміна рівня адреналіну, шкірної провідності, частоти дихання може у кращому випадку виявити інтенсивність різних емоційних переживань, однак на думку автора, це не є якісним показником вимірювання емоцій. Очевидно, це залежить від того, який фізіологічний показник обирається дослідником.

В якості фізіологічного показника Л. Аболін використовує прояви різних емоцій студентів на іспитах, вчений використав баланс іонів *Na* і *K*. За автора при всіх емоціях (страх, гнів, радість), перед здачею іспиту, цей показник зменшується незалежно від інтенсивності переймання емоцією.

Таким чином, складність використання тільки вегетативних показників для діагностики, навіть просто знака емоції, не кажучи вже про модальності, полягає в тому, що при одній і тій же емоції можуть бути різноспрямовані зрушення вегетатики, і в той же час при різних емоціях – односпрямовані зрушення. Тобто може спостерігатися і розбіжність нейродинамічного показника емоційного збудження і вегетативного.

Польський психолог С. Навроцька виявила, що у досвідчених спортсменів на старті, при хвилюванні спостерігається менша частота серцевих скорочень, ніж у новаків. Однак такі зрушення тремору,

варіативність рухового темпу і концентрації уваги у досвідчених спортсменів виражені більше. Така різноспрямованість показників емоційного збудження свідчить про необхідність диференційованого підходу в їх виборі.

Отримані О. Трофімовим дані про емоційне збудження гімнасток до початку змагань наводять на думку, що в залежності від типологічних особливостей властивостей нервової системи спрямованість фізіологічних показників може бути різною. Є підстави вважати, що особи з сильною нервовою системою в більшій мірі виражають свої емоції через вегетатику (частоту серцевих скорочень), а особи зі слабкою нервовою системою - через психомоторику (про що свідчить збільшення у них м'язової сили перед змаганням у порівнянні з «сильними»). На думку авторки, велика вегетативна реакція у людей із сильною нервовою системою пов'язана з тим, що вони краще контролюють себе, пригнічуючи зовнішні експресивні руху, заганяють емоції «всередину».

Такі дані отримано й Р. Лазарусом, який зазначає, що індивідуальний характер зміни пульсу і артеріального тиску у різних випробуваних при одній і тій же стресових ситуацій залежить від індивідуального реактивного стереотипу.

Розглядаючи питання про співвідношення таких понять як психічні, фізіологічні, емоційні стани та емоції, слід сказати, що психічні стани як динамічна характеристика особистості знаходяться в середині низки розповсюдженого поділу психічних явищ на процеси, стани та властивості особистості.

Визначаючи стани як психічне явище, К. Платонов відзначає, що вони займають проміжне положення між психічними процесами й властивостями особистості й додає, що психічні стани досить тривалі (можуть тривати місяцями), хоча при зміні умов або внаслідок адаптації можуть і швидко змінюватися. Їх можна розглядати на рівні психіки та

окремих їх сфер. Психічні стани виступають як форма саморегуляції психіки та як важливий механізм інтеграції людини як цілісності – єдність духовної, психічної та тілесної організації. Вони багатовимірні та виступають і як система організації психічних процесів, і як суб'єктивне ставлення до відображеного явища, і як механізм оцінки відображеної дійсності. Зміна психічного стану безпосередньо в процесі діяльності виступає у вигляді зміни суб'єктивного ставлення до ситуації або зміни мотивів стосовно розв'язуваного завдання.

На думку Л. Кулікова, психічні стани є багатомірним явищем, при цьому будь-який стан може бути описано широким спектром параметрів, до яких автор відносить такі характеристики: емоційні (модальнісні, тобто ті які містять якісну своєрідність: ейфорію, радість, задоволення, сум, меланхолію, тривогу і страх, паніку, насолоду, споглядання); активаційні, які відображають інтенсивність психічних процесів; рівень мотивації, повне включення в ситуацію, заглиблення у те, що відбувається або, навпаки, відчуженість, відсторонення від життєвих подій - стан збудження, натхнення, піднесення, зосередженості, неуважності, нудьги й апатії; тонічні, які відображають тонус, ресурс сил індивіда – стану пильнування, монотонії й пересичення, стомлення й перевтоми, стан сонливості, сну; тензійні, які відображають ступінь напруги – стани напруги, емоційної напруги, фрустрації, стан стресу, самітність, сенсорного голоду; тимчасові, що відображають тривалість, стійкість станів; та полярність – інакше кажучи, знак описуваного стану (сприятливе, позитивне або несприятливе, негативне). Всі перераховані характеристики (емоційні, активаційні, тонічні, тензійні) взаємозалежні й у більшості випадків змінюються узгоджено. За вченим «емоції» це особлива, раніше інших сформована в філогенезі психіки та така, що продовжує формуватись в онтогенезі, форму психічного відображення, притаманну не лише людині, а й тваринам, яка проявляється як у

суб'єктивних переживаннях, так і у фізіологічних реакціях. Водночас, вона є відображенням не самих феноменів, а їх об'єктивних відношень до потреб організму.

У дослідженнях К. Ізарда використовуються як синоніми терміни «емоції» та «мотиваційний стан», щодо опису такого поняття як інтерес. Про радість, задоволення, сум, тривогу и страх, насолоду він також пише або як про емоції, або в контексті, як про емоційні, психічні стани чи стани свідомості.

Одним з перших емоційні явища як психологічний феномен розглядав У. Джемс, автор виділяє дві групи феноменів: групу фізіологічних феноменів і групу феноменів психологічних, які він називав станами.

Про те, що емоції варто розглядати як стани, зазначав Н. Левітов. Вчений наголошує, що ні в якій сфері психічної діяльності так не застосуємо термін «стан», як в емоційному житті, тому що в емоціях, або почуттях, дуже яскраво проявляється тенденція специфічно розфарбовувати переживання й діяльність людини, даючи їм тимчасову спрямованість і створюючи те, що, образно висловлюючись, можна назвати тембром або якісною своєрідністю психічного життя. Дослідник стверджує, що емоції й стани нерозривно пов'язані, вони мають інтегративні функції й забезпечують реагування людини як цілісності (у її духовній, психічній і тілесній єдності) на поточну ситуацію, на всі впливи, спрямовані на неї.

Будь-який стан містить у собі певні емоції як невід'ємну складову. Л. Куліков пропонує підійти до питань, пов'язаних з характеристикою емоційних станів, як до тих станів, у яких емоційні характеристики виходять на передній план. Належність до цієї групи передбачає, що індивід, перебуваючи в одному з емоційних станів, переживає інтенсивні емоції.

Група емоційних станів відрізняється значним перетинанням з іншими класифікаційними групами. Така особливість пояснюється тим, що для самих різних станів емоційні характеристики мають велике значення і завжди доцільно включати їх в опис. Посилаючись на В. Мясищева, Л. Куліков розглядає емоційні стани як окрему групу емоційних явищ: емоційні реакції, емоційні стани й емоційні відносини.

Як відповідь на питання про співвідношення між психічними й емоційними станами, Є. Ільїн свідчить, що більшість станів «помічаються» знаком і модальністю емоційних переживань, що слугує ще одним доказом нерозривності емоцій і фізіологічних станів. Є. Ільїн не ототожнює емоційні й психічні стани, так як, на його думку, існують психічні стани, які не ускладнені емоційними переживаннями: пильної настороженості, рішучості в безпечній ситуації й ін. Отже, емоційна сторона станів знаходить висвітлення у вигляді емоційних переживань (втоми, апатії, нудьги, відрази до діяльності, страху, радості досягнення успіху й т.д.), а фізіологічна сторона - у зміні ряду функцій, у першу чергу - вегетативних і рухових.

І переживання, і фізіологічні зміни невіддільні одна від іншої. У цій єдності психічних і фізіологічних ознак станів причинним фактором може служити кожний з них. Наприклад, при розвитку стану монотонії причиною посилення парасимпатичних впливів може бути почуття апатії й нудьги, а при розвитку стану стомлення причиною появи почуття втоми - фізіологічні зміни, які виникають в рухових нервових центрах або м’язах і пов’язані із цим відчуття.

Розуміння емоційного реагування як стану, має принципове значення. Майже всі дослідники емоційної сфери відмічають регулюючу роль емоцій і пов’язують емоції з задоволенням (В. Вілюнас, Б. Додонов, К. Ізард, О. Леонтьєв, З. Фрейд та інші).

На думку Є.Ільїна, воно дає можливість точніше зрозуміти суть емоції, її функціональне значення для організму. Вчений мовить, що роль емоційного компоненту в управлінні поведінкою людини є дуже важливою.

Деякі автори навіть віддають емоційним станам пріоритет в житті людини. Так, А. Еткінд вважає, що у буденному житті людина не стільки розмірковує, скільки відчуває, і не стільки пояснює, скільки оцінює. Фактично, когнітивні процеси, вільні від емоційних компонентів, займають в буденному житті не таке значне місце, тобто мисленнєві спроби пояснення і розуміння мають меншу значимість, ніж емоційні аспекти оцінок та переживань. Дослідник продовжує, що коли ж процеси когнітивного аналізу і мають місце, то знаходяться під сильним і безперервним впливом емоційних факторів, які вносять свій внесок в їх протікання та результат. Тобто, пояснювання та моралізаторство стосовно будь-яких адиктивних проявів частіше за все не усвідомлюється.

Низка вчених (П. Анохін, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Н. Симонов, В.Вілюнас, Д. Раппорт) переконані в тому, що люди постійно знаходяться під впливом тієї чи іншої емоції, що поведінка та афект є нерозривними.

Біологічна теорія емоцій П. К. Анохіна побудована на основі подання про цілісність фізіологічної архітектури будь-якого пристосувального акту, яким є емоційні реакції. На думку П. Анохіна виникнення емоційних станів, безпосередньо пов’язане з внутрішніми процесами, які лежать в основі формування емоцій. Зовнішні події можуть впливати на емоції, тільки будучи сприйнятими і когнітивні процеси мають вплив, коли вони активовані. Вчений наголошує, що основною ознакою позитивного емоційного стану є закріплююча дія, яка санкціонує корисний адаптаційний ефект. Тобто, відповідно до даної теорії, всім життєвим потребам, включаючи й фізіологічні, відповідає

належний емоційний тонус, завдяки якому організм залишається у руслі оптимальної адаптації. Особливість емоцій у тому, що вони безпосередньо відображають стосунки між мотивами та реальною дійсністю, яка відповідає мотивам діяльності.

Яким чином емоції викликають той же фундаментальний вплив, що і мотиви фізіологічного походження роз'яснено З. Фройдом. Дослідження вченого заклали фундамент для вивчення взаємозв'язку між емоціями, мотивацією та поведінкою. Тотожної думки щодо мотиваційної природи емоцій Р. Ліпер. На думку вченого, у вищих тварин, у тому числі і в людини, найбільш важливими мотивами є мотиви емоційні. Емоційні процеси у своїй основі і істотних рисах є перцептивними процесами. В свою чергу, О. Леонтьєв вказує, що емоції виконують роль внутрішніх сигналів. Вони безпосередньо відображають відносини між мотивами і відповідністю реакції цим мотивам діяльності. Образно кажучи, емоції слідують за актуалізацією мотиву і до раціональної оцінки адекватності діяльності суб'єкта.

Таким чином, у найзагальнішому вигляді функція емоційних станів може бути охарактеризована як санкціонування майбутньої діяльності, і ця думка співзвучна з дослідженнями П. Анохіна. Науковець визначає, що мотивація може супроводжуватися надією досягти певної мети і побоюванням не домогтися бажаного. Тому конфлікт між різними мотиваційними тенденціями часто пов'язаний з емоційними конфліктами.

В свою чергу, П. Симонов зазначає, що емоційні стани залежать не тільки від домінування потреби, але й імовірності її задоволення, що надзвичайно ускладнює конкуренцію співіснуючих мотивів, в результаті чого поведінка нерідко виявляється переорієнтованою на менш важливу, але легко досяжну мету.

Тобто, поведінка може безпосередньо викликати емоції, які пов'язані з відповідною діяльністю (так, наприклад, фізична діяльність

може викликати як відразу, так і задоволення). Більше того, поведінка і її наслідки можуть потягти за собою емоції, якщо вони оцінюються суб'єктивно. При цьому дисфункціональна мотивація (наприклад, недостача мотивації) і дисфункциональна поведінка можуть викликати негативні поведінкові наслідки (наприклад, невдалий результат справи) або відсутність позитивних наслідків (наприклад, дефіцит соціального визнання). У першому випадку виникають негативні емоції, у другому - відсутність емоцій позитивних.

Емоційні стани можуть як активувати когнітивний процес і впливати на його перебіг, так і навпаки, тобто зв'язки між станами та когнітивними процесами (сприйняттям, уявою, пам'яттю, мисленням) можна характеризувати як динамічні і взаємні. Емоційні стани можуть існувати у свідомості незалежно від когнітивних процесів, часто людина може знаходитись у тому чи іншому стані, не усвідомлюючи його. К. Ізард наголошує, що переживання гніву і усвідомлення гніву – це два різних процеси, але вони можуть впливати один на одного, вступаючи в емоційно-когнітивні інтеракції. Так, переживання гніву викликає у людини негативні думки і дії, а емоційна регуляція, усвідомлення людиною свого емоційного стану, як правило, трансформує і переживання, і саму емоцію.

Таким чином, усвідомлення емоційного стану допомагає встановити ту чи іншу ступінь контролю над поведінкою, як свідчить Р. Пекрун попередній настрій виконує моделюючу функцію при виникненні актуальних емоцій. Повертає на себе увагу той факт, що позитивні емоційні стани, з одного боку, і негативні, з іншого, в нормі не здатні взаємопов'язуватися одне з одним. З цього випливає, що якщо людина знаходиться в позитивному емоційному стані і розслаблена, то це перешкоджає виникненню тривоги або гніву.

Слід зазначити, що питання про включення переживань і відчуттів у комплекс характеристик психофізіологічних станів для багатьох дослідників ще не вирішене. Як не дивно, але більш рішучу позицію займають фізіологи, а не психологи. Найнаочніше суперечливість думок щодо достовірності переживань і відчуттів людини при розвитку у них певних станів видно на прикладі почуття втоми. Одні – звертають увагу на те, що між показниками працездатності і втоми можуть бути розбіжності (О.Кабанов, M.Borg) і що немає ніякого права розглядати втому як об'єктивно існуючий прояв втоми (К.Леман), інші – (Ю.Гільбух, В.Шабунін, V.Mertens de Wilmars) відзначають, що почуття втоми досить точно відображає тяжкість роботи і між ним та об'єктивними даними (частотою пульсу; частотою і глибиною дихання, сумарної біоелектричної активності м'язів) відзначається висока взаємозалежність.

Достовірність суб'єктивних відчуттів і переживань була перевірена в низці досліджень (Є. Ільїн, Г.Мизан, М.Фетіскін та ін.), і всі вони показали, що суб'єктивним відчуттям і переживанням цілком можна довіряти, так як у більшості випадків виявляється збіг різних суб'єктивних переживань з психологічними та фізіологічними зрушеннями.

Такі дані підтверджують справедливість висловлювання А. Ухтомського, що суб'єктивні показники настільки ж є об'єктивними як і всілякі інші для того, хто вміє їх розуміти. Фізіолог більше, ніж хто-небудь знає, що за всяким суб'єктивним переживанням криється фізико-хімічна подія в організмі.

Хоча стан, як зазначає Н. Левінтів, переживання, займають провідне місце в діагностиці стану. Саме модальність переживання чогось (апатії, страху, відрази, невпевненості тощо) найчастіше дозволяє достовірно судити стан, який виникає у людини.

Звичайно, роль відчуттів і переживань не слід переоцінювати. По-перше, для того щоб вони стали достовірною діагностичною ознакою, людям потрібен певний досвід у їх аналізі, по-друге, у низці випадків можливе поєднання двох станів і одне переживання може маскуватися іншим. Наприклад, якщо на стан стомлення нашаровується на інший стан (наснаги тощо), одне почуття (наприклад, підйому) може маскувати і відсувати час появи іншого почуття (втоми). І по-третє, людина, яка вірно оцінює модальність свого стану, не завжди вірно судить про ступінь свого емоційного збудження.

У дослідженні В. Єлисеєвої, Є. Ільїна та Н. Качанової, що виявляли співвідношення суб'єктивних і об'єктивних показників емоційного збудження у студентів під час іспиту, було виявлено збіг оцінки ступеня свого емоційного збудження з об'єктивними показниками рівня цього порушення (величиною зсуву балансу нервових процесів у бік збудження) лише в 39 % випадків. У 22% випадків – оцінки у порівнянні з показниками балансу нервових процесів були завищені, а е 39 % – занижені. Більший збіг оцінок рівня свого емоційного збудження було виявлено у студентів перед іспитом з частотою серцевих скорочень (більш високим оцінкам, як і більшого зсуву балансу нервових процесів у бік збудження, відповідала і велика частота пульсу), однак після іспиту, відповідності такої вже не було.

Услід за відкриттям Дж. Моруцци і Х. Мегуном деяких функцій ретикулярної формації стовбура мозку D. Lindsley висунув свою – активаційну – теорію емоцій і поведінки [588; 589]. Дуже широке і складне для вимірювання поняття організмічного збудження, висунуте E. Duffy [526], він замінив поняттям активації, яку визначав як нейронне збудження ретикулярної формації стовбура мозку з супутніми змінами електроенцефалографічних показників кори. Його тлумачення емоцій припускає існування попереднього емоційного стимулу, або зовнішнього

і умовного, або внутрішнього і безумовного. Такі стимули порушують імпульси, що активують стовбур мозку, який, у свою чергу, посилає імпульси до таламуса і до кори великих півкуль. Гіпотетичний активуючий механізм трансформує ці імпульси в поведінку, що характеризується «емоційним збудженням», і в електроенцефалографічні показники, що характеризуються низькою амплітудою, високою частотою і асинхронністю. Коли імпульси виникають за рахунок зниження емоційної стимуляції і безпосередньо впливають на таламус, то виникають синхронізовані, високі по амплітуді, низькочастотні електроенцефалографічні комплекси. D. Lindsley передбачає, що за цих умов повинна виявлятися протилежна поведінка, тій. яка спостерігалась при «емоційному збудженні», тобто «емоційна апатія». Він розумів, що його теорія не пояснює природу окремих емоцій: його основною метою було встановити взаємозв'язок між певними попередніми умовами: змінами електричної активності мозку, яка вимірюється за допомогою електроенцефалографії, і поведінкою, яка спостерігається.

Більшість сучасних дослідників, що вивчають проблему збудження, вже не вважають, що є тільки один тип збудження. Крім того, вони пов'язують типи збудження з окремими особистісними рисами. Наприклад, M. Zukennan [697] вважає, що кожна особиста межа має в основі свій тип збудження. У своїх ранніх роботах він писав про те, що для обдарованої людини оптимальним типом збудження є пошук відчуттів. M. Zukennan [697] показав, що жадання нових відчуттів як особиста межа має під собою виразну підоснову нейрохімії, а також виразні когнітивні і поведінкові прояви. Вона позитивно корелює з імпульсними, але не соціальними, аспектами екстраверсії. Вона також корелює з ризикованою поведінкою, такою як вживання наркотиків, стрибки з трампліну, і вибором небезпечної професії. Люди, для яких

жадання нових вражень стало особистою межею, як правило, прагнуть знайти їх в переживаннях, що хвилюють, захоплюють.

Таким чином, ні поведінка, ні різні психологічні і фізіологічні показники, взяті окремо, не можуть достовірно диференціювати один стан від іншого, так як, наприклад, збільшення пульсу або вкорочення часу реакції можуть спостерігатися при різних емоційних станах.

Отже, в межах психофізіологічного підходу окреслено взаємозв'язок між об'єктивними критеріями рівноваги, які є життєво важливими константами, що характеризують обмін енергією та усіма формами обміну інформацією між людиною й середовищем. Емоційне реагування виникає внаслідок відхилення від константи рівноваги, що супроводжується потоком імпульсів у центральну нервову систему, що суб'єктивно переживається як незадоволення через порушення рівноваги та задоволення через відновлення рівноваги. Таким чином емоційне реагування трактується як психофізіологічний стан людини, що представляє собою складну реакцію, в якій задіяні різні системи організму й особистості. Представники цього підходу причиною виникнення емоцій визначають фізичний вплив зовнішніх подразнень на нервову систему людини, а наявні при виражених емоційних переживаннях фізіологічні зміни – розглядають як емоційні стани.

1.4. Соціокультурний підхід до трактування проблеми емоційної сфери особистості

Студіювання питання соціокультурного підходу в проблемі емоційного розвитку особистості буде цілісним лише тоді, коли висвітлюватиметься як змістовий напрям складного, багатоаспектного процесу його становлення.

Останніми роками інтерес до проблеми емоцій і відчуттів як фундаментальної сфери психічного розвитку людини, як базису її

душевного життя, як інтимно-смислового прошарку свідомості значно виріс. Безумовно, це пов’язано з великими змінами в житті нашого суспільства, із змінами в науках про людину, що активно відкривають закриті раніше проблеми внутрішнього світу, свідомості, свободи, духовності, творчості тощо. Проте слід підкреслити, що ці базисні категорії, до яких сьогодні активно звертаються і психологи, і педагоги, ще не отримали глибокого розкриття в самій психологічній науці. Лише останнім часом вони стають предметом серйозних теоретичних обговорень (В. Зінченко, А. Орлов, С. Смирнов, В. Слободчиков та ін. [153; 333; 395; 399]).

Опрацювання наукової літератури, присвяченої розв’язанню окресленої проблеми, свідчить, що у соціокультурному підході велику увагу приділяють вітчизняні вчені В. Андрущенко, І. Бех, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін. Науковці розглядають соціокультурний підхід як загальну проблему, розв’язання якої має суспільне значення. У їхніх працях описано загальнодидактичні й психодидактичні положення, які становлять підґрунтя для розв’язання проблеми наукового обґрунтування й практичної реалізації соціокультурного підходу до розвитку особистості, зокрема емоційного.

Окремі аспекти проблеми соціокультурного підходу розкрито в працях дидактиків-філологів (М. Вашуленко, Ж. Горіна, К. Климова, О. Копусь, В. Нищета, М. Пентилюк, О. Потапенко, О. Семеног, Л. Скуратівський, М. Черкасов та ін.). Науковий інтерес сучасних дидактів до окремих аспектів соціокультурного підходу є цілком закономірним.

Формуванням особистості та впливу соціокультурних цінностей на особистість займалося багато науковців, серед них: С.Аверинцев, М.Батунський, Ф.Бекон, Т.Гоббс, М.Каган, О.Шпенглер. Особливості формування емоційності особистості вивчали: М.Бахтін, Е.Дюркгейм, І.Кант, Ж.Руссо, А.Сміт, І.Фіхте, З.Фройд, Д.Юм, К.Юнг та багато інших.

Автори озвучують, що особистість існує лише в системі суспільних відносин, поза якими вона не може існувати. Водночас суспільство завжди тисне на особистість, бажає того людина чи ні, впливає і, так чи інакше, формує особистість. Але тоді можна говорити про те, що формування особистості цілком і повністю залежить від того суспільства, в якому вона живе. І якщо «помістити» людину у необхідну соціокультурну «зону» – зростатиме і формуватиметься певна потрібна нам особистість. Частково це так, але не можна забувати про те, що крім впливу соціокультури, людина сама має певні, притаманні тільки їй, якості та здібності, що при однаковому впливі соціокультури ніколи не вийде двох однакових, повністю ідентичних людей. Але разом з цим вплив, котрий здійснює певна соціокультура на емоціональність індивіда, – безперечно значний.

У вітчизняній науці творцем соціокультурної теорії, яка дає послідовне, системне описання соціокультурних механізмів динаміки є А.Ахієзер. На його думку, необхідно розглядати культурологію з точки зору емоційно-мотиваційної діяльності людини.

Положення соціокультурного підходу відрізняються від психофізіологічних тим, що в них в основі закладено рефлективність людини. Зростання усвідомлення та самоаналізу означає посилення здатності людини робити саму себе предметом своєї відтворювальної діяльності, змістом культури, своєї дії. Культура та соціальні відносини – два аспекти відтворювальної людської діяльності, і при цьому в людини постійно виникають суперечності між соціальними відносинами і власною культурою, тобто соціокультурні протиріччя. Це пов’язано з тим, що зміни культури і зміни соціальних відносин підпорядковуються різним закономірностям.

Підхід до самоаналізу, регуляції розглядає емоції не тільки як механізм переробки інформації, але і механізм регуляції психічної і

поведінкової активності (Л.Терстоун). У концепцію даного напряму емоційна регуляція вписується як здатність людини контролювати і управляти власними емоціями і емоціями інших людей

В контексті соціокультурного підхолу поняття «емоційна компетентність», К. Саарні трактує як єдність трьох аспектів розвитку особистості: ідентичність, соціокультурний характер, що формуються під впливом сім'ї, ровесників, школи, засобів масової інформації, соціальних умов, уявлень про вплив емоцій на різні соціальні зміни і взаємостосунки між людьми. У зв'язку з цим К. Саарні розглядає це поняття як сукупність здібностей чи вмінь, зокрема, таких, як:

- усвідомлення власних емоційних станів; здатність розрізняти емоції інших;

- здатність використовувати емоції і форми їх вираження, прийняті в даній культурі (чи субкультурі), а на більш зрілих стадіях засвоювати культурні сценарії і зв'язувати емоції із соціальними ролями;

- здатність симпатичного й емпатійного включення у переживання інших; здатність усвідомлювати те, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому вираженню як у самого індивіда, так і у інших, а на більш зрілих стадіях – здатність розуміти, як вираження власних емоцій впливає на інших, і враховувати це у власній поведінці;

- здатність справлятися зі своїми негативними переживаннями, використовуючи стратегії саморегуляції, які мінімізують інтенсивність або тривалість таких переживань (знімають тяжкість переживання);

- усвідомлення того, що структура або характер взаємовідносин великою мірою визначається тим, яким чином емоції виражаються у взаємовідносинах, безпосередністю, достовірністю прояву, емоційною взаємністю або симетрією у взаємостосунках;

- здатність бути емоційно адекватною людиною, тобто розуміти власні емоції, якими б унікальними або культурно детермінованими вони не були, і відповідати власним уявленням про власний емоційний баланс.

Таким чином, межах соціокультурного підходу емоційна сфера та її розвиток розглядається у контексті співвідношення емоційного розвитку й становлення особистості шляхом входження в культуру та суспільство загалом. Соціокультурний підхід констатує, що людина в ході засвоєння матеріальних і духовних цінностей, створених іншими людьми, формується як культурно-історична істота. Згідно з даним підходом, існує низка соціокультурних чинників (мова, освіта, сім'я, звичаї, традиції тощо), які є детермінантами рівня і темпів розвитку всіх емоційних платформ. Саме в контексті вказаного підходу емоційна сфера розглядається як психічна систему оцінювання задоволеності актуальних потреб індивідуума, що виникають, формуються та реалізуються в певних соціальних умовах.

1.5 Автономний підхід до визначення емоційної сфери

У контексті автономного підходу емоції не розглядаються як окрема від інших психічних явищ сфера. В межах цього підходу емоційне реагування розглядається як повноцінне психічне реагування особистості на те, що відображається в її підсвідомості.

Така, теорія емоцій П. Симонова, що ґрунтується на розвитку ідей П. Анохіна про те, що якість емоції необхідно розглядати з позицій її комплексного впливу поведінку. Вся сенсорна різноманітність емоцій зводиться до уміння швидко оцінити можливість або неможливість активно діяти, тобто дотично пов'язується із активуючою функцією мозку.

В цьому контексті емоція представляється як психічна сила, енергія, яка управляє відповідною програмою дій і в якій зафіксована якість цієї

програми. З погляду даної теорії, передбачається, що «емоція є віддзеркалення мозку людини і тварин, якої-небудь актуальної потреби (її якості і величини) і вірогідності (можливості) її задоволення, яку мозок оцінює на основі генетичного і раніше придбаного індивідуального досвіду» [229, с. 20]. Це твердження можна представити у вигляді формули:

$$E = П \cdot (I_н - I_з)$$

де E – емоція (її сила, якість і знак); $П$ – сила і якість актуальної потреби; $(I_н - I_з)$ – оцінка ймовірності (можливості) задоволення даної потреби, на основі природженого (генетичного) і набутого досвіду; $I_н$ – інформація про засоби, прогностично необхідні для задоволення існуючої потреби; $I_з$ – інформація про засоби, які має в своєму розпорядженні людина в даний момент часу. Враховуючи, що потреба ($П$), розглядається як «спонука, негативна в біологічному сенсі для організму» [389, с. 35], то з формули стає ясно, що при $I_з < I_н$ емоція набуває негативного характеру, а $I_з > I_н$ – позитивного [655; 656].

Відповідно до теорії П. Симонова, емоції визначаються актуальною потребою і оцінкою ймовірності її задоволення, причому процес оцінки розгортається мимоволі, неусвідомлено і автоматично (в цьому відмінність емоційної реакції від свідомого рішення). Іншими словами, емоція - це результат автоматичної оцінки зміни ймовірності досягнення мети у зв’язку з отриманням нової інформації. При цьому відбувається аналіз інформації, отриманої з трьох джерел. По-перше, оцінюються сила і якість актуальної потреби. Цю оцінку потребнісного стану суб’єкта можна назвати вимогами мети. По-друге, оцінюються властивості діючого стимулу, які можна назвати вимоги ситуації. І по-третє, об’єктом оцінки стають наявні ресурси суб’єкта, доступні для реалізації мети (такі, як знання, вміння, функціональний стан організму, ліміт часу). У тому

випадку, якщо вимоги повністю відповідають наявним ресурсам, емоції не виникають. Якщо ж ресурсів недостатньо для відповіді на вимоги цілі та вимоги ситуації, то оцінка ймовірності задоволення потреби буде знижуватися і відповідно виникне негативна емоція [388].

Основна функція негативних емоцій, за П. Симоновим, - перемикання поведінки, тобто зміна об'єкта, на який спрямована активність, на більш адекватний. При цьому негативна емоція діє «хитро»: вона суб'єктивно знижує цінність недосяжною. Зовсім по-іншому розгортаються події в тому випадку, якщо психіка «вирішує» що ресурси перевершують вимоги. Тоді оцінка ймовірності задоволення потреби буде перевищувати первинний прогноз, а людина зазнає позитивні емоції. Функція позитивних емоцій полягає в підтримці напрямку активності аж до повного задоволення потреби. Інформаційно-потребнісна теорія емоцій П. Симонова додає когнітивним теоріям динамічний аспект і тому містить великий пояснювальний потенціал [389].

Цікаву модель запропонував американський психолог А. Розман. За його уявленнями, конкретна емоція стає результатом оцінки п'яти компонентів потенційно емоціогенної ситуації:

• мотиваційна оцінка полягає в атрибуції об'єкта як бажаного або небажаного, причому наявність в об'єкті бажаного може бути пов'язано з негативною емоцією, а наявність в об'єкті відразливого може бути пов'язане з позитивною емоцією;

• ситуаційна оцінка пов'язана з присутністю чи відсутністю значимого аспекту, який може бути як бажаним, так і небажаним;

• компонент ймовірності фіксує передбачення певного результату події; яскравою емоцією, пов'язаною з невизначеною ймовірністю настання події, є, наприклад, здивування;

• компонент сили відноситься до самооцінки потенціалу дії в даній ситуації;

• компонент оцінки джерела відображає оцінку події як вихідної від самої людини, від інших людей або від збігу обставин. Даний компонент визначає спрямованість емоції [388].

Психоаналітична концепція також належить до цього підходу, оскільки розглядає емоції як динамічну основу функціонування особистості, як джерел поведінки і діяльності індивідуума. Тобто в цьому контексті емоції як психічна енергія набуває особливого статусу, автономного і самостійного, як основи психіки.

Праці S. Freud [544-546] і його психоаналітична теорія по праву займають особливе місце в психології. Але в рамках позначеної теми особливої уваги заслуговує запропонований S. Freud спосіб аналізу механізмів функціонування особистості. Він відкрив нову область наукового пізнання – область людської мотивації, зробив її важливою частиною сучасної психології і тим самим став основоположником психодинамічної традиції [501]. Величезний інтерес в цьому відношенні представляє для нас фрейдівська концепція афекту, проте ми розглядатимемо її в загальному ключі, в контексті його теорії мотивації. У основі класичної психоаналітичної теорії мотивації лежить фрейдівська теорія інстинктивних потягів. Відносно цієї теорії, як і відносно самого психоаналізу, погляди S. Freud постійно трансформувалися і розвивалися. В зв’язку з цим його переконання майже не піддаються точному визначенню і систематизації. Узагальнюючий виклад теорії психоаналізу, зроблене D. Rapaport [625, с. 173-257], вважається найбільш коректним, і саме це послужило основним джерелом екскурсу.

Складно дати точне визначення афекту в рамках класичної психоаналітичної теорії. Складність викликана тим, що З. Фрейд і його послідовники украй широко трактували цей термін, навантажуючи його у

міру розвитку теорії все більш і більш різноманітними значеннями. Так, в своїх ранніх роботах З. Фрейд пише, що афект, або емоція, – це єдина спонукальна сила психічного життя, а в своїх пізніх працях він «вже говорить про афекти як про інтрапсихічні чинники, фантазії, що будять, і бажання індивіда» [536, с. 191].

Завершуючи огляд психоаналітичних і інших даних, D. Rapaport приходить до наступного висновку: лише одна з теорій, що пояснює механізми виникнення емоцій, не протирічить емпіричним даним. Її суть полягає в наступному: сприйнятий ззовні перцептивний образ служить ініціатором несвідомого процесу, в ході якого відбувається мобілізація неусвідомлюваної індивідом інстинктивної енергії; якщо ця енергія не може знайти собі легального застосування (у тому випадку, коли інстинктивні вимоги конфліктні), вона випліскується зовні через інші канали у вигляді мимовільної активності; різні види такої активності – «емоційна експресія» і «емоційне переживання» – можуть виявлятися одночасно, по черзі або незалежно один від одного: відкритий прояв інстинктивного потягу табульовано культурою, і тому людині властиві постійні емоційні розрядки різної інтенсивності; в результаті цього психічне життя людини насичена не тільки описаними в підручниках «чистими» емоціями, такими як лють, страх і тому подібне, але і широким спектром інших емоцій, від найінтенсивніших до помірних, конвенціональних, інтелектуально-рафінованих [568, с. 37].

У психоаналітичній літературі розглядаються три аспекти афекту – енергетичний компонент інстинктивного потягу («заряд» афекту), процес «розрядки» і сприйняття остаточної розрядки (відчуття, або відчуття емоції). При цьому реалізація афекту і її плотський компонент розглядаються тільки в контексті виразу емоції, комунікативна цінність цих аспектів афекту була розпізнана психоаналізом лише після робіт E. Schachtel [641]. Проте D. Rapaport ще в 1953 році відмітив, що «афект

як набір сигналів – такий же обов'язковий засіб пізнання реальності, як і мислення» [624, с. 196]. При цьому «заряд» афекту оцінюється кількісною або інтенсивнісною мірою, тоді як процес «розрядки» сприймається або відчувається індивідом в якісних категоріях.

Теорія З. Фрейда і психоаналіз в цілому розглядали перш за все негативні афекти, що виникають в результаті конфліктних потягів, – тому зрозумілий їх особливий інтерес до такого захисного механізму, як репресія. Проте афект за природою своєю є феноменом свідомості і не може бути об'єктом репресії. У свідомість не допускається тільки ідеаційний компонент інстинктивного потягу. Коли спрацьовують репресивні механізми, відбувається сепарація його ідеаційних і афектних компонентів. В результаті накладається заборона на передсвідомий катексис його інстинктивних репрезентацій і на вживання асоційованих з ними вербальних образів. Таким чином, за допомогою механізму репресії запобігає конфлікт на одному з рівнів (наприклад, між інтересом, породженим лібідо, і санкцією суперего), і одночасно на іншому рівні знижується ризик формування невротичної або психосоматичної симптоматики. Якщо репресивні механізми дають збій – виникає конфлікт між несвідомим і передсвідомим, і якісно інший, вже символізований афект предстає в свідомості. Цей афект негативний, він породжений конфліктно забарвленим уявленням, і тому це і може стати причиною психічного розладу [659].

Фрейдівське поняття мотиву як ідеаційно-афективної репрезентації в свідомості аналогічно поняттям ідео-афективної організації [675; 676] і афектно-когнітивної структури [566; 568]. Афектно-когнітивні структури розуміються не тільки як репрезентації інстинктивних потягів, але і як структури або орієнтації свідомості, взаємодії емоції (початкової мотиваційної умови) і пізнання, що є результатом.

Фундаментальні емоції об’єднуються в стійкі групи та приводять до утворення певних афективних комплексів (тривожність, депресія, любов, ворожість), які властиві тій чи іншій особистості і є своєрідною рисою її психологічного складу [598, с. 222].

Наступною концепцією цього підходу є теорія єдиного мотиву, в якій провідне положення займають потреби, тобто всі потреби людини є по суті «рівноправними»: вони не виходять одна з іншої і відповідно не можуть бути зведені один до одного. Інша справа, що в філогенезі, онтогенезі та актуалгенезі потреби виникають в певній послідовності, так що потреба більш високого рівня може стати актуальною лише тоді, коли потреба більш низького рівня мінімально задоволена. Однак, один раз з’явившись, потреба більш високого рівня не втрачає свого мотивуючого потенціалу навіть при депривації більш низьких потреб. Більш того, вона може служити своєрідною компенсацією дефіциту нижчих потреб. За влучним порівнянні В. Суботіна, при такому погляді процес розгортання мотиваційної сфери особистості нагадує «шлюзування» судна при підйомі за течією річки: поки ступінь наповнення попереднього відсіку шлюзу не досягне необхідного рівня, рух вгору неможливий. Такі моделі можна назвати рівневими [602].

Найбільшу популярність в рамках цього підходу набула модель ієрархії потреб американського гуманістичного психолога А. Маслоу, яка схематично зображується у вигляді піраміди (рис. 1.1.).



Рис. 1.1. Ієрархічна піраміда потреб (за А. Маслоу)

Модель А. Маслоу припускає, що шлях розвитку мотиваційної сфери людини полягає в послідовному пробудженні і задоволенні все більш високих потреб аж до вищої – потреби в самоактуалізації. Пірамідальна форма моделі відображає те, що А. Маслоу називає «мірою задоволення потреби». Іншими словами, потреби, що лежать в основі піраміди, в середньому задоволені повніше, ніж ті, які розташовані біля її вершини. На думку А. Маслоу, у середньостатистичного громадянина західного суспільства фізіологічні потреби задоволені на 85 %, потреба в безпеці - на 70 % (у тому числі за рахунок інституту страхування),

потреба в любові – на 50 %, потреба в самоповазі - на 40 %, а потреба в самоактуалізації – лише на 10 % [602].

А. Маслоу вважав, що описана ним послідовність актуалізації потреб не є довільною. Наприклад, ми можемо спостерігати, що, судячи з поведінки якоїсь людини, для нього потреба в самоствердженні виглядає як більш нагальна, ніж потреба в любові. Однак, якщо придивитися, найчастіше виявляється: такі люди впевнені в тому, що сильні і владні особистості легше досягають любові оточуючих. Саме в силу такого подання людина, якій бракує любові, демонструє домінантну поведінку. Іншими словами, нам тільки здається, що людина добивається влади і визнання, насправді вона шукає любові і прихильності [296].

Узагальнюючи наукові погляди Д. Маклеланд, А. Маслоу, П. Симонова, К. Судакова та інших про природу та структуру потреб людини, наше дослідження послуговується наступною класифікацією потреб індивідуума:

- вітальні потреби, які забезпечують виживання індивідуума та інтегрують в собі біологічні потреби та потреби в безпеці й захисті;
- соціальні потреби, що забезпечують входження індивідуума в соціум і визначають його місце в системі соціальних взаємин – це потреби в повазі, у соціальному визнанні, причетності;
- індивідуально-особистісні потреби, що виражаються в потребах у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації.

Повне чи часткове незадоволення будь-якої з цих потреб викликає відповідні психічні феномени, що належать в тому числі до спектру емоційних проявів.

Таким чином, в межах автономного підходу зроблено спробу розглянути емоційну сферу не як частину психіки особистості, а як самостійний психічний феномен, як енергетичну основу функціонування психіки – її волі й свідомості, її інтелектуальної діяльності та поведінки.

1.6 Емоційна сфера особистості в контексті структурного підходу

Розроблення проблеми структурних компонентів і їх організації, а також питань функціонування емоційної сфери в актуальних умовах життя і діяльності представлені в працях ряду дослідників (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, В. Давидов, Н. Добринін, Д. Ельконін, А. Зак, О. Конопкін, К. Левін, Н. Лейтес, Б. Ломов, В. Мільман, Ю. Мислављський, С. Рубінштейн та ін.), які належать до групи науковців, які заклали підвалини структурного підходу [2; 11; 35; 74; 104; 113; 139; 188; 221; 223; 274; 313; 314; 375; 466].

Саме в межах даного підходу здійснювались спроби викормити структурні компоненти емоційної сфери, ланки процесу емоційного реагування, а також робилися спроби розробити класифікацію різновидів емоційних проявів, що відрізнялися з структурною організацією.

C. Schachter [642; 643] і його колеги J. Singer [644] припустили, що емоції виникають на основі фізіологічного збудження і когнітивної оцінки ситуації, що викликала це збудження. Якась подія або ситуація викликає фізіологічне збудження, і у індивіда виникає необхідність оцінити зміст збудження, тобто ситуацію, яка його викликала. Тип або якість емоції, що випробовуються індивідом, залежить не від відчуття, що виникає при фізіологічному збудженні, а від того, як індивід оцінює ситуацію. Оцінка («по пам'яті або відчуттю») ситуації дозволяє людині визначити збудження як радість або гнів, страх або огиду або як будь-яку іншу, відповідну до ситуації, емоцію. За C. Schachter, одне і те ж фізіологічне збудження може переживатися і як радість і як гнів (і як будь-яка інша емоція), залежно від трактування ситуації. O. Mandler і R.

Lazarus [583; 597] дотримуються такої ж точки зору при поясненні процесів емоційної активації.

Роботи C. Schachter стимулювали теоретичне і експериментальне вивчення емоцій, хоча багато дослідників критикують його методологічний підхід [158; 568; 598]. Пригнічує і те, що два експерименти, що відтворювали експеримент Schachter-Singer, не підтвердили його результатів [599; 601]. C. Maslach продемонстрував, що нероз'яснене, гіпнотичне збудження вегетативної нервової системи викликає у людини бажання інтерпретувати свій внутрішній стан і свої відчуття негативно. Не було виявлено значущої залежності між діями актора і тим, що повідомляли респонденти про свої переживання. G. Marshall, услід за C. Schachter і J. Singer, використовував у своєму експерименті техніку наркотичного збудження і отримав результати, аналогічні попереднім результатам. Останні теоретичні розробки когнітивного і соціально-когнітивного напрямів схожі з біосоціальними теоріями в своєму підході до мотиваційної і адаптивної ролі емоцій, але відрізняються від них тим, що пріоритетну роль в процесі виникнення емоцій відводять когнітивним процесам. Проте і для тих і для інших безперечним є той факт, що когнітивні процеси служать необхідною ланкою в ланцюзі подій, що активують емоцію [227].

Емоційні стани впливають на оцінку ймовірності, вірогідності подій. Зміна емоційних станів призводить до альтернативних життєвих планів, таким чином людина адаптується до життєвих несподіванок. Емоційні стани дають можливість використати більше або менше інформації, необхідної для виконання завдання [598, с. 220].

Безумовно, феномен емоційної поведінки як предмет наукового психологічного (та ще експериментального) дослідження – річ надзвичайно важка. Саме тут, як правило, не спрацьовують і ламаються багато стереотипів експериментальних підходів, розроблених в інших

областях психології. Надзвичайна динамічність і вислизаємість емоцій як психологічного феномену частково пояснюють труднощі так званого об'єктивного (експериментального) вивчення емоційного розвитку людини, зокрема дитини: важко змоделювати потрібну ситуацію, викликати заплановану емоцію, утримати переживання протягом тривалого часу [307].

Деякі дослідники зводять емоції до вісцелярних функцій, до прояву діяльності структур, інервованих вегетативною нервовою системою [685, с. 3-10]. Інші дослідники підкреслюють важливість зовнішніх, зокрема мімічних, проявів емоцій, акцентують увагу на ролі соматичної нервової системи, тобто тієї частини нервової системи, яка піддається довільному контролю [552, с. 457-472; 536; 553, с. 48-94; 566; 568; 676].

Більшість психіатрів і психологів-клініцистів розглядають різні види психопатології і порушення адаптації як «захворювання емоційної сфери» [530]. З іншого боку, O. Mowrer [609; 610], наприклад, стверджує, що психопатологія і дезадаптація викликаються не емоційними розладами, а порушеннями мислення, установок і поведінки. Деякі учені виходять з того, що емоції повинні бути підпорядковані когнітивним процесам (і розуму), вони розглядають порушення цієї субординації як ознаку неблагополуччя. Інші, навпаки, вважають, що емоції виступають у ролі пускових механізмів когнітивних процесів, що вони породжують і направляють їх (тобто управляють розумом) і що головне, чим повинні займатися дослідники, це питаннями про якість і інтенсивність цих емоцій [105].

Існує думка, що людина може уникнути психопатологічних розладів, вирішити багато особистих проблем, просто відмовившись від неадекватних емоційних реакцій, тобто підпорядкувавши емоції жорсткому контролю свідомості. В той же час, згідно інших уявлень,

кращим засобом в цих випадках є вивільнення емоцій для їх природної взаємодії з гомеостатичними процесами, драйвами, когнітивними процесами і руховими актами.

У психологів, так само як у філософів і педагогів, немає єдиної точки зору щодо ролі, яку грають в житті людини емоції. Так, деякі з них, вважаючи розум характеристикою істинно людського в людині, стверджують, що сенсом людського існування повинна бути саме пізнавально-інтелектуальна діяльність. У суспільстві людина, почавши вчитися в ранньому дитинстві, продовжує свою освіту у міру дорослішання до досягнення зрілості; при цьому самоосвіту найчастіше розуміють як процес знайомства з фактами і оволодіння теоріями, як процес накопичення інформації. Але інші вчені, все ж таки, схильні відносити людину до розряду істот емоційних або, можливо, емоційно-соціальних. На їх думку, сам сенс нашого існування має афектну, емоційну природу: ми оточуємо себе тими людьми і речами, до яких прив’язані емоційно. Вони стверджують, що навчання через переживання (як у особистісному, так і у соціальному плані) не менше, а мабуть, і важливіше, ніж накопичення інформації [52].

Одними з перших про важливу роль емоцій в поведінці людей висловилися R. Leeper [585], провідний фахівець з теорії особистості, і O. Mowrer [610], видатний фахівець з психології навчання. O. Mowrer стверджував, що «емоції є одним з ключових, фактично незамінних чинників у тих змінах поведінки або їх результатів, які ми називаємо "навчанням"» [609, с. 307]. O. Mowrer повинен був визнати порочність загальноприйнятого для західної цивілізації недовірливого і презирливого відношення до емоцій та їх приниження перед інтелектом (розумом, логікою). «Якщо представлені міркування вірні, то емоції надзвичайно важливі для самого існування живого організму і зовсім не заслуговують такого зіставлення "розуму"» [610, с. 307].

Роботи окремих дослідників, таких як G. Dumas, J. Fulcher, F. Goodenough, J. Thompson, I. Eibl-Eibesfeldt демонструють нам, що природжені способи емоційної експресії ідентичні у сліпих і у зрячих дітей, проте експресивність емоції сліпонародженого з віком збіднюється. Цю тенденцію можна пояснити саме сліпотою, «незадіяністю» очей, оскільки для емоційної виразності украй важливі саме рухи очей, мімічні механізми погляду [528; 529; 533; 550; 555; 670].

У людини, що переживає емоцію, можна зафіксувати зміну електричної активності м'язів обличчя [635, с. 1132-1134; 648, с. 458]. Деякі зміни спостерігаються при цьому і в електричній активності мозку, у функціонуванні кровоносної і дихальної систем [388]. Пульс розгніваної або переляканої людини може на 40-60 ударів за хвилину перевищувати нормальний [635, с. 1132-1134]. Такі різкі зміни соматичних показників при переживанні людиною сильної емоції вказують на те, що в цьому процесі задіяні практично всі нейрофізіологічні та соматичні системи організму. Ці зміни неминуче позначаються на сприйнятті, мисленні та поведінці індивіда, і у крайніх випадках можуть призводити до соматичних та психічних порушень. Емоція активує вегетативну нервову систему, яка у свою чергу впливає на ендокринну і нервово-гуморальну системи. Розум і тіло потребують дії. Якщо ж адекватна емоційна поведінка з тих або інших причин неможлива для індивіда, йому загрожують психосоматичні розлади [530]. Але зовсім не обов'язково переживати психосоматичний криз, щоб відчути, наскільки потужно емоції впливають практично на всі соматичні і фізіологічні функції організму. Вплив емоцій на фізіологію людини детально обговорюється у праці L. Thompson [671]. Пролонгована негативна емоція, навіть помірної інтенсивності, може бути украй небезпечною і врешті-решт загрожує навіть фізичними або душевними розладами. Результати деяких досліджень у області нейрофізіології

дозволяють припустити, що емоції та настрій впливають навіть на імунну систему, знижують опір хворобам [600, с. 934].

Не дивлячись на те, що W. McDougall [605] в своїй теорії вказав на тісний взаємозв'язок емоцій і вольової активності, а його і З. Фрейда [546] роботи заклали фундамент для вивчення взаємозв'язків між емоціями, мотивацією і поведінкою, одна з найбільш серйозних проблем психології полягає в тому, що більшість теорій особистості, теорій поведінки і теорій емоцій мало зв'язані одна з одною. Вельми характерним є той факт, що автори багатьох теорій особистості навіть не згадують проблему емоцій. Як правило, вони користуються тим або іншим поняттям, пов'язаним з мотивацією, але при цьому вкрай рідко розглядають приватні емоції як мотиваційні змінні. Дослідники емоцій також, як правило, аналізують лише одну або декілька складових емоційного процесу – його нейрофізіологічний, експресивний або феноменологічний компонент. При цьому вони, за рідкісними виключеннями (наприклад, S. Tornkins [675; 676]), майже не співвідносять свої дані з даними теорій особистості і даними теорій поведінки.

У своїй роботі H. Lewis [587] розкриває позитивне значення емоції сорому, показуючи, яке важливе значення має вона для підтримки відчуття власної гідності, самоповаги і емоційних зв'язків людини. Виявлені нею відмінності в прояві емоцій сорому і провини підкріплюють її ідею про те, що сором, як афектний стан супер-его, грає роль у розвитку депресії і істерії, а провина викликає обсесивні розлади і параною. Крім того, H. Lewis висуває гіпотезу про можливість існування значних статевих відмінностей в емоційній сфері, припускаючи, що жінки, на відміну від чоловіків, частіше відчувають емоцію сорому і саме тому більш схильні до депресії і істерії.

Вимірювальний підхід: збудження, активація і шкалування емоцій H. Spencer [665] одним з перших почав розглядати емоції (відчуття) як вимірну частину свідомості. W. Wandt [682], розвиваючи цю традицію, запропонував описувати емоційну сферу свідомості, оцінюючи її за допомогою трьох вимірювань: задоволення-незадоволення, розслаблення-напруга і спокій-збудження. Надалі ці критерії були використані R. Woodworth [692] і H. Schlosberg [646] в цілому ряду досліджень емоційної експресії.

E. Duffy [526; 527], ґрунтуючись на концепціях H. Spencer і W. Wandt, вважає, що вся поведінка може бути пояснене в термінах єдиного феномена – організмічне збудження, поняття, яке має очевидну схожість з вундтівским вимірюванням розслаблення-напруга. E. Duffy [526] стверджує, що поведінка варіабельно лише відносна двох векторів, які називають спрямованістю і інтенсивністю. Спрямованість поведінки визначається E. Duffy в термінах вибірковості відповіді, вибірковості, заснованої на очікуваннях, цільовій орієнтації організму і на взаєминах між стимулами, які сприймаються. Індивід або підкоряється ситуації, або уникає її залежно від її значення – спонукального або загрозливого. E. Duffy проводить аналогію між своїм розумінням спрямованості, або «відповіді на взаємини», і «когнітивними картами» E. Tolman [674] або «сигнальними функціями» D. Hebb [559].

Другу характеристику поведінки – інтенсивність – E. Duffy визначає як наслідок загальної збудливості організму або як мобілізацію енергії, а мірою інтенсивності вважає «кількість енергії, вивільненої з тканин організму» [526, с. 17]. За E. Duffy, емоція – лише крапка або сукупність крапок на шкалі збудження, тому для дискретних різновидів емоцій в її теорії немає місця, а про варіабельність емоції можна говорити лише з погляду інтенсивності.

Не дивлячись на те що ідеї E. Duffy відносяться до того теоретичного напряму, який був схильний виключити емоційні явища з психологічної теорії і експериментальних досліджень, її концепція підготувала грунт для теорії активації, а та, у свою чергу, немало сприяла нинішньому розквіту досліджень взаємозв'язку мозку і поведінки [160].

З 1872 року, після виходу в світ відомої роботи C. Darwin «Вираження емоцій у людини і тварин» [107], така складна область емоцій, як експресивна міміка, почала розглядатися багатьма вченими як самостійна дисципліна. Деякі з цих авторів внесли безцінний внесок до аналізу і розуміння експресії, але часто не могли інтегрувати свої важливі відкриття в психологію особистості і поведінки.

Вивчення виразів особистості почалося з R. Woodworth [692], коли він запропонував першу по-справжньому дієву систему класифікації мімічних виразів окремих емоцій. Він показав, що все різноманіття експресивної міміки обличчя можна категоризувати за допомогою лінійної шкали, що припускає наступні шість ступенів: 1) любов, радість, щастя; 2) здивування; 3) страх, страждання; 4) гнів, рішучість; 5) огида; 6) презирство.

H. Schlosberg [646], застосовуючи класифікаційну схему R. Woodworth при аналізі фотографій людей з різними виразами обличчя, припустив, що найбільш адекватно їх можна описати, якщо представити шкалу R. Woodworth у вигляді круга з двома осями: задоволення-незадоволення (pleasantness-unpleasantness, вісь P-U) і ухвалення-відкидання (acceptance-rejection, вісь A-R). Пізніше H. Schlosberg додав третє вимірювання, сон-напругу, і, таким чином, дуже близько підійшов до ухвалення і емпіричного підтвердження трьох вимірювань відчуттів, вперше запропонованих R. Woodworth в 1896 році.

Підхід H. Schlosberg аналогічний тому, який лежить в основі психофізичного експерименту, H. Schlosberg також спробував пов'язати

думки з явищами, що піддаються фізичному вимірюванню. У ранніх експериментах H. Schlosberg респонденти оцінювали вирази осіб на фотографіях за двома дев'ятибальними шкалами: за шкалою «задоволення-незадоволення» і за шкалою «ухвалення-відкидання», а потім для кожного зображення обчислювалися середні оцінки за цими шкалами [162].

Якщо представити шкали P-U і A-R у вигляді двох перпендикулярних осей, пересічних в точці, і укласти їх в коло з центром у вказаній точці, то кожну оцінку пред'явлених зображень можна представити як точку в просторі в межах квадрата кола. Щоб дати оцінку емоційного виразу обличчя, визначити категорію емоції, потрібно прокреслити лінію з центру кола, від точки перетину лінійних шкал, через нанесену крапку до краю кола. Кореляція між значеннями колової шкали, встановленими за допомогою методу сортування, і тими значеннями, які були визначені, або передбачені, за допомогою двох дев'ятибальних шкал, склала 0,76. Таким чином, можна сказати, що шкали «задоволення-незадоволення» і «ухвалення-відкидання» дозволяють з достатньою точністю класифікувати вирази обличчя, що пред'являються (навіть на фотографіях), в термінах дискретних емоцій.

Вимірювання сон-напругу було введено H. Schlosberg і його співробітниками [539] під впливом робіт E. Duffy і D. Lindsley і даних, які свідчили про те, що таке вимірювання, як «активація», важливе для аналізу емоцій. За допомогою спеціальної розробленої серії фотографій експресивних виразів людських облич (серія Лайтфута) вони показали, що критерії «задоволення-незадоволення», «ухвалення-відкидання» і «сон-напруга» достатньо надійні (відповідно 0,94, 0,87 і 0,92 при N = 225). H. Triandis і W. Lambert [678] використовували три вимірювання H. Schlosberg в кросс-культуральному дослідженні і довели їх валідність як для греків, так і для американців. Проте пізніше інші дослідники

R. Abelson, V. Sermat і P. Ekman виявили високу кореляцію між вимірюваннями «ухвалення-відкидання» і «сон-напруга» і тим самим поставили під сумнів їх незалежність один від одного і можливість їх використання як самостійні вимірювання [477; 534].

Деякі інші автори також зробили свій внесок до розвитку вимірювального підходу в дослідженні емоцій і експресивної міміки (P. Hofstatter, C. lzard, J. Nunnally, R. Plutchik [561; 567; 618]). Дані досліджень привели до розробки нових вимірювань, таких як «контроль-імпульс» [615], «увага-неувага» [549] і «впевненість-невпевненість» [548]. Обширне дослідження експресивної міміки дозволило сформулювати три вимірювання експресії, які були інтерпретовані в термінах семантичних вимірювань лінгвістичних сигналів. Вчені прийшли до висновку, що виявлені ними вимірювання – задоволення, активність і контроль – відповідають семантичним вимірюванням оцінки, активності і сили.

Теорія диференціальних емоцій виходить з того, що визнає необхідність вивчення окремих емоцій. Проте наявність цілого десятка фундаментальних емоцій, які у поєднанні з драйвами і когнітивними процесами утворюють незліченну безліч афектно-когнітивних структур, надзвичайно ускладнює вивчення людської мотивації [454].

Психологи-практики в будь-якій зі сфер діяльності – в інженерній, педагогічній або клінічній психології – рано чи пізно неминуче приходять до розуміння специфічності окремих емоцій. Маючи справу з людьми, вони бачать, що люди радіють, сумують, сердяться, бояться, а не просто «відчувають» якусь емоцію. В даний час практикуючі психологи все менше і менше використовують такі загальні терміни, як «емоційна проблема», «емоційне порушення» або «емоційний розлад», вони прагнуть аналізувати окремі афекти і афектні комплекси, розглядаючи їх як мотиваційні феномени.

Теорія диференціальних емоцій визначає емоцію як складний процес, нейрофізіологічний, що має, нервово-м’язовий і чуттєвий аспекти. Нейрофізіологічний аспект емоції визначається головним чином в термінах електрохімічної активності центральної нервової системи.

Лицьові нерви, м’язова тканина і проприрецептори лицьової мускулатури також задіяні в емоційному процесі. Передбачається, що емоція – це функція соматичної нервової системи (яка управляє довільними рухами) і що соматично активована емоція мобілізує вегетативну нервову систему (яка регулює діяльність внутрішніх органів і систем, стан тканин організму), а та у свою чергу може підкріпити і підсилити емоцію. На нервово-м’язовому, або експресивному, рівні емоція виявляється перш за все у вигляді мімічної активності, а також пантомімічними, висцерально-ендокринними і, іноді, голосовими реакціями. На плотському рівні емоція є переживанням, що має безпосередню значущість для індивіда. Переживання емоції може викликати в свідомості процес, абсолютно незалежний від когнітивних процесів.

Процеси нейрохімій, слідуючи природженим програмам, викликають комплексні мімічні і соматичні прояви, які потім, за допомогою зворотного зв’язку, усвідомлюються, внаслідок чого у людини виникає відчуття / переживання емоції. Це відчуття / переживання одночасно і мотивує людину, і оповіщає її про ситуацію. Природжена реакція на плотське переживання позитивної емоції викликає у людини відчуття благополуччя, спонукає і підтримує реакцію наближення. Позитивні емоції сприяють конструктивній взаємодії людини з іншими людьми, з ситуаціями і об’єктами. Негативні емоції, навпаки, переживаються як шкідливі і будять реакцію відчуження, не сприяють конструктивній взаємодії. Не дивлячись на поділ емоцій на

позитивні і негативні, дійсний знак конкретного емоційного переживання можна визначити тільки з урахуванням загального контексту.

Завершуючи обговорення окремих елементів визначення емоцій, слід зазначити, що емоція – не просто організмічна реакція. Її не можна розглядати тільки як дію, що здійснюється у відповідь на якусь стимулюючу подію або ситуацію, вона сама по собі є стимулом, або причиною, вчинків. Емоції більшою чи меншою мірою володіють здібністю до самогенерації. Це твердження здається особливо справедливим відносно емоції інтересу, яка спонукає нас до тієї або іншої активності. Будь-яка активована емоція – неважливо, породжена вона сенсорною інформацією (наприклад, больовим відчуттям) або когнітивними процесами (оцінкою, атрибуцією) або з'явилася відповіддю на якусь подію, – сама здійснює спонукальний, організуючий вплив на наші думки і вчинки. У свою чергу, і мислення, і поведінка, так само як і інформація, що зберігається в пам'яті, роблять на неї зустрічний вплив.

Емоції динамічно, але в той же час більш-менш стійко зв'язані між собою, тому теорія диференціальних емоцій розглядає їх як систему [509]. Деякі емоції, через природу природжених механізмів, які лежать в їх основі, організовані ієрархічно. Ще C. Darwin [514] відзначав, що увага може перерости в здивування, а здивування – «в здивоване заціпеніння», що нагадує страх. Розвиваючи це спостереження, S. Tomkins [675] доводить, що стимули, які викликають емоції інтересу, страху і жаху, є свого роду ієрархією, в якій стимул помірної інтенсивності викликає інтерес, а стимул найбільшої сили – жах. У справедливості даної тези можна переконатися, якщо постежити за реакцією дитину на незнайомий звук. Звук помірної інтенсивності будить у дитини інтерес. Але якщо при першому пред'явленні незнайомий звук буде достатньо гучним, він може налякати дитину, а дуже гучний, різкий звук може викликати у дитини жах.

На користь системної організації емоцій свідчить і така характеристика, як полярність. Очевидно, що є емоції, прямо протилежні одна одній. Феномен полярності спостерігався багатьма дослідниками, починаючи з C. Darwin [514], і кожен з них приводив свої докази на користь її існування [618]. Радість і печаль, гнів і страх – це найбільш поширені приклади полярності. Можна розглядати як протилежні і такі емоції, як інтерес і огида, сором і презирство. Проте, подібно до понять «позитивне», «негативне», полярність не є характеристикою, що жорстко визначає взаємини між емоціями; полярність не обов'язково припускає взаємне заперечення. Іноді протилежності не протистоять один одному, одна з них може викликати іншу.

Інші емоції, ті, які не складають між собою полярних пар, при певних обставинах теж можуть бути взаємозв'язані одні з одними. Коли людина стикається з невідомим (потенційно збудливим, потенційно небезпечним) об'єктом або опиняється в новій ситуації, її інтерес може трансформуватися в страх. Так само презирство, змішане з радістю і збудженням, викликає «войовничий ентузіазм» [590]. Якщо людина регулярно або достатньо часто переживає одночасно дві фундаментальні емоції, якщо при цьому вони з деякою часткою обов'язковості пов'язані з тими або іншими когнітивними процесами – це може привести до формування афективно-когнітивної структури або, навіть, афектно-когнітивної орієнтації.

Не тільки описане вище прагнення до структурності емоцій дозволяє нам визначити емоції як систему. Окрім цього, емоції мають деякі загальні характеристики. Так, на відміну від драйвів, емоції не циклічні: травні або будь-які інші метаболічні процеси, що відбуваються в організмі, не можуть змусити людини випробовувати по два-три рази на день емоцію інтересу, огиди або сорому. Емоції, як чинник мотивації, володіють універсальністю і гнучкістю. Якщо для задоволення

фізіологічного драйву, наприклад голоду або спраги, потрібні цілком конкретні дії і цілком об’єктна їжа або пиття, то емоції радості, презирства або страху можуть бути викликані будь-якими подразниками.

Емоції роблять регулюючий вплив на драйви і інші системи особистості. Ця здібність до регуляції є одній з найважливіших і найбільш поширених функцій емоцій: кожна з емоцій може підсилити або ослабити дію іншої емоції, фізіологічного драйву або афектно-когнітивної структури.

Можна виділити дві біологічні системи, які обслуговують роботу емоційної системи людини. Це ретикулярна система стовбура мозку, яка регулює зміни рівня нейронної активності, і автономно інервується вісцелярно-ендокринною системою, яка контролює такі параметри, як гормональна секреція, серцевий ритм, частота дихання тощо; вісцелярно-ендокринна система допомагає організму підготуватися до направленої дії, обумовленої емоцією, і допомагає підтримувати і емоцію і дію.

Емоційна система рідко функціонує незалежно від інших систем. Деякі емоції або комплекси емоцій практично завжди виявляються у взаємодії з перцептивною, когнітивною і руховою системами, і ефективне функціонування особистості залежить від того, наскільки збалансована і інтегрована діяльність різних систем. Зокрема, оскільки вплив будь-якої емоції – як інтенсивної, так і помірної – генералізованно, то всі фізіологічні системи і органи більшою чи меншою мірою задіяні в емоції. Про вплив емоції на організм свідчить специфічний відгук на емоцію серцево-судинною, дихальної та інших функціональних систем.

Джерела емоції можна описати в термінах нервових, афектних і когнітивних процесів. На нейронному рівні походження емоції може бути пояснене як результат діяльності певних медіаторів і структур мозку, за допомогою яких відбувається оцінка нової інформації. На афектному рівні активацію емоції можна пояснити в термінах сенсорно-

перцептивних процесів, а на когнітивному – в термінах окремих розумових процесів. Проблема когнітивної активації емоції досліджувалася значно більше, ніж два інших типи активації, проте крім когнітивних, існують і некогнітивні (нейронні, афектні) джерела емоцій.

У теорії диференціальних емоцій особливо підкреслюється, що емоція може бути викликана безпосередньо процесами нейрохімій і афектних без участі когнітивних. Приведений вище перелік нейронних, нервово-м'язових і афектних активаторів емоцій – це перелік не когнітивних причин емоційного процесу. Крім того, теорія диференціальних емоцій підкреслює, що між специфічною емоцією і супроводжуючим її специфічним переживанням існує генетично обумовлений взаємозв'язок, а їх роздільне існування в свідомості є надбаним. З цього виходить, що мімічна експресія і реакція людини на власну емоцію грають важливу роль в протіканні і регуляції емоційного процесу [568; 596].

Емоційне збудження – визначає мобілізаційні зміни в організмі. У всіх випадках, якщо подія має значення для індивіда і констатується у формі емоційного процесу, відбувається підвищення збудливості, швидкості та інтенсивності перебігу психічних, моторних і вегетативних процесів. У окремих випадках під впливом таких подій збудливість може, навпаки, зменшитись.

Позитивна емоція виникає тоді, коли події оцінюються як позитивні; негативна – коли вони оцінюються як негативні. Позитивна емоція спонукає до дій, що підтримують позитивні події, негативна – до дій, спрямованих на усунення контакту з негативною подією.

Слід розрізняти два етапи сильного емоційного збудження: афекти (страх, гнів, радість), за яких ще зберігаються орієнтація і контроль; і крайнє збудження (паніка, жах, екстаз, повний відчай), коли орієнтація і контроль практично неможливі. Емоції розрізняються за тривалістю:

короткочасні емоційні стани (хвилювання, афекти) і більш тривалі, стійкі настрої.

У багатьох працях із психології підкреслюється властива емоціям «полярність». Під позитивними чи негативними емоційними переживаннями в сучасній психології розуміють певне ставлення людини до дійсності, до навколишнього середовища, до результатів своєї діяльності. Це суб'єктивне, особистісне ставлення. 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.

У житті людини значення позитивних і негативних емоцій важливе. І ті й інші пов'язані з усвідомленням своїх потреб і з їх задоволенням. Те, що створює насолоду, часто змушує нас прагнути цього об'єкта і намагатися виконати діяльність так, щоб здобути задоволення. Те, що пов'язане з неприємними переживаннями, також змушує певним чином організувати свою поведінку, боротися проти того, що викликає незадоволення.

Важливою особливістю емоцій є безпосередній зв'язок їх з активізацією або послабленням життєдіяльності організму людини. Залежно від того, який взаємозв'язок тієї чи іншої емоції зі станом готовності організму людини до дії, розрізняють так звані активні і пасивні почуття, або «стенічні» і «астенічні». Одні емоції можуть надавати сили, активізувати діяльність людини, наприклад, радість, упевненість, гнів; інші, навпаки, зумовлюють пасивний стан, наприклад, смуток, невпевненість, сум тощо. Такі якісні особливості емоцій, як напруження і розрядка, збудження і заспокоєння, визнаються багатьма психологами як ознаки дієвості емоцій. Ці ознаки доповнюють характеристику емоцій у зв'язку з активізацією чи послабленням життєдіяльності організму. Проте залишається невивченою ціла низка

питань про вплив цих 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 відбуваються, впливають на виникнення і перебіг емоційних процесів.

Залежно від суб'єктивної цінності переживань Б. Додонов вирізняє наступні види емоцій:

- альтруїстичні - переживання, що виникають на основі потреб у сприянні, допомозі іншим людям: бажання принести іншим людям радість і щастя, почуття тривоги за їхню долю, співпереживання, почуття надійності, відданості, співчуття;
- комунікативні - виникають на основі потреби в спілкуванні: бажання спілкуватися, ділитися думками і переживаннями, почуття симпатії, прихильність, почуття поваги до когось, почуття вдячності, бажання заслужити схвалення від близьких і шанованих людей;
- глоричні - пов'язані з потребою в самоствердженні, славі: прагнення завоювати визнання, повагу, почуття вираженої самозакоханості і бажання взяти реванш, почуття гордості, переваги, задоволення тим, що відбулося зростання, підвищена цінність своєї особистості;
- практичні - визначаються успішністю чи неуспішністю діяльності, труднощами її здійснення і завершення: бажання досягти успіху в роботі, почуття напруження, захопленість роботою, приємна втома, приємне задоволення від результатів своєї праці;
- романтичні - виявляються у прагненні до всього незвичайного, таємного: чекання чогось незвичайного і дуже хорошого, світлого; хвилююче почуття сприйняття зміненого довкілля: все здається іншим, незвичайним, сповненим особливої значущості, таємничості;

- гностичні – пов’язані з потребою в пізнавальній і духовній гармонії: прагнення пізнати суть явищ, почуття здивування або нерозуміння, вагання; почуття ясності або неясності думки; нестримне прагнення долати суперечності у своїх судженнях і все систематизувати; почуття близькості вирішення проблеми; радість відкриття істини;
- естетичні - пов’язані з ліричними переживаннями: потреба в красі, почуття витонченого, піднесеного і величного; насолода звуками, почуття хвилюючого драматизму, світлого суму, поетично-споглядального стану; почуття духовного зростання; почуття рідного, близького, приємність спогадів про минуле, гірко-приємне почуття самотності;
- гедонічні - пов’язані із задоволенням потреби в тілесному і духовному комфорті: насолода приємними духовними і фізичними відчуттями від знань, смачної їжі, тепла, сонця тощо; почуття безтурботності, спокою, знемоги, почуття веселощів; приємне бездумне збудження, хтивість;
- акизитивні - виникають у зв’язку з інтересом до накопичення, колекціонування: прагнення нагромадження, радість у зв’язку зі збільшенням нагромаджень; приємне почуття від споглядання своїх зібрань;
- мобілізаційні - походять від потреби в подоланні небезпеки, інтересу до боротьби: потреба в гострих відчуттях, захоплення ризиком, почуття спортивного азарту, рішучість, спортивна злість, почуття сильного вольового та емоційного напруження, мобілізація своїх фізичних і розумових здібностей [120].

Відмінність в емоційних переживаннях розглядається в психологічній літературі також на основі зв’язку їх з певним об’єктом.

Це, по-перше, «безпредметні» емоції дифузного характеру, які не мають певної спрямованості й переживаються як загальний стан. До них належать найбільш елементарні за своєю структурою переживання

задоволення і незадоволення, пов’язані з органічними відчуттями або розмитим органічним самопочуттям людини, наприклад, безмежна туга, тривога. Сюди можна віднести генералізовані переживання страху, бадьорості тощо.

По-друге, розрізняють предметні або ситуативні емоції, що мають диференційовану спрямованість, відтворюють ставлення людини до певного об’єкта або явища.

По-третє, вирізняють узагальнені почуття, які виражають загальне, більш або менш стійке ставлення особистості до дійсності. Вони виникають унаслідок узагальнення досвіду емоційних переживань і є вищими категоріями людських почуттів. Це стійкі моральні почуття любові до людини, почуття обов’язку, честі; це можуть бути і почуття гумору, іронії тощо, не пов’язані з якоюсь однією ситуацією або одним об’єктом. Узагальнені почуття є основою суттєвих особливостей емоційної сфери особистості.

Переживання людини дуже різноманітні, їх поділяють на види за змістом, характером ставлення до об’єктивної дійсності, яке в них виявляється, за ступенем їх розвитку, силою й особливостями їх вияву. Відповідно до цього всю різноманітність людських переживань можна поділити на дві групи. До першої належать ті, що є відображенням ситуативного ставлення людини до певних об’єктів, до другої - ті, в яких виявляється стійке й узагальнене ставлення до них. Перша група переживань називається емоціями, друга - почуттями. Емоції поділяються на прості, що є безпосереднім відображенням взаємовідношень людини з тими чи іншими об’єктами, і складні, в яких це відображення має опосередкований характер. За силою, характером вияву і стійкістю серед емоцій вирізняються афекти і настрої. За змістом виділяють насамперед моральні, інтелектуальні та естетичні почуття. Моральні, інтелектуальні, естетичні почуття переживаються людиною в діяльності та спілкуванні й

називаються вищими почуттями у зв’язку з тим, що вони поєднують усе багатство емоційних ставлень людини до соціального оточення. У визначенні почуттів «вищими» наголошується їх узагальненість і стабільність. Водночас слід наголосити на умовності поняття «вищі почуття», адже до них відносять не тільки позитивні, а й негативні почуття (скупість, егоїзм, заздрість тощо). Через брак точного класифікаційного критерію моральні, інтелектуальні та естетичні почуття досить важко розрізняти в психологічному плані. Почуття гумору, будучи естетичним, водночас може бути й інтелектуальним (якщо воно пов’язане з умінням підмічати суперечності в навколишньому середовищі), і моральним почуттям.

Прості емоції викликаються безпосередньо дією на організм тих чи інших об’єктів, пов’язаних із задоволенням первинних потреб. Кольори, запахи, смаки тощо бувають приємні чи неприємні, можуть викликати задоволення чи незадоволення. Емоції, безпосередньо пов’язані з відчуттями, називаються емоційним тоном відчуттів. Він виникає, зокрема, під час сприймання об’єктів, пов’язаних із задоволенням первинних потреб людини. Переживання задоволення і незадоволення, приємного й неприємного є основними якостями елементарних емоцій. Будучи полярними, вони проявляються у житті людини як єдність протилежностей. Емоційний тон відчуттів і сприймань відіграє важливу роль у діяльності людини. Він регулює її дії, спонукаючи шукати одні об’єкти й уникати, відмовлятися, захищатися від інших.

У процесі життя і діяльності людини елементарні переживання перетворюються на складні емоції, пов’язані з розумінням їх об’єктів, усвідомленням їх життєвого значення. До складних емоцій належать інтерес, здивування, радість, страждання, горе, депресія, гнів, відраза, зневага, ворожість, страх, тривога, сором тощо. C. Izard [158] називає їх

«фундаментальними емоціями», які мають свій спектр психологічних характеристик і зовнішніх виявів.

Структурна побудова емоційного розвитку немає однозначних меж. На сучасному етапі існують різні варіанти структурно-функціональної моделі емоційного розвитку, які були розроблені вітчизняними та зарубіжними науковцями.

На думку Б. Додонова структура емоційного процесу включає три моменти: 1) оцінювання-звірення, яке здійснюється у підвалах неусвідомленого; 2) фізіологічну реакцію, яка відповідає результатам емоційного процесу; 3) переживання підсумків оцінювання у свідомості (або перед свідомості у тварин), яке спонукає до дії [120].

У роботах Г. Бреслава, О. Ізотової, Є. Ільїна, Р. Лазаруса, О. Нікіфорової, C. Izard в якості основних у структурі емоцій визначені наступні 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) [52; 158; 159; 162; 325; 651].

Інші дослідники, досліджуючи проблему емоційного розвитку, визначають окремі його компоненти: когнітивний (Н. Билкіна, D. Lyusin [58; 595]), перцептивний, тобто сприйняття емоцій (В. Лабунська, А. Щетиніна [204; 464]), вербальний (О. Гордєєва [98]). 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 емоційного розвитку, за умов функціональної норми, знаходить своє відображення у дослідженнях О. Ізотової [159] і О. Нікіфорової [325], 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 [160, с. 115].

В дослідженнях О. Ізотової та 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 [159; 325].

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, чиї емоції сприймаються, припущення щодо суб’єктивного переживання, через опору на власний досвід переживань або уявлення про зміст емоційної сфери іншої людини.

На думку C. Izard структурною ланкою емоційного реагування є базові емоції, з поєднання яких виникають складні емоційні стани та переживання. Базові емоції мають специфічну суб’єктивну або феноменологічну якість. На думку сучасного дослідника емоцій C. Izard, базовими є такі десять емоцій:

- інтерес – позитивна емоція, яка мотивує навчання, сприяє творчій діяльності, позитивно впливає на увагу, захопленість і цікавість щодо об’єкта інтересу;
- радість – максимально бажана емоція, виступає скоріше продуктом дій та певних умов, ніж результатом прагнення пережити її, стан радості, пов’язаний з почуттям упевненості, власної значущості;
- здивування виникає під впливом несподіваних подій, сприяє звільненню від попередніх емоцій і спрямовує всі когнітивні процеси на об’єкт, який викликає здивування;
- страждання – емоція, переживаючи яку, людина занепадає духом, відчуває самотність, жаль до себе;
- гнів – пов’язаний з мобілізацією енергії, відчуттям сили, хоробрості, впевненості в собі;
- відраза викликає прагнення позбавитись якогось об’єкта, зумовлена фізичною або психологічною зношеністю цього об’єкта;
- презирство може слугувати способом підготовки до зустрічі з небезпечним противником, пов’язане з почуттям власної переваги, це «холодна» емоція, яка веде до деперсоналізації тих, кого вона стосується (індивіда чи групи);
- страх виникає під впливом інформації про реальну чи уявну небезпеку, пов’язаний з невпевненістю та поганими передчуттями;
- сором викликає бажання сховатись, зникнути, може бути пов’язаний з почуттям неспроможності;
- провина пов’язана із соромом, однак сором може з’явитися через будь-які помилки, а почуття провини виникає у разі порушень морального, етичного чи релігійного характеру в ситуаціях, коли

суб’єкт відчуває свою особисту відповідальність за події [158; 598, с. 221-222].

Узагальнення теоретичних джерел дає змогу виокремити психофіологічні, психічні та експресивні механізми емоційного реагування. Психофізіологічний механізм емоційного розвитку включає узагальнену систему знань про емоції (розуміння і визначення причин емоцій та емоціогенних ситуацій, розуміння експресивних еталонів емоцій різних модальностей, змісту різних емоційних переживань). 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 складають психічні механізми емоційного розвитку.

Розуміння волі як дії, яка впливає на потяги, гальмуючи одні й підсилюючи інші, що виявляється в мотивації, створює можливість виділити ці процеси в афективну сферу психіки, особливості якої визначають афективний простір особистості. Цей механізм відрізняється від психічного, бо в ньому відображаються не предмети і явища об'єктивного світу, а внутрішній стан людини. Тобто ті психічні явища, які визначають переживання ставлення до предметів, до явищ об'єктивного світу, до інших людей і здійснюють вплив на них.

Відмінність психічної і афективної механізмів безсумнівна. Насамперед афективний механізм визначається тим, що в когнітивній сфері відображається зовнішній предметний світ, а в афективній - внутрішній стан людини. Це відображення здійснюється в пізнавальній сфері в образах, а в афективній – через переживання. В образах відтворюється зміст об'єктивного світу, а в переживаннях - ставлення до цього світу.

Таким чином, ця відмінність дає підстави для їх окремого розгляду. Емоції забарвлюють відображувальний зміст, який відчувається, сприймається, мислиться людиною. Втім, розуміння когнітивної та афективної сфер як проявів специфічних форм відображення підкреслює їх єдність.

Окрім цього, 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. Психічний механізм виявляється в особливостях ідентифікації-сприймання, впізнання та розуміння емоційних станів (В. Барабанщиков, Н. Билкіна, О. Бодальов, D. Lyusin , Т. Малкова, А. Щетиніна, S. Bosacki, M. Burns, S. Denham, K. Eaton, E. Leerkes, M. Paradise, M. O'Brien, S. Calkins, G. Lange, N. Reissland, C. Rieffe, M. Terwogt, R. Cowan, C. Widen, J. Russel [28; 41; 58; 464; 502; 504; 505; 523; 532; 586; 595; 614; 626; 628; 629; 636; 645; 687]). S. Denham у контексті структури емоційного розвитку визначає розуміння емоцій як здатність розпізнавати і обґрунтовувати власні емоцій 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 [523].

Отже, в межах структурного підходу емоційна сфера досліджується з точки зору її компонентних складових. Емоційна сфера охарактеризовується як своєрідна ієрархічна структура, рівні якої є послідовними та взаємообумовленими. До структурних компонентів емоційного реагування належать окрім власне емоційних, ще й компоненти, які належать до пов'язаних сфер, зокрема: сприйняття, оцінка, використання емоцій для підвищення ефективності мислення й діяльності, свідоме управління емоціями, що забезпечує розуміння

власних емоцій і здатність аналізувати емоції інших людей; соціальну адаптацію; емоційну чутливість і емоційну виразність; соціальну виразність і соціальний контроль тощо.

1.7. Положення системного підходу до проблеми емоційної сфери особистості

Теоретичний аналіз досліджень сучасних зарубіжних та вітчизняних вчених щодо структури емоційної сфери, в яких виокремлено її функціональні ланки, наштовхує на думку розглянути це явище як систему у взаємозалежності з її структурними компонентами.

Згідно з парадигмою системного підходу (А. Бодальов, Б. Ломов, К.Платонов, Ю. Юдін), явище об'єктивної діяльності розглядається з позиції закономірностей системного цілого і взаємодії його частин; це і утворює особливу гносеологічну призму аналізу або особливий вимір реальності. Даний підхід дозволяє вивчати емоційний розвиток як процес, що складається з різних взаємозалежних елементів, упорядкований і складноорганізований не через перерахування цих елементів, а через проникнення в їхню сутність, властивості та зв’язок. У працях вчених, коли йдеться про свідомість особистості, більшість вчених до уваги беруть її когнітивну і емоційну структуру, хоча поряд з цим у дослідженнях розглядається і мисленнєва чи мотиваційна сфери. Тобто, людина через параметри системи психіки пов’язана з матеріальними й ідеальними цінностями середовища. Субстратом фізичного й соціального середовища є матеріальні та ідеальні цінності людини, які взаємопов’язані із соціогенними параметрами – насамперед потребами людини.

У своїх працях Б.Ломов стверджує, що психіка - це багатовимірне, ієрархічно організоване, динамічно ціле, що виступає як система. Вчений виклав і свої уявлення про рівні дослідження людини і його психіки,

згідно з якими на найвищому рівні людина розглядається в системі людських відносин і вивчається як особистість. На наступному рівні особистість розглядається з погляду її власних властивостей і структури в контексті її діяльності, безпосереднього спілкування і поведінки. На ще більш низькому рівні вивчаються процеси і стани людини, його сприйняття, мислення, пам'ять і т.д. Найнижчий рівень пов'язаний з галуззю досліджень нейродинаміки або фізіологічного забезпечення психічних процесів.

Така ієрархія показала зв'язок психології з іншими науками, крім того, вона визначає підставу для систематизації одержуваних у психології даних. У цьому контексті вперше Л. фон Берталанфі виклав основи системного підходу до вивчення та опису психічних явищ, тобто розгляд об'єкта як цілісного, що складається з безлічі елементів в сукупності відносин і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи.

Основоположниками системного підходу, крім Л. фон Берталанфі, можна назвати А. Богданова, П. Друкера, Б.Ломова, Г. Саймона і А. Чандлера.

Вчені визначили основні принципи системного підходу, до яких відносять:

- *цілісність,* дозволяє розглядати одночасно систему як єдине ціле і в той же час як підсистему для вищих рівнів;

- *ієрархічність будови,* тобто наявність безлічі (принаймні, двох) елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня. Реалізація цього принципу добре видно на прикладі будь-якої конкретної організації. Як відомо, будь-яка організація являє собою взаємодію двох підсистем: керуючої і керованої. Одна підпорядковується інший;

- *структуризація,* дозволяє аналізувати елементи системи та їх взаємозв'язку в рамках конкретної організаційної структури. Як правило,

процес функціонування системи обумовлений не стільки властивостями окремих її елементів, скільки властивостями самої структури;

- *множинність,* що дозволяє використовувати безліч кібернетичних, економічних та математичних моделей для опису окремих елементів і системи в цілому;

- *системність* - властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи.

Поняття системного підходу в психології, здавалося б, не можна назвати незвичайним - психологи завжди прагнули до опису психіки як цілісного утворення, що реагує на дії середовища або здійснює пошукову діяльність, починаючи зі структурної психології. Яскравим прикладом може служити гештальтпсихологія, в якій цілісність, структурність, ієрархічність були основними поняттями при вивченні психіки. Але те було дослідження свідомості, хоча і в зв'язку з дійсністю, а в системному підході пропонується об'єктивне дослідження організму або особистості як системи.

Розглянемо ці ознаки системи щодо формування емоційної сфери особистості докладніше.

Єдина концепція свідомості і емоцій Ю. Александрова формує уявлення про емоції з погляду системної психофізіології. Системний підхід дозволяє більш глибоко визначити місце емоцій в організації мозкових процесів. Проводиться розподіл між поведінкою і емоціями, причому останні визначаються як феномен сенсорної сфери, еквівалент свідомості. Таке розуміння емоцій примушує інакше розставити акценти в розумінні самої свідомості. Згідно викладеного матеріалу: «Емоції характеризують реалізацію систем, що формуються на найраніших етапах онтогенезу і забезпечують мінімальний рівень диференціації (добре-погано). Свідомість характеризує реалізацію систем, формування яких на пізніших етапах розвитку обумовлює прогресивне збільшення

диференційованої в співвідношенні організму і середовища і ускладнення поведінки. Всі системи направлені на досягнення позитивних адаптивних результатів поведінки» [8, с. 14-15; 479, с. 201-235; 650, с. 1-37].

Досліджуючи проблему емоційного розвитку в контексті соціокультурного підходу І. Войціх в структуру її розвитку включає п’ять основних компонентів: когнітивний, діяльнісний, особистісний, соціальний, мотиваційний.

Когнітивний компонент емоційного розвитку, на її думку, передбачає: вивчення циклу дисциплін теоретичного і практичного спрямування і формування здатності використовувати у самостійній теоретичній підготовці і практичній діяльності.

Діяльнісний компонент емоційного розвитку цінний тим, що передбачає напрацювання умінь, навичок, необхідних для практичної діяльності у міжособистісних стосунках та прийнятті виважених рішень, що сприятиме їх мобільності у виконанні професійних функцій.

Особистісний компонент емоційного розвитку передбачає сукупність особистісних якостей людини, які впливають позитивно на здійснення ним діяльності. Сюди відносяться особистісні якості та емоційна зрілість (на основі достатнього і високого рівня емоційного інтелекту), важливість якої доводять, зокрема, Н. Дідик, М. Варій, Г. Андрєєва та ін.

Соціальний компонент емоційного розвитку охоплює емпатію та соціальні навички, соціальний інтелект, соціальну компетентність, на яких наголошували і Д. Гоулман, Л. Копець та ін.

Мотиваційний компонент емоційного розвитку передбачає сформовану позитивну мотивацію до профільної діяльності, прийняття інших і взаємодію з ними, орієнтованість на досягнення взаєморозуміння в процесі виконання професійних завдань, де базовою особистісною якістю виступає, як зазначають Т. Дуткевич і О. Савицька, діалогізм,

тобто діалогічна готовність, безумовне прийняття іншого, особистісна рефлексія.

Визначаючи високій рівень емоційного розвитку як готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями як власними, так і інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються, І. Матійків в її структуру включила такі компоненти, як: життєва позиція; рівень суб'єктивного контролю; управління своїми емоціями; тип мислення; тип мотивації; рефлексивні уміння; самооцінку; комунікативний потенціал; тип поведінки.

Узагальнюючи теоретичні дані в контексті соціокультурного підходу можна стверджувати, що вченими визначені такі детермінанти емоційного розвитку особистості:

- внутрішньоособистісні – автентичність (адекватні стосунки з собою, перебування у контакті зі своїми почуттями та бажаннями), відчуття щастя, задоволення життям;

- міжособистісні – адаптивність як вміння знаходити баланс між власними цілями і намірами з одного боку, і зовнішніми умовами – з іншого; гармонійні стосунки з оточенням.

Низький рівень емоційного розвитку, на думку І. Матійків, зумовлює неконгруентність особистості (внутрішні конфлікти, відсутність контакту зі своїми почуттями та бажаннями, неадекватне самовираження); відсутність відчуття щастя, психологічного благополуччя; дезадаптацію у зовнішньому світі; дисгармонійні стосунки з довкіллям.

Досліджуючи структуру і вимірювання емоційного розвитку, Г. Юсупова, розглядає його як сукупність здібностей, що розвиваються до саморегуляції і регуляції інтерперсональних відносин на основі розуміння власних емоцій і емоцій оточуючих засобами саморегуляції взаємостосунків та емпатії. На основі її власних висновків про структуру

емоційного розвитку було виділено чотири блоки компонентів: саморегуляція; регуляція взаємостосунків; рефлексія; емпатія.

Вчена згрупувала чотири блоки компонентів емоційного розвитку:

- поведінковий блок (саморегуляція плюс регуляція стосунків з іншими); когнітивний (рефлексія плюс емпатія); інтерперсональний блок (саморегуляція плюс рефлексія);

- інтраперсональний блок (регуляція стосунків з іншими плюс емпатія).

За цією структурою базовими компонентами виявились такі: саморегуляція; регуляція взаємостосунків з іншими; рефлексія; емпатія. Порівняльний аналіз чотирьох представлених структур вчених різних країн засвідчив, що сукупність компонентів, які вчені вважали головними (базовими) в структурі емоційної компетентності, відображає сутність цього конструкту, на думку кожного дослідника. Так, К. Саарні в структуру емоційного розвитку включає 8 компонентів, І. Войціх – 5, І. Матійків – 9, Г. Юсупова – 4. Разом з тим усі автори називають і однакові компоненти, на основі чого можна зробити висновок про те, що вони, дійсно, є базовими, якщо їх називають вчені різних країн, досліджуючи одне і те ж психологічне явище.

Спільними для усіх проаналізованих структур виявились компоненти, які відображають: регулювання людиною власних емоцій (саморегуляція емоцій); розпізнавання емоцій інших людей; емпатію; рефлексію, комунікативний потенціал (вербальне і невербальне вираження емоцій).

Тобто, регуляція емоцій, дійсно, є базовим компонентом, що передбачає здатність особистості розуміти власні емоції.

Таким чином, на підставі вищеозначеного здатність розуміти власні емоції вченими віднесена до першого показника в структурі емоційного розвитку «саморегуляція власних емоцій».

Другим показником є здатність виявляти причину виникнення емоцій, бо, не знаючи причини виникнення емоцій, неможливо адекватно її оцінити та відповідно діяти. Хвилювання перед іспитами у студентський період життя часто стає причиною проблем із саморегуляцією власних емоцій. Зокрема, Є. Ільїн застерігав, що, очікування, яке викликає надмірне хвилювання, може призвести до фізичних змін в організмі: захворювання, посивіння, втрата мовлення та ін., у зв'язку з чим необхідно серйозно ставитись до оволодіння студентами уміннями, пов'язаними з саморегуляцією емоцій в процесі їх професійної підготовки.

До третього показника емоцій вчені відносять здатність оцінювати свій емоційний стан, тому що в залежності від оцінки свого емоційного стану людина робить висновок про те, як його проявляти в конкретній ситуації, і регулює силу цього прояву. Вміючи оцінювати свій емоційний стан у різних життєвих, навчальних, виробничих ситуаціях, як запевняє у своїх дослідженнях В. Зарицька, людина розширює межі своїх можливостей ставитись до себе з гумором, з готовністю навчатись чомусь новому, вітати конструктивну критику і відгуки про себе, що сприяє нарощуванню рівня розуміння власних емоцій, напрацюванню досвіду спілкування і поведінки, адекватної конкретним ситуаціям.

Здатність позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими, на думку вчених є четвертим показником регуляції емоцій. Вчені пропонують такий шлях розвитку здатності до емоційної регуляції: розпізнавання самого факту маніпулятивного впливу; збереження емоційного спокою; планомірне відстоювання своїх інтересів або прояв спокійної реакції на подію, ситуацію, незважаючи на емоції і поведінку маніпулятора. На їхню думку, саме так формується здатність до саморегуляції емоцій, а також здатність протистояти будь-яким негативним впливам.

Тобто, першим компонентом емоційної регуляції прибічники соціокультурного підходу визначають як сукупність таких базових показників:

- здатність розуміти власні емоції;

- здатність визначати причини виникнення власних емоцій; здатність оцінювати свій емоційний стан;

- здатність позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими людьми.

До другого компоненту емоційного розвитку вчені відносять розпізнавання і регуляцію емоцій інших людей, що передбачає розуміння особистістю емоцій іншої людини. У цьому контексті Є. Ільїн стверджує, що розпізнаються емоції інших людей за певними ознаками, до яких в першу чергу відноситься мовлення, інтонації, міміка, жестикуляція, динаміка рухів.

Тобто, мовленнєвий діалог, повинен супроводжуватися позитивними емоційно вираженими невербальними засобами, що посилює значущість словесного вираження емоцій і позитивно впливає на результативність спілкування і допомагає регулювати подальший появ емоцій у співрозмовника. Так, Андрєєвою встановлено, що, зокрема, особи з високим рівнем емоційного інтелекту в цілому здатні розуміти свої і чужі емоції і управляти ними, завдяки здатності швидко встановлювати глибокі і тісні емоційні контакти з людьми, завдяки схильності сприймати природу людини в цілому як позитивну. Отже, зміст компонента розпізнавання і регуляція емоцій інших людей визначається за такими базовими показниками як: здатність швидко встановлювати контакти з іншими людьми; здатність розпізнавати емоції інших за невербальними ознаками; здатність пояснювати емоції інших за допомогою мовлення; здатність позитивно впливати на емоції інших людей і регулювати їх прояв.

Інші вчені виділяють рефлексію як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних станів (в тому числі і емоційних), з одного боку, і як механізм взаєморозуміння – осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те чи інше враження на партнера по спілкуванню. Це означає, що рефлексія може означати здатність людини визначати, яку саме емоцію вона відчуває в даний момент. Але бувають ситуації, коли людина проявляє кілька емоцій, наприклад, здивування, страх і розчарування або ніяковіння, сором і відчай та ін. В такому випадку рефлексія означатиме здатність людини розпізнавати, з яких емоцій складається ця складна емоція, в якій послідовності і чому саме так вони проявляються, в якій мірі їх прояв треба регулювати і чи треба їх стримувати; усвідомлювати зміну інтенсивності прояву емоцій при переході від однієї емоції до іншої; здатність визначати мотив прояву.

Виходячи з того, що різні дослідники включають в структуру емоційного сфери одні і ті ж компоненти, є правомірним вважати їх базовими і включити в структуру емоційного розвитку у даному дослідженні.

Теоретичне узагальнення дає змогу виокремити такі показники, які в сукупності дають можливість визначити рівні розвитку кожного з них, а в сукупності засвідчать рівні емоційного розвитку в цілому.

Інтелектуальний компонент, що впливає на регуляцію емоцій включає такі показники як: здатність розпізнавати власні емоції; здатність визначати причини виникнення власних емоцій; здатність оцінювати свій емоційний стан; здатність позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими людьми.

Психосоціальний – розпізнавання і регулювання емоцій інших людей, включає такі показники: здатність швидко встановлювати контакти з іншими людьми; здатність розпізнавати емоції інших за невербальними ознаками; здатність пояснювати емоції інших за

допомогою мовлення; здатність позитивно впливати на емоції інших і регулювати їх прояв.

Емпатійний, містить такі показники як: здатність прислухатися до переживань іншої людини; здатність відчувати переживання іншої людини; здатність приймати емоційний стан іншої людини як свій власний; здатність створювати навколо іншої людини позитивний емоційний мікроклімат.

І регулятивний компонент (рефлексія), передбачає здатність визначати, яку саме емоцію людина відчуває в даний момент; здатність розпізнавати, з яких емоцій складається складна емоція; здатність визначати мотив прояву тієї чи іншої емоції; здатність регулювати прояв емоцій, їх силу і послідовність.

Таким чином, формування емоційної сфери як системи передбачає:

- виділення структурних компонентів емоційної сфери, якої згуртовані в цілість;

- відкритість системи, але у специфічних умовах може бути закритою або частково закритою системою ;

- система вміщує в себе біологічну і соціальну частини: біологічна підструктура (біогенний ресурс), що становить гомеостатичну підсистему, і соціальна підструктура (когнітивний, інтелектуальний соціогенний ресурс), що становить гетеростатичну підсистему, яка потребує для свого розвитку матеріальні та інформаційні ресурси для відтворення і продукування отриманої інформації з середовища;

- система емоційної сфери має ієрархічну структуру, що складається з малих структур (підкомпонентів), які засобами психічних процесів здійснюють їх функціонування у взаємозв’язку один з одним.

При створенні системи, методологічно для її вивчення застосовують спочатку макропідхід (виявлення і описання певних властивостей

формування окремих компонентів як цілості), а потім – мікропідхід для пояснення властивостей системи з позиції її структурних елементів.

Методологічно формування система вивчається спочатку у статиці, тобто виявляється її внутрішня структура, внутрішні зв'язки між її елементами, а потім у динаміці, тобто вивчаються процеси її функціонування, розвитку.

Ознаки системи зумовлюють етапи системного аналізу особливостей її формування. Спочатку аналіз формування здійснюють на макрорівні, а потім на мікрорівні. Системний аналіз формування як системи передбачає її розгляд з останньої системної ознаки — спочатку у статиці, а потім у динаміці. Тобто спочатку доцільно вивчити її структуру, а потім процеси – функціювання і зміни їх в часі.

На етапі системного аналізу формування у статиці послідовно відслідковуються системні ознаки системи емоційної сфери, зясовується вірогідність гіпотези про систему як цілісне утворення та її детермінанти.

З означеного виснововується, що системний підхід до вивчення емоційної сфери ґрунтується на вивченні її складових та взаємозв'язку між ними, що охоплює динамічну взаємодію між зовнішніми і внутрішніми чинниками. На цьому тлі емоційна сфера розглядається як складна динамічна самоорганізована система психічного реагування на внутрішні чинники, що виникають внаслідок різних впливів.

1.8 Теоретичне обґрунтування моделі емоційної сфери особистості як системного психічного явища

На цьому етапі розроблення вказаної теоретико-методологічної проблеми постає необхідність в застосуванні інтегративного підходу до опису структури та особливостей функціонування емоційної сфери особистості. Перспективним в цьому напрямі видається саме системний

підхід, оскільки в межах цього підходу емоційну сферу можна розглядати як системне явище.

Ґрунтуючись на принципах системного підходу (Б. Ананьєв, В. Ганзен, В. Кузьміна, Б. Ломов, В. Шадріков, А. Крилов, Г. Суходольський та ін.) та з огляду на провідну функцію емоційного реагування в життєдіяльності особистості *емоційну сферу* визначаємо як *складну психічну систему оцінювання задоволеності актуальних потреб індивідуума*. Таке оцінювання виражається в відношенні або ставленні особистості до суб'єктивно відбитої у психічних образах об'єктивної дійсності.

Розглядаючи емоційну сферу особистості як систему, вбачаємо в ній структурно-функційну організацію емоційних явищ, що представлено на рисунку 1.2.

Емоційна сфера на цьому тлі розглядається як така, що має ієрархічно-рівневий характер, який утворений такими рівнями емоційного реагування: структурним, функційний, темпоральним, організаційним.

Структурний рівень представлений тріадою психофізіологічного, психічного та експресивного компонентів.

Психофізіологічна компонента виражається на рівні нейрофізіологічних та гуморальних зрушень, що виникають внаслідок незадоволення певних потреб.

Психічна компонента представлена переживаннями задоволення-незадоволення особистістю власних потреб.

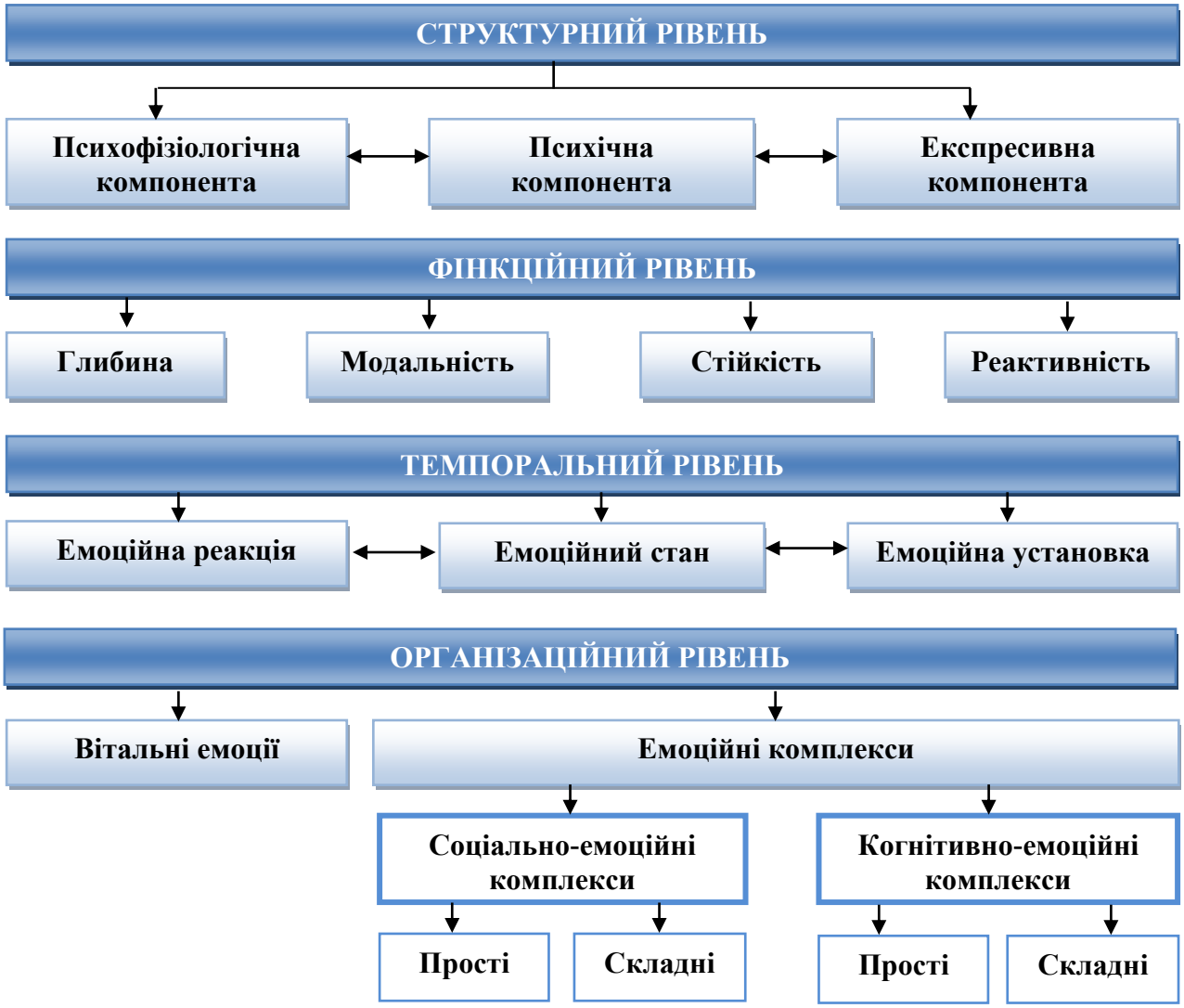


Рис. 1.2 Системна модель емоційної сфери особистості

Експресивна компонента представляє зовнішні прояви переживань особистості (міміка, пантоміміка, інтонації, дії, вчинки, поведінка та діяльність).

Функційний рівень зумовлюється особливостями попереднього рівня і в узагальненому вигляді може бути інтерпретований через таку інтегральну рису особистості як емоційність, яку визначають такі властивості як:

- глибина емоційного переживання, що диференціюється в межах шкали «поверховість – глибина» переживання особистості;

- модальність емоційних реагувань, що проявляється у полюсі емоційних оцінок чинників – домінування позитивних чи негативних переживань та станів, відповідно впливає на діяльність особистості;
- стійкість переживання, що виявляється у тривкості емоційних переживань щодо ситуацій, яким особистість надала емоціогенного статусу, в цьому контексті вводимо шкалу, полюси якої утворено лабільність та ригідністю емоційного реагування;
- емоційна реактивність особистості, що виявляється в її чутливості до емоціогенних стимулів та схильності надавати життєвим ситуаціям емоціогенного статусу.

Темпоральний рівень системи представлених трьома основними різновиди емоційного реагування, що характеризується пролонгованістю.

Емоційна реакція – короткочасна реакція на ситуацію, зокрема, афект.

Більш тривалим в часі є емоційний стан особистості (тривога, стрес, депресія, бадьорість), який характеризується оцінкою особистістю умов, у яких вона перебуває порівняно тривалий час.

Емоційна установка є стійким ставленням особистості до певних об’єктів оточуючої реальності – до іншої людини (любов, кохання, ненависть); держави (патріотичні почуття), певних видів діяльності (захоплення), дійсності (почуття гумору) тощо.

Організаційний рівень емоційної сфери представлений двома видами емоційного реагування – вітальними емоціями та емоційними комплексами.

Вітальні емоції пов’язані з реагуванням на задовлення/незадоволення вітальних потреб індивідуума (страх як реакція

на потребу в безпеці, радість як реакція на задоволення біологічних потреб).

Емоційні комплекси є стійкими утвореннями, що формуються у тісному зв'язку з іншими сферами особистості.

Взаємовплив функціонування когнітивної та емоційної сфер формує інтелектуально-емоційні комплекси, що диференціюються на два типи – прості (здивування, інтерес, здогадка, сумнів) та складні (захоплення вирішенням завдань інтелектуального характеру).

Входження особистості в систему соціальних стосунків зумовлює формування соціально-емоційних комплексів, які також диференціюються на два типи – прості (образа, сором, провина, хвилювання) та складні (кохання, ненависть).

Застосування системного підходу дало підстави обґрунтувати модель емоційної сфери як явища, що має системний характер і виражається у структурно-рівневій ієрархічній організації її ключових системотвірних елементів.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз проблеми слугував підґрунтям для виокремлення теоретико-методологічних підходів до опису емоційної сфери особистості: регуляційний, структурний, психофізіологічний, автономний, соціокультурний та системний підходи.

В контексті регуляційного підходу проблема співвідношення питання регуляції в межах емоційної сфери особистості розглядається в двох аспектах, перший – емоційна сфера тлумачиться як механізм саморегуляції і самоуправління поведінкою і діяльністю особистості, і другий – механізми регуляції самої емоційної сфери, що можуть мати як власне емоційний, так і позаемоційний характер, тобто бути зумовленими мотивацією, рефлексією, інтелектом, цінностями та іншими чинниками.

В межах структурного підходу дослідники розглядають емоційну сферу та процес емоційного реагування як структуру, що складається з низки компонентів, що є невідємною складовою функціонування емоції.

На тлі положень психофізіологічного підходу емоційне реагування окреслюється в категорії порушення та відновлення психологічної рівноваги. У цьому процесі беруть участь усі механізми життєзабезпечення, починаючи від подразливості та завершуючи свідомістю. В результаті порушення рівноваги відбувається актуалізація потреби, що детермінує виникнення емоційної реакції незадоволення, що стимулює пошук шляхів забезпечення відповідної потреби. В межах даного підходу акцент зміщується на емоційне реагування як психофізіологічні процеси, що представляє собою складну реакцію, в якій задіяні різні системи організму й особистісна сфера людини.

В контексті автономного підходу робиться спроба розглянути емоційний розвиток як особливого психічного явища, що виступає детермінантою інших проявів людини. В межах цього підходу емоції розглядаються як енергетична основа функціонування психіки особистості.

Соціокультурний підхід розглядає питання емоційної сфери через процес її трансформації у зв'язку із входженням особистості в соціум і культуру референтної групи.

Системний підхід до вивчення емоційної сфери ґрунтується на вивченні її складових та взаємозв'язку між ними, що охоплює динамічну взаємодію між внутрішніми системними елементами та іншими системами, що є пов'язаними через міжсистемні зв'язки.

На підґрунті системного підходу уточнено зміст поняття «емоційна сфера» як складна психічна система оцінювання задоволення актуальних потреб індивідуума.

Ця система має структурно-функційну організацію, що утворена ієрархічними рівнями емоційного реагування: структурним, функційний, темпоральним, організаційним.

Структурний рівень представлений тріадою психофізіологічного, психічного та експресивного компонентів. Функційний рівень в узагальненому вигляді може бути інтерпретований через таку інтегральну рису особистості як емоційність, яку визначають такі властивості як: глибина, модальність, стійкість, переживання та емоційна реактивність. Темпоральний рівень системи представлених трьома основними різновиди емоційного реагування, що характеризується тривалістю переживання: емоційна реакція, емоційний стан, емоційна установка. Організаційний рівень емоційної сфери представлений двома видами емоційного реагування – вітальними емоціями та емоційними комплексами. Вітальні емоції пов’язані з реагуванням на задоволення вітальних потреб індивідуума, в той час як емоційні комплекси формуються через існування тісних міжсистемних зв’язків емоційної сфери з іншими аспектами функціонування особистості. Взаємовплив функціонування когнітивної та емоційної сфер формує інтелектуально-емоційні комплекси, що диференціюються на два типи – прості та складні. Входження особистості в систему соціальних стосунків зумовлює формування соціально-емоційних комплексів, які також диференціюються на два типи – прості та складні.

Відтак, за результатами аналітичного дослідження встановлено, що емоційна сфера особистості є однією з актуальних та досі невирішених теоретико-методологічних проблем психологічної науки. Розмаїті наукові уявлення про емоційну сферу узагальнено та класифіковано на такі концептуальні підходи як: регуляційний, структурний, психофізіологічний, автономний, соціокультурний та системний підходи. На підставі застосування системного підходу обґрунтовано модель

емоційної сфери як явища, що має системний характер і структурно-рівневу ієрархічну організацію.

РОЗДІЛ 2
ДЕТЕРМІНАНТИ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ В ДИТЯЧОМУ ВІЦІ

2.1. Періодизація психічного розвитку в межах дитячого віку

Психічний розвиток особистості проходить низку періодів і кожний період являє собою якісно інший рівень її розвитку. У межах кожного періоду виокремлюють стадії, а в межах кожної стадії – фази. Тобто онтогенез особистості має періодичний, стадіальний, фазовий характер.

У психології вдіяно багато спроб періодизувати психічний розвиток індивіда, втім донині немає загальноприйнятої системи періодизації розвитку особистості. Це пояснюється різним розумінням детермінації вікових ступенів цього процесу і критеріїв їх визначення.

Видатний вчений в галузі психології та педагогіки Б.Ананьєв, на основі емпіричного матеріалу, отриманого в психолого-педагогічних дослідженнях, висунув гіпотезу про генезис чутливості. На думку вченого, чутливість з самого початку онтогенезу виступає як інтегральна функція цілісного організму. Б.Ананьєв підкреслював вирішальне значення сенсорних процесів в загальному розвитку людини і прийшов до думки про його нерівномірність і гетерохронність.

Початок комплексних досліджень в школі Ананьєва збіглося з загальним підйомом психологічної науки. На відміну від підходу, в центрі якого стоїть проблема діяльності, Б.Ананьєв захищав широкий комплексний характер дослідження в психології, що передбачає широкі міждисциплінарні зв’язки. Вченим діяльність розглядалася як одна з детермінант розвитку психіки людини, пов’язуючи психологічне дослідження з низкою суміжних наук – біологічних, педагогічних, медичних, технічних.

Слід додати, що у роботах Б.Ананьєва можна простежити історичні зв'язки з рефлекторною теорією І. Сеченова, педагогічної антропологією К. Ушинського, антропологічним принципом Н. Чернишевського, з матеріалістичної традицією освіти і філософії. Окрім, історії психології, він розробляв методологічні та теоретичні проблеми психології їх спільну методологічну основу склав принцип відображення і принцип розвитку. У цьому контексті вчений розглядав онтогенетичний природний розвиток людини як «послідовну зміну стадій або фаз індивідуального розвитку».

Індивідуальний розвиток розглядається Б.Ананьєвим як внутрішньо суперечливий процес, що залежить від спадковості, середовища, виховання і власної діяльності людини. Вивчення індивідуального розвитку людини склав предмет онтопсихології як синтетичної дисципліни, об'єднуючи вікову і диференціальну психологію.

Проблему індивідуального розвитку людини з упевненістю можна назвати головною в творчості Б.Ананьєва. З цієї комплексної проблеми вченим виділялися поняття індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності. Втім включення в структуру особистості не тільки власне особистісних властивостей, але також індивідуальних і суб'єктних призвело до практично безмежного розширення рамок психологічного дослідження особистості – від біохімічних до соціальних аспектів.

Вивчаючи психологію особистості Б.Ананьєв вперше вказав на важливість спілкування як однієї із детермінант, що визначають розвиток психіки людини. Спілкування розглядалося вченим як один з видів людської діяльності у взаємозв'язку з предметною діяльністю і пізнанням, і як обов'язковий компонент всіх інших видів діяльності.

Згідно з принципами комплексного підходу до людини, сформульованим автором, індивідуальний розвиток людини виступає в трьох планах:

- онтопсихологічний (еволюція психофізіологічних функцій, тобто характеристика людини як індивіда);

- становлення діяльності та історії розвитку людини як суб'єкта праці (характеристика людини як суб’єкта діяльності);

- життєвий шлях людини (характеристика людини як особистості).

Результат об’єднання всіх властивостей індивіда, особистості і суб’єкта діяльності утворює психологічну неповторність людини, її індивідуальність.

Розвиваючи ідеї Л. Виготського, Д. Ельконін запропонував одну з найбільш повних на сьогодні психологічних періодизацій, в якій вчений виділив дві сторони діяльності – пізнавальну і мотиваційну. За автором ці сторони існують у кожній провідній діяльності, але розвиваються нерівномірно, чергуючись за темпом розвитку в кожному віковому періоді. Так, в дитячому віці інтенсивно розвивається мотиваційна сторона (дитина – дорослий), ця ж сторона домінує в дошкільному і підлітковому періодах. У той же час у ранньому дитинстві, так само як у молодших школярів та юнаків, найбільш інтенсивно розвивається пізнавальна сторона (дитина – предмет).

Виходячи з поглядів Д. Ельконіна, криза якраз збігається з періодом максимального розриву між рівнем розвитку двох сторін діяльності. Її виникнення пояснюється саме необхідністю поміняти діяльність, щоб дати можливість і іншому новоутворенню досягти необхідного рівня розвитку, тому що в іншому випадку існує небезпека повного розриву між пізнавальною та мотиваційною сторонами, що може призвести до порушень у поведінці дитини.

Загальноприйнятою є наступна періодизація:

- переддошкільний (3-5 років)
- дошкільний (5-7 років)
- молодший шкільний (7-11 років)

- підлітковий (середній шкільний) вік (11 - 15 років)
- рання юність, або старший шкільний вік (15-18 років)
- студентський вік (пізня юність, рання зрілість) 17/18 років – 22/23 роки

Суб'єктами кожної з цих освітніх періодів виступають відповідно – дошкільнята, молодші школярі, підлітки, старші школярі, студенти. При цьому, кожен віковий період у житті особистості визначається сукупністю багатьох факторів, які виступають і в якості її показників.

Так, Д. Ельконін назвав три основні показники, що обумовлюють як сам розвиток, так і його періоди: певної соціальною ситуацією розвитку або тієї конкретної формою відносин, в які вступає дитина з дорослими в даний період; основним або провідним типом діяльності, що характеризує певні періоди дитячого розвитку; основними психічними новоутвореннями (у кожному періоді вони існують від окремих психічних процесів до властивостей особистості).

Вчений визначає, що за характером зміни ведучих типів діяльності дитини в різних соціальних ситуаціях її розвитку, тобто на діяльнісній основі, є вікові періоди психічного розвитку і шість провідних видів (типів) діяльності: безпосередньо-емоційне спілкування з дорослими, предметно-маніпулятивна діяльність, рольова гра, навчальна діяльність, інтимно-особистісне спілкування і учбово-професійна діяльність.

Відомий учень Л. Виготського, видатний вітчизняний вчений в галузі дитячої психології та педагогіки О. Запорожець займався проблемою виникнення психіки у філогенезі, тобто в процесі розвитку людського роду, однак головний внесок в теорію діяльності О.Запорожця – онтогенетичні дослідження – дослідженнями розвитку дитини. Вченим було доведено, що у витоках будь-якого пізнавального процесу дитини лежать практичні дії. За вченим, сприйняття є згорнутим у «перцептивну дію» переймає основні властивості сприйманого предмета; мислення

виникає спочатку як практичне, тобто дієве, потім йде розвиток наочного, образного й до узагальнення тощо.

Вченим процес інтеріоризації розумівся як перетворення у внутрішні спочатку зовнішніх форм орієнтовної діяльності. Погляди науковця внесли значний вплив на формування концепції орієнтовної діяльності П.Гальперіна, в контексті діяльнісного підходу. На основі узагальнення теоретичних і практичних даних досліджень вчений створив концепцію виникнення і розвитку довільних рухів і дій.

Слід згадати, що у рамках теорії формування перцептивних дій О.Запорожець розробив поняття сенсорного еталону, що позначає системи чуттєвих якостей предметів, які були виділені в процесі суспільно-історичного розвитку і потім пропонувалися дитині для засвоєння і використання їх як еталонів при обстеженні об’єктів та аналізі їх властивостей. У якості подібних еталонів могли розглядатися геометричні фігури, мовні фонеми та ін.

У контексті вивчення періодизації розвитку дитини не можна обійти увагою дослідження в галузі педагогіки шкільного дитинства, в тому числі дітей з порушеннями у розвитку, Л. Занкова. Вчений є автором «розвиваючої системи навчання Занкова». Досліджуючи мнемічні процеси Л. Занков виділяє чотири лінії:

- перша – генетичний аналіз мнемічної діяльності (вченим показано зростаюче значення характеру завдання, пов'язаного із задіянням пам’яті, у міру збільшення фактичного інтелектуального віку);

- друга – аналіз проявів прийомів мнемічної діяльності, який пов’язаний з виявленням рівнів використання навичок логічного структурування матеріалу. Факти, отримані в результаті численних експериментів з дітьми різного віку та різного ступеня інтелектуального розвитку, свідчили про величезну роль таких загальнологічних методів аналізу, що запам’ятовується, як прийоми узагальнення, угрупування

матеріалу, використання смислових зв’язків. На початку ХХ ст.. вчений провів експеримент за участю дітей, які мали порушення розумового розвитку, який був спрямований на демонстрацію специфіки так званого опосередкованого запам’ятовування. У результаті експерименту було доведено, що уявлення про переважання механічної пам’яті на перших етапах розумового розвитку є спрощеним і не завжди відповідає дійсності. Навіть у дітей з порушеннями інтелекту та дітей дошкільного віку спостерігалося використання смислових зв’язків, більш легке запам’ятовування логічно побудованого, структурованого матеріалу;

- третя – аналіз розбіжності між певним мнемічним завданням і реальним змістом запам’ятовування. Вперше було з’ясовано, що зміст матеріалу робить надзвичайно сильний вплив на характер процесу запам’ятовування;

- четверта лінія дослідження була присвячена специфіці неусвідомлюваної переробки інформації, що зберігається в пам’яті людини, і прояву цих процесів у формі змін продуктивності пам’яті з плином часу.

Так, було виявлено, що несвідома переробка інформації в пам’яті, що виявляється у феноменах ремінісценції, латентного фіксації, структурування згадуваного, у дорослих в порівнянні з дітьми (а у дітей старшого шкільного віку - у порівнянні з дітьми молодшого шкільного віку) виявляється більш чітко.

Вчений довів, що коли випробовуваним пропонують якомога точніше відтворити певний матеріал, тобто реалізується установка на запам’ятовування, при аналізі змісту відтвореного матеріалу знаходять, що запам’ятовування тексту відбувається не буквально, слово за словом, а через охоплення певних смислових одиниць.

Більше половини робіт Л.Занкова і його послідовників з проблем пам’яті присвячені питанням навчання та діагностики дітей з аномаліями

розумового і сенсорного розвитку. Ці роботи внесли величезний внесок у розвиток такої галузі педології, як дефектологія. І сьогодні вони залишаються актуальними і використовуються на практиці для навчання та реабілітації дітей з порушеннями інтелекту і сенсорики.

У XX ст. В.Давидов, Д.Ельконін розпочали роботу з проектування нових вікових норм психічного розвитку. Вченими було показано, що середньостатистичні норми розумового розвитку школяра породжуються існуючою системою навчання, заснованої на натуралістичному підході до розвитку. В.Давидов дав логіко-психологічне обґрунтування теорії розвиваючого навчання. Відповідно його ідеї, розвиток дитини розглядається як такий що відбувається в контексті двох типів відносин: дитина - предмет - дорослий (в цьому випадку відношення дитина - дорослий опосередковано предметом) і дитина - дорослий - предмет (у цьому випадку відношення дитина - предмет опосередковано дорослим).

Аналізуючи погляди Л. Виготського, Ж. Піаже, Д. Ельконіна, у концепції Г. Костюка критеріями визначення основних періодів психічного розвитку визначено якісні ознаки в їх системному зв’язку, що виявляє характерні для кожного вікового етапу цілісні утворення. Вчений зазначає, що при вивченні періодів розвитку індивіда необхідно брати до уваги всі сторони його діяльності в єдності – мотиваційну, змістову, операційну, емоційну. На думку психолога, рівні розвитку особистості, які притаманні кожній стадії закріплюються у досвіді й включаються у наступну і використовуються в нових функціональних системах, у взаємовідношеннях особистості із суспільним оточенням.

Розвиток людини розглядається, насамперед, з точки зору формування його як індивідуального цілого, як кінцевий результат такої взаємодії природніх і культурних сфер, онтогенезу і біографії, характер яких обумовлений, насамперед, конкретно-історичними умовами суспільного життя людини, коли структура соціальних зв’язків, що

реалізуються у спільній діяльності з іншими людьми і в спілкуванні, переходить у внутрішню структуру самої особистості.

Комплексний підхід до особистості як цілісного утворення, представлено в єдності її природних та соціальних умов, дозволяє досліджувати психологічний зміст особистості за двома напрямками:

- субординаційним (ієрархічним), згідно з яким більш складні і загальні спеціальні властивості особистості підпорядковують собі елементарні соціальні та психофізіологічні властивості;

- координаційний, згідно з яким взаємодія різних психічних властивостей і функцій допускає відносну їх автономію.

При цьому автором вказується на складну, але стійку взаємодію характеристик людини як індивіда і як особистості, які виявляються в закономірних стадіях їх виникнення та розвитку, визначаються вікові та індивідуальні особливості їх функціонування, встановлюється взаємозв'язок між сенсорними, інтелектуальними, мнемічними та іншими функціями і їх залежність від індивідуального розвитку людини.

Узагальнивши наявні у вітчизняній психології періодизації розвитку психіки й особистості дитини, а це, насамперед, роботи Д.Ельконіна, Л.Божович, В. Давидова, І. Дубровіної, І. Кона, В. Моргуна, Н. Ткачової, є можливість подати схематизовану психологічну характеристику вікових періодів розвитку дитини від народження до моменту закінчення школи (таблиця 2.1.).

Згідно таблиці всі види провідної діяльності поділяються на дві групи:

- з перевагою у її структурі мотиваційної сторони, коли діяльність передбачає налагодження взаємин з оточуючими (дорослими чи іншими дітьми). Це емоційно-безпосереднє спілкування, рольова гра, інтимно-особистісне спілкування;

Таблиця 2.1

Періодизація психічного розвитку в дитячому віці

Вікові періоди	Соціальна ситуація	Провідна діяльність	Новоутворення	
			У структурі особистості	У психічних процесах
Немовлячий вік: до 1 року	всі потреби дитини задовольняє дорослий, повна залежність	безпосередньо емоційне спілкування з дорослими	потреба в спілкуванні з іншими, емоційне ставлення до них	перцептивні дії (сприймання), хапання, сенсомоторні дії
Ранній вік: 1–3 років	Співпраця дитини з дорослими в оволодінні побутовими предметами	Предметно-маніпулятивна гра	мовлення і свідомість	наочно-дійове мислення, сприймання
Дошкільний вік: 3–7 років	Вимоги дорослих пов'язані зі вступом до школи	Сюжетно-рольова гра	Підпорядкування мотивів, етичні норми, прагнення до суспільно-значущої діяльності	елементи довільної поведінки
Молодший шкільний вік: 7–11 років	Вступ до школи, розширення кола спілкування дитини, вимоги дорослих пов'язані з навчанням	навчальна діяльність	сприймання і виконання навчальної діяльності як суспільно-значущої; пізнавальні інтереси, норми взаємин	Теоретичне мислення, рефлексія, внутрішній план діяльності
Підлітковий (молодший підлітковий): 11–14 років	Обмеження дорослим прагнення дитини до самостійності, бажання спілкуватися з ровесниками, суспільні обов'язки, повноліття	інтимно-особистісне спілкування	Почуття дорослості. Інтерес до проблем світогляду, власної особистості, до статусу в суспільстві. Плани на майбутнє	Самостійний аналіз соціальних явищ

- з перевагою операційної сторони, коли діяльність побудована на діях з предметами: предметно-маніпулятивна, навчальна, навчально-професійна діяльність.

Теоретичне узагальнення наукових джерел дає змогу визначити основний механізм переходу між періодами психічного розвитку, що

полягає у досягненні узгодження між відстаючим у розвитку рівнем взаємин з оточуючими (мотиваційною складова) і випереджальним у розвитку рівнем знань, способів, здібностей дитини (операційна сторона). Так, на межі періодів раннього дитинства і дитинства дитина набуває умінь у володінні побутовими предметами, в самообслуговуванні (переважає операційна сторона) і вимагає від дорослого розширити рамки її самостійності, змінити ставлення до себе, тобто демонструє зростання вимог до взаємин із дорослим (мотиваційна сторона).

Психічний розвиток особистості проходить низку періодів. Кожний період являє собою певний ступінь розвитку особистості, відтинок її життєвого шляху. У межах кожного періоду виділяються стадії, а в межах кожної стадії - фази. Тому можна сказати, що онтогенез особистості має періодичний, стадіальний, фазовий характер.

У вітчизняній віковій психології основні періоди психічного розвитку визначаються за психолого-педагогічними критеріями, які включають соціальну ситуацію, зміст і форми навчання й виховання, провідну діяльність у її співвідношенні з іншими видами діяльності, рівень розвитку особистісних новоутворень, зокрема свідомості й самосвідомості особистості, провідну потребу, динаміку переходу від одного віку до іншого, шляхи подолання негативних моментів цих переходів.

Узагальнюючи результати досліджень багатьох психологів - Л. Божович, Л. Бернара, І. Бюлер, Л. Виготського, І. Кока, А. Косаківського, Г. Костюка, Д. Ельконіна, український психолог В. Моргун разом із Н. Ткачовою запропонували цілісну схему періодизації розвитку особистості впродовж усього її життя:

1) фаза новонародженості як початкова ланка періоду раннього дитинства. В цей період створюються передумови становлення особистості. В момент народження відбувається перша криза, пов'язана з

різкою зміною ситуації розвитку, з переходом від біологічного типу розвитку до соціального;

2) стадія немовляти. На цьому етапі психічного розвитку дитини провідною є потреба у спілкуванні, а провідною діяльністю - спілкування. Немовля ще не володіє мовою як засобом соціального спілкування, однак у нього розвивається апарат тонкої емоційної чутливості відносно дорослих;

3) перехід до раннього дитинства. Наприкінці першого року життя дитини відбувається перехід від стадії немовляти до власне раннього дитинства. В зовнішньому плані він виявляється як різке зростання незалежності дитини від дорослого. Дитина оволодіває ходінням та предметними діями, стає більш активною. Соціальна ситуація розвитку дитини в цей час змінюється і зв'язок дитини з предметами опосередковується спілкуванням із дорослим, який демонструє зразок дії із суспільними предметами;

4) дошкільне дитинство. Основна погреба цього періоду - брати участь у житті й діяльності дорослих. Л. С. Виготський зазначав, що в цей час дитина реалізує новий тип діяльності – гру. Гра як один із видів дитячої творчості с провідною діяльністю, в якій дитина активно засвоює багатства світу, моделюючи відношення в ньому;

5) молодше шкільне дитинство. Головною потребою цього вікового періоду є набуття певного суспільного становища, реалізація суспільно значущої діяльності, якою є систематична навчальна діяльність у школі. Навчальна діяльність є провідною в цьому віці у тому плані, що організоване суспільством навчання веде за собою психічний розвиток дитини, спираючись на процеси дозрівання як фізіологічних, так і психологічних здатностей;

6) підлітковий вік. У цей період завершується дитинство, починається перехід до дорослості. Відбувається якісна перебудова

особистості, змінюються стосунки з дорослими, підліток засвоює нові суспільні норми поведінки;

7) старший підлітковий вас. Соціальна ситуація психічного розвитку старшого підлітка визначається його потребою зайняти своє місце в дорослому світі, обрати напрям професійного становлення, підготуватися до професійної діяльності. Та інші, більш зрілі періоди життя людини.

Однак, проблема меж дитячого віку в періодизаціях психічного розвитку засвідчує, що хронологічні рамки різними дослідниками визначаються по-різному.

Так, Дж. Біррен до дитячого віку відносить дітей від 5 до 12 років.

За Міжнародної віковою періодизацією (1965), дитинство визначається в межах 1 – 12 років та поділяється на три періоди: раннє дитинство від року до двох років; перший період дитинства в межах 3 – 7 років; другий період дитинства від 8 до 12 років.

Водночас В. Квінн вік від 6 до 12 років розглядає саме як дитячий вік.

Досить популярною є періодизація, за якою виокремлюється два періоди дитячого віку: раннє дитинство від 2 до 5 років; середнє (зріле) дитинство в межах 6 – 12 років (Д. Бромлей, Г. Крайг та ін.).

У численних дослідженнях присвячених становленню навчальної діяльності засвідчено, що кожна стадія розвитку дитини характеризується особливими психологічними новоутвореннями, які виникають у відповідь на формування довільності. Центральне новоутворення, яке властиве для кожного вікового етапу є узагальненим результатом психічного розвитку у відповідний період, що стає підґрунтям для формування особистості дитини на наступному віковому етапі. Тобто, відбувається формування психічної діяльності дитини, яка за своєю психологічною структурою на кожній стадії розвитку буде значно відрізнятися, іншими будуть і умови

формування психічних процесів і механізми їх функціонування [46; 81; 230; 293; 303; 350; 415; 418; 462; 467].

Отже, за результатами теоретичного аналізу визначаємо, що одностайності дослідників з цього питання немає, однак, більшість із них вік від п’яти до дванадцяти років означують саме як власне дитячий.

2.2 Проблема емоційного розвитку в дитячому віці

Розглядаючи проблему емоційного розвитку в межах дитячого віку важливим елементом є визначення змісту поняття «емоційний розвиток» (Т. Дуткевич, А. Реан та ін.), який трактуємо як розгорнутий в часі динамічний процес, що виявляється в незворотних, спрямованих та закономірних кількісних і якісних структурно-функціональних зміні ставлення (оцінювання) особистості до дійсності.

На початковому етапі розвитку (перший період етапу дитинства) емоційні прояви дитини мають афектну природу. Поява афекту тісно пов’язана з органічними потребами, перш за все з потребою в їжі, теплі, позитивному самовідчутті. Негативні афекти є єдиним готовим від народження засобом, за допомогою якого дитина «повідомляє», сигналізує, в першу чергу матері, про характер своїх потреб і результат їх задоволення. Наочним змістом емоційно-афектних реакцій, що виконують в цих умовах сигнальну функцію, є суб’єктивні стани дитини, що характеризують стан організму, а не предмети навколишнього світу. І цією вираженістю суб’єктивного стану емоції як би задають напрям розвитку психічної активності немовляти (Р. Заззо, S. Shuvarova, H. Wallon та ін. [30; 61; 137; 653]).

Як справедливо писав Б. Додонов, «невипадково механізм негативних емоцій функціонує у дитини з першого дня появи її на світ, а позитивні емоції з’являються значно пізніше. Негативна емоція – це сигнал тривоги, крик організму про те, що дана ситуація для неї згубна.

Позитивна емоція – сигнал поверненого благополуччя» [120, с. 78-79].

Протягом подальшого незначного відрізку часу (2-2,5 місяці) завдяки комплексу дій з боку дорослого усередині цього, спочатку єдиного, вектора активності виникає, а потім і відщеплюється від нього принципово інший тип активності, а саме – соціально орієнтована активність дитини, направлена на дорослого (М. Колоськова, М. Лісина, Е. Чудінова та ін. [273; 453]). В цілому афектно-емоційним проявам відводиться, таким чином, знакова функція (Л. Обухівська, Е. Чудінова, J. Bruner та ін. [55; 330; 453]). Як показує практика, можливе «застрягання» дитини на емоційно-мімічних засобах спілкування, що може істотно ускладнювати розвиток мовного спілкування.

Отже, впродовж першого року життя істотно змінюється і розширюється як зміст переживань, які домінують у немовляти (від переживань власного стану до переживань соціального і наочного змісту і відділення від матері, яке починається), так і їх функціональна роль. Причому достатньо яскраво виявляється поліфункціональність емоційних проявів, які можуть не тільки виступати як сигнал неблагополуччя стану організму або його окремих систем, але і виконувати функцію скарги, розрядки, засобу залучення до себе уваги дорослого і, навіть, функцію способу спілкування і взаємодії з дорослим. Емоція запускає особливий тип дій – соціальну, направлену на іншого: перцептивну, комунікативну, ігрову [119].

Сам афект як емоційний прояв в широкому сенсі слова вже впродовж першого року життя зазнає значних змін. Зокрема, істотні зміни виявляють:

- знак і модальність переживань: від плачу і крику як рефлекторних реакцій – до усмішки як соціально опосередкованої емоційної відповіді дитини;
- довільність виникнення переживань: від спонтанних, мимовільних

проявів – до емоцій, обумовлених конкретними діями і діями дорослого;

- диференціація цілісного акту переживання, його наочного змісту: від глобальних і недиференційованих переживань внутрішніх станів – до диференційованих за наочним змістом емоційних відповідей, які можуть бути викликані близьким дорослим чи іграшкою;
- зв'язок з потребою: від безпосередньої обумовленості біологічними потребами – до актуалізації і розвитку власне соціальних потреб (потреби в іншій людині, в емоційному контакті з нею, в спілкуванні) [542, с. 1-12].

Зміни, що намітилися, за кожним з цих параметрів, як і за структурою емоційного досвіду в цілому, є основними тенденціями перетворення натуральної афектної поведінки, що почалося у дитини, опосередкування емоцій соціальним і наочним змістом, що адресуються дитині, дій і задоволення елементарних афектів [537, с. 337-346].

Для дітей другого і потім третього року життя характерне ускладнення взаємодії з навколишнім світом і, як наслідок, виникнення значного ускладнення в структурі емоційного життя. Основне, що відбувається в світі емоційних проявів дитини в цей період, – це опосередкування, що продовжуються, і задоволення її афектної поведінки (хоча це зовсім не означає повного зникнення афектів). Разом з цим афектні тенденції залишаються в дитячому віці достатньо вираженими: «величезне значення афектних тенденцій зберігається впродовж розвитку дитини» [83, с. 296]. Хоча, як справедливо підкреслював А. Запорожець, афектна поведінка дитини в даному віці починає шлях глибоких перетворень і трансформацій [143].

Як наголошувалося вище, вже на першому році життя, а помітніше – в молодшому дошкільному віці афект як вираз крайньої безпорадності дитини починає все частіше рядопокладатися, а потім і поступатися

місцем іншому типу емоційної поведінки, а саме – ситуативним емоціям, що виникають на певному утриманні, соціальному або наочному. «Різноманіття і складність емоційних станів є результатом роздвоєння первинної чуттєвості, в якій її пізнавальні і афектні моменти зляться... Виникаючи в наочних ситуаціях, вони, як би, «мітять» своєю мовою ці ситуації і окремі об'єкти, що іноді, навіть, входять в них випадково або побічно... Мова йде... про диференціацію, яка виникає в образі її наочного змісту і її емоційного забарвлення...» [226, с. 171].

Таким чином, емоції, які виникають ситуативно, як би «мітять» все оточення дитини, залишаючи на ньому своєрідні мітки-сліди і виконуючи, так би мовити, функцію оцінки. У свою чергу, емоційні оцінки починають диференціювати в свідомості дитини навколишні предмети і об'єкти на ті, що притягають і ті, що відштовхують, на красивих і потворних, приємних і неприємних, тим самим задаючи надалі відношення до них. Зміст, який дитина освоює, є надзвичайно різноманітним і складним (предмети, дії з ними, персонажі ігор, реальні люди, вчинки тощо), і тому емоційні оцінки служать до того ж ще і впорядковуванню дій зовнішнього світу [115].

Оцінна функція емоційних явищ тісно пов'язана з функцією спонукання цими явищами активності і діяльності дитини, іноді вона називається також цілеспонукаючою або мотивоутворюючою функцією (Н. Авдєєва, А. Кошельова, Л. Стрелкова [4; 194; 408]).

Орієнтовну функцію емоцій можна розглядати як частковий варіант спонукальної функції. Разом з тим деякі автори відводять орієнтовній функції емоцій абсолютно самостійну роль (В. Асєєв, П. Гальперін, Б. Додонов [18; 89; 114]). Одна з функцій емоцій полягає в тому, вважає В. Асєєв, що вони орієнтують людину, вказуючи на значущість навколишніх явищ, на ступінь їх важливості, на їх модальність, позитивність або негативність [18; 680].

Для подальшого розвитку емоційно-оцінної поведінки надзвичайно важливою обставиною є і те, як ці оцінки реалізуються дитиною вербально: у вигляді яких мовних штампів, як часто, на якому емоційному фоні [116].

Так, у взаємодії емоцій, які виникають ситуативно і узагальнених оцінок-відчуттів, що породжуються одним і тим же змістом, помічений момент безперервного саморуху свідомості дитини (А. Кошельова [194]). Точніше кажучи, в цій взаємодії лежать витоки процесу сенсоутворювання, який теж можна розглядати як одну з функцій емоцій. Це складна інтеграційна функція, що виникає лише на певному етапі (В. Єремеєва, Т. Хрізман [130; 444]).

Сенс як психічний феномен – це перш за все одна з базових складових свідомості (А. Леонтьев, В. Столін [226; 407]), це «буття для себе» (В. Зінченко [153]), це особисте, зазначене і фізично забарвлене переживання. Як підкреслює ряд дослідників за поняттями «сенс», «особистий сенс», «смислова освіта» стоїть цілком конкретна феноменологія, а саме – феноменологія емоційних явищ (В. Вілюнас, А. Леонтьев, Д. Леонтьев [64; 226; 232]).

Особистий сенс народжується в процесі взаємодії (зіткнення) емоцій різного ступеню узагальненості: конкретно ситуативних і гранично узагальнених. Підсумкова емоція, що виникла в результаті такої взаємодії, веде до оновленого погляду дитини на ситуацію, подію, до нового її образу. Емоція несе в собі оцінку і спонукання до дії, презентуючи свідомості той самий особистий сенс, який дитина відкриває в тому або іншому змісті. «Сенс не можна дати, його потрібно знайти» (В. Франкл [433]).

Фактично здібність дитини до співпереживання і співчуття, до співрадості є передумовою формування у неї найбільш складних людських відчуттів – пошани і любові до інших людей. Ці емоційні

прояви свідчать про розвиток у дитини потреби в емоційному контакті з іншими людьми (Д. Обухівський [329]), про потребу в іншій людині (Л. Божович [45]). Саме щодо даного класу емоцій, які мають своїм джерелом інших людей і, так званими, соціальними емоціями (А. Запорожець, Я. Неверович [143; 321]), атракціями (Л. Гозман [96]), емпатією (Т. Гаврілова, Л. Стрелкова [87; 408]), найбільш прийнятний вислів Л. Божович: «Емоції – це область психології особи» [45].

Звичайно, поява у дошкільників співпереживання і співчуття мають специфічні особливості в порівнянні з аналогічними відчуттями у дорослих людей. Ця специфіка виявляє себе перш за все в тісному взаємозв'язку виникнення цих емоцій з діями дорослого, з особливостями досвіду спілкування, взаємодії і діяльності, що набуває дитина (А. Запорожец, Я. Неверович [143; 321]).

Таким чином, функціональна роль емоційних процесів складається в онтогенезі поступово, у міру засвоєння дитиною соціального і наочного змісту і виражається у вигляді системи конкретних функцій емоційних явищ, що надбудовуються один над одним.

Головною умовою, що забезпечує таку динаміку становлення і розвитку окремих функцій, і особливо функцій специфічно людських (знакову, оцінну, сенсоутворюючу, особистісну), є характер дій дорослого, а точніше – досвід взаємодії дорослого з дитиною в широкому сенсі слова. Освоєння дитиною наочного змісту навколишнього світу відбувається на основі (або всередині) вже сформованого емоційного контакту «дорослий – дитина». Для повноцінного розвитку дитини дуже важливим є оптимальне поєднання позитивної емоційної валентності, що йде від дорослого, і емоційної привабливості, що йде від наочного змісту. Оволодіння наочним світом не повинно здійснюватися шляхом послаблення або руйнування емоційного контакту дитини з близьким дорослим, емоційної атмосфери взаємодії в цілому [607, с. 552-561].

Якщо взаємодія дорослого з дитиною через якісь причини спотворюється, стає неадекватною, дитина виявляється безпорадною і в освоєнні наочного змісту. В цих умовах емоційне реагування може знову знижуватися, приймаючи форму афектної поведінки (тривожності, невпевненості, вибуховості, конфліктності тощо) [117, с. 104-116].

Л. Виготський писав про необхідність розрізняти в розвитку кожного психічного процесу наступні рівні: перший – генетично первинний, природний, натуральний і другий – вищий, або культурний, соціальний, рівень. Те ж саме розрізнення «природного» матеріалу і нових культурних форм він вважав за необхідне і відносно емоційних процесів [79].

Розкриваючи роль Л. Виготського в розробці проблеми емоційного розвитку, А. Запорожець неодноразово підкреслював, що однією з фундаментальних закономірностей прояву і розвитку емоцій є їх багаторівневість. Вона полягає в істотних якісних відмінностях в природі і змісті емоційних проявів різних рівнів: перший рівень – безпосередніх емоційних реакцій і другий рівень – вищих емоцій і відчуттів, опосередкованих мовною функцією, індивідуальним практичним досвідом, соціальними еталонами, вимогами і очікуваннями. Багаторівневість, або багатошаровість, емоційних проявів можна виразно представити, якщо прослідкувати основні тенденції виникнення і розвитку емоцій від одного вікового етапу до іншого. Прикладами можуть бути плач і крик немовляти і зміна відношення дитини раннього віку до подібних афектних проявів, коли, знаходячись в афекті, плаче або ридає, вона намагається оволодіти своїм станом [143].

Елементарні афектні реакції можна розглядати всього лише як «пласт», або лінію, багатогранного емоційного досвіду, одночасно з яким розвивається інший «пласт» емоцій, пов’язаних з інтенсивним освоєнням дитиною соціального вмісту в широкому сенсі слова: з оволодінням

різними видами діяльності, що припускають в своїй основі уміння оперувати образами (гра, музика, малювання, танець), з розвитком спілкування і взаємодії. Це емоції більш високого рівня, пов'язані з ідеями, образами, уявленнями, що породжуються уявою [537, с. 337-346].

Одна з найцікавіших і продуктивніших точок зору на емоційний розвиток як багаторівневий процес належить В. Лебединському і О. Нікольській [220]. Підкреслюючи, що афект в широкому сенсі слова – явище, яке організовує поведінку і свідомість дитини, ці автори виділяють чотири рівні як послідовні ступені в розвитку відносин людини з середовищем: перший – рівень афектної пластичності, другий – рівень індивідуальних афектних стереотипів, третій – рівень афектної експансії і четвертий – рівень емоційного контролю. Кожен з вказаних рівнів має для дитини унікальний життєво важливий сенс і вносить свій специфічний внесок до вирішення дитиною завдань адаптації і в процеси саморегуляції її поведінки [220; 542, с. 1-12].

Першим (фоновим) рівнем, вирішальним завданнями якого є захист організму від руйнівних дій зовнішнього середовища, є рівень польової реактивності, або рівень афектної пластичності. Він здійснює найпримітивнішу оцінку самої можливості контакту з оточенням ще до безпосереднього зіткнення з ним. Емоційне орієнтування на цьому рівні здійснює оцінку інтенсивності дії і пов'язане лише із загальним відчуттям комфорту або дискомфорту, що дозволяє адекватно «вписатися» в навколишнє середовище [114; 542].

Другий рівень – рівень афектних стереотипів – сприяє встановленню стабільних взаємодій з середовищем, дозволяючи оцінювати не тільки інтенсивність дій, але і їх якість (якість сигналів із зовнішнього світу, з внутрішнього середовища організму). Саме цей рівень відповідальний за вироблення афектних стереотипів сенсорного контакту і способів задоволення соматичних потреб, коли вибірково

оцінюється якість сенсорних вражень, яскраво забарвлених задоволенням або незадоволенням. Цей рівень вже не забезпечує загальну рівновагу, а вибірково підсилює стенічні стани і протидіє розвитку астенічних. Процес афектного орієнтування на цьому рівні активно проектує внутрішні переживання зовні, що дозволяє перетворювати початково нейтральні зовнішні враження якісно значущі для дитини [413; 542].

Третій рівень – рівень афектної експансії – здійснює активну адаптацію до нестабільної ситуації. Завданням даного рівня є оволодіння змінним, динамічним середовищем. Цей рівень створює емоційний досвід успіхів і поразок, виробляє основу домагань суб'єкта, його емоційне самовідчуття «можу» або «не можу». Тобто відбувається оцінка можливості подолання несподіваних перешкод на шляху до афектної мети. Переживання успіху компенсує страх перед перешкодою, підсилює стенічні емоції, тим самим вносячи значний внесок до тонічної регуляції психічних процесів [409; 542].

Четвертий рівень – рівень емоційного контролю – відповідає за організацію життя і поведінки суб'єкта і здійснює емоційну оцінку реакцій інших людей, налагодження взаємин з ними. Орієнтація на переживання іншої людини забезпечує контроль над індивідуальним афектним життям, приводячи її у відповідність з вимогами і потребами тих, хто оточує, з нормами і правилами взаємодії. «Інший» починає домінувати в емоційному полі суб'єкта, і під впливом цієї домінанти перебудовуються і упорядковуються решта всіх вражень [410; 542, с. 1-12].

Підхід В. Лебединського і О. Нікольської цікавий тим, що центральною категорією є переживання, або тип афектного орієнтування [220]. Переживання, на думку О.Нікольської, є внутрішнім психічним механізмом, який організовує і тип орієнтування, і форму адаптивної поведінки, і особливості свідомості. Переживання кожного

рівня має свою модальність, свою структуру, свою динаміку і культурні особливості розвитку. Тип переживання кожного рівня «працює» на формування відповідного типу свідомості.

H. Dupont у книзі «Розвиток дитячої емоційності» [531] виділяє шість стадій емоційного розвитку [680, с. 246-251]. Перша стадія – егоцентрично-позаособистісна – характеризується нерозчленованістю дитячих відчуттів і пов'язана перш за все з тілесними переживаннями напруги і розслаблення, суб'єктивно оцінюваними як задоволення або незручність і біль. Багато дітей до 3-4 років навіть при гарному мовному розвитку не схильні давати суб'єктивні оцінки своїм настроям. Зазвичай вони називають зовнішні причини поганого настрою: погана погода, хвороба, відсутність чогось привабливого [531].

Друга стадія емоційного розвитку – стадія особистих відносин, – за H. Dupont, виникає тоді, коли у міру ослаблення егоцентризму починається диференціювання себе як причини своїх настроїв. У діях дитини, направлених на іншу людину (залучення уваги, уникнення), дорослі легко прочитують базисні емоції: радість, печаль, гнів, страх. До появи у дитини активної мови ці відчуття залишаються прив'язаними до реальної ситуації – до присутньої людини, до речей. У міру розвитку мовлення реальна присутність об'єкту відчуттів вже не обов'язкова, відчуття набувають стійкого, узагальненого характеру. Але дитина ще не здатна усвідомити суб'єктивний характер своїх відчуттів; їй важко повірити, що інші люди в схожих ситуаціях переживають інші почуття, відмінні від її власних [531].

Поява здатності до емоційної децентрації, за H. Dupont, знаменує нову – міжособистісну – стадію емоційного розвитку. Це третя стадія, основним чинником якої є спілкування з однолітками, поява субкультури однолітків, значущої для дитини і відмінної від субкультури головної референтної групи – сім'ї. Найбільш істотна властивість взаємин

однолітків – їх принципове рівноправ'я, що включає рівність права на власну емоційну оцінку щодо всього, що відбувається в дитячій групі. За H. Dupont, ця стадія емоційного розвитку зазвичай співіснує з попередньою. Дитина практикує одночасно дві системи відносин: відносини слухняності і некритичного схвалення правил, які запропоновані дорослими, і відносини рівноправності людей, які спільно виробляють правила, прийняті для всієї компанії. Така «подвійна бухгалтерія» відчуттів триває зазвичай до початку підліткового віку, коли у дитини з'являється потреба уніфікувати свої емоційні відносини зі світом [531].

Четверта стадія розвитку емоцій, за H. Dupont, починається в підлітковому віці і пов'язана з новим фокусом інтересів підлітка. Пошук себе, своєї відмінності від інших людей призводить до того, що дитячі класифікації людей за статтю, зростом, груповою приналежністю і улюбленим способам проведення дозвілля змінюються більш психологічними, багатофакторними класифікаціями, що мають виражене емоційне забарвлення: сміливість, чесність, відданість, доброта, дружність, талановитість, незалежність, оригінальність. Результати цих стихійних психологічних досліджень себе й інших людей, на думку H. Dupont, систематизувалися в уявленнях підлітків про цінності, ідеали, про власний життєвий стиль, соціальні ролі, поведінкові коди. Негативізм – це асоціальна або антисоціальна реакція на розузгодження особистих і суспільно схвалюваних цінностей або адаптація власних поглядів на життя стосовно реальних умов цього життя – такі найбільш поширені варіанти завершення цієї стадії емоційного розвитку [531].

П'ята стадія – автономія, – за H. Dupont, виникає в тих випадках, коли зіткнення цінностей, що виробляються самим підлітком, і цінностей його соціального оточення призводить до появи у підлітка позиції людини, що відповідає за свою долю. Тиск зовнішніх обставин людина

усвідомлює, але не реагує на них ні негативно, ні адаптивно. Головною рушійною силою розвитку такої особистості стають процеси самовизначення, направлені на мінімізацію конфлікту між власними, внутрішніми і зовні нав'язуваними цінностями і цілями за рахунок перетворення і тих, і інших [531].

Шоста – вища, інтеграційна – стадія емоційного розвитку, за H. Dupont, відмічена блаженним відчуттям цілісності, гармонії, збалансованості відчуття миру. Це відчуття переживається як щось цінніше, ніж саме життя [531].

Як підкреслює H. Dupont, останні дві стадії емоційного розвитку є не віковими, а елітарними, «аристократичними». Принципова можливість їх досягнення відкривається вже наприкінці підліткового віку. Емоційно-особистісна автономність є умінням погоджувати мораль навколишнього середовища і етичні норми індивіда і може стати вершиною психологічної освіти, предметом якої і є відношення загального – особливого – унікального на всіх рівнях психологічної реальності [411; 531; 607, с. 552-561].

З розвитком емоційної сфери у дитини від дошкільного до молодшого шкільного віку почуття стають більш раціональними, підпорядковуються мисленню. Але це відбувається, коли дитина засвоює норми моралі і співвідносить з ними свої вчинки. Дитина вчиться розуміти не тільки свої почуття, але і переживання інших людей. Дитина може співпереживати, співчувати літературному герою, розігрувати, передавати в сюжетно-рольовій грі різні емоційні стани. Розвитку емоційної сфери сприяють всі види діяльності дитини.

Емоційний досвід дитини, тобто досвід її переживань, може бути як позитивним, так і негативним, що безпосередньо впливає на її самопочуття. Сучасні наукові дані свідчать, що позитивний дитячий досвід, зокрема довіра, відкритість, готовність до співпраці, є основою

позитивної самореалізації майбутньої особистості. Для психічного здоров'я дітей необхідна збалансованість позитивних і негативних емоцій, що забезпечує підтримання душевної рівноваги та життєвої поведінки. Порушення емоційного балансу призводить до емоційних розладів, відхилень у розвитку особистості, проблеми соціальних контактів. Перед вихователем стоїть завдання: навчити маленьку дитину керувати своїми емоціями та сприяти створенню в дітей дошкільного віку позитивного емоційного настрою; звільнятися від напруження, скутості; розвивати й коригувати емоційну сферу дітей [238].

Дитячий вік характеризується бурхливим розвитком емоційної сфери, яка справляє величезний вплив на особистісний розвиток дитини, на оволодіння нею різноманітними видами діяльності. Впродовж дошкільного дитинства емоції розвиваються, ускладнюються і набувають інтелектуалізованого характеру. Уже в шкільному віці починає реально формуватись особистість дитини, при чому цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційної сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що, відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими.

Вітчизняні дослідники Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, виводили ряд принципово важливих положень щодо залежності емоцій від характеру діяльності суб'єкта, про що стверджує їх роль в цій діяльності і розвиток в процесі засвоєння суспільного досвіду [83; 228; 374]. Вони стверджують, що емоції - це особлива форма ставлення до предметів і явищ дійсності і виділяють три аспекти цих процесів: 1) аспект переживання (С. Рубінштейн, Г. Шингаров [374; 461]); 2) аспект відносини (В. Мясищев, П. Якобсон [319; 472]); 3) аспект відображення (Я. Веккер, Г. Фортунатов, V. Viliūnas [64; 263; 431]). Згідно першої точки зору, специфічність емоцій полягає в переживанні подій і відносин.

С. Рубінштейн вважав, що «почуття висловлюють у формі переживання ставлення суб'єкта до оточення, до того, що він пізнає і робить» [374].

Формування значної частини емоційного досвіду дитини, зокрема динаміки експресивних дій, адекватності емоційного реагування, розвитку емпатії, саморегуляції, а також виразності особистісних особливостей загальної емоційності, тривожності, сензитивності, фрустрованості відбуваються переважно під впливом саме цих факторів у дошкільному періоді. У зв’язку з цим, деякі дослідники висловлюють припущення про те, що особливості розвитку емоційної сфери дитини детермінуються конкретними умовами її виховання. І чим повнішим є соціальний статус цих умов, тим більш сприятливим є розвиток емоційного статусу дитини [246], [249], [255].

Немає правильних і неправильних почуттів і емоцій, усі вони відіграють важливу роль в житті дитини. І що не менш важливо – емоції дитини дають самим дітям і дорослим інформацію про їхній стан. Позитивні емоції, такі як радість, задоволення, довіра, дають дітям відчуття безпеки та надійності. Завдяки цим емоціям діти відчувають, що в їхньому світі все гаразд, вони допомагають набувати нового досвіду і повторювати набуте. Від інших емоцій їм погано, бо вони попереджують про небезпеку і незадоволеність. Вони попереджують про те, що щось не так. Гнів означає, що дитині трапилася перешкода. Сум призводить до зниження енергії і дає час для того, щоб адаптуватися до втрати чи розчарування. Страх спонукає дітей до захисту. Тепло і ласка свідчать дітям про те, що їх люблять і цінують.

Більш докладно розглянемо розвиток емоційної сфери дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. У цьому віковому періоді дитина емоційна: почуття панують над усіма її сторонами життя, надаючи їм особливого забарвлення. Вона схильна до експресії – її почуття швидко і яскраво спалахують. Дитина, звичайно, вже вміє бути

стриманою та може приховати страх, агресію і сльози. Але це відбувається в тому випадку, коли це дуже і дуже треба. Найбільш сильне важливе джерело переживань дитини – її взаємини з іншими людьми – дорослими і дітьми. Потреба в позитивних емоціях з боку інших людей визначає поведінку дитини. Ця потреба породжує складні багатопланові почуття: любов, ревнощі, співчуття, заздрість тощо. Коли близькі та рідні люблять дитину, добре ставляться до неї, визнають її права, постійно уважні до неї, вона відчуває емоційне благополуччя - почуття впевненості, захищеності. У цих умовах розвивається життєрадісна, активна фізично і психічно здорова дитина. Емоційне благополуччя сприяє нормальному розвитку особистості дитини, виробленню в неї позитивних якостей, доброзичливого ставлення до інших людей. Саме в умовах взаємної любові в сім'ї дитина починає вчитися любові сама. Почуття любові, ніжності до близьких людей, перш за все до батьків, братів, сестер, дідусів і бабусь, формує дитину, як психологічно здорову особистість.

Якщо оцінювати особливості почуттів дитини шостого року життя, то треба сказати, що в цьому віці вона не захищена від усього різноманіття переживань, які у неї безпосередньо виникають у повсякденному спілкуванні з дорослими і однолітками. Її день насичений емоціями. В одному дні вміщуються переживання, піднесеної радість, заздрість, страх, відчай, розуміння іншого і повного відчуження. Дитина шостого року життя - бранець емоцій. З кожного приводу, який підкидає життя – переживання. Емоції формують особистість дитини та стомлюють її до повної знемоги. Вона перестає розуміти, перестає виконувати правила, перестає бути тим гарним хлопчиком, або дівчинкою, тим хорошим малюком, яким може бути. Вона потребує відпочинку від своїх власних почуттів [259].

Впродовж дошкільного дитинства емоції розвиваються, ускладнюються і набувають інтелектуалізованого характеру. Уже в шкільному віці починає реально формуватись особистість дитини, при чому цей процес тісно пов’язаний з розвитком емоційної сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаємин з дорослими.

На важливості дослідження емоційної сфери, зокрема емоційних ставлень дітей наголошував О. Запорожець. Він стверджував, що виховання почуттів з перших років життя є найважливішим завданням, оскільки те, як будуть засвоюватися знання та уміння, вирішальним чином залежить від емоційного ставлення суб’єкта до оточуючих людей і довкілля.

Формування значної частини емоційного досвіду дитини, зокрема динаміки експресивних дій, адекватності емоційного реагування, розвитку емпатії, саморегуляції, а також виразності особистісних особливостей загальної емоційності, тривожності, сензитивності, фрустрованості відбуваються переважно під впливом саме цих факторів у дитячому віці. У зв’язку з цим, деякі дослідники висловлюють припущення про те, що особливості розвитку емоційної сфери дитини детермінуються конкретними умовами її виховання. І чим повнішим є соціальний статус цих умов, тим більш сприятливим є розвиток емоційного статусу дитини [261].

За період дитинства особливості емоцій (їх сила, протяжність, стійкість) змінюються в зв’язку з змінами загального характеру провідної діяльності дитини і її мотивів, а також в зв’язку з ускладненням стосунків дитини з навколишнім світом. Разом з переживанням задоволення чи незадоволення, пов’язаних з задоволенням безпосередніх бажань, у дитини виникають більш складні відчуття, викликані тим, наскільки

добре вона виконала свої обов'язки, яке значення мають їх дії для інших людей і в якій мірі дотримуються нею і навколишніми нормами і правилами поведінки.

З метою розвитку емоційної сфери необхідно передбачити гармонійне виховання різних почуттів і емоцій, а також формувати в дитини необхідні навички в керуванні своїми почуттями і емоціями (гнів, занепокоєння, страх, провина, сором, співчуття, жалість, емпатія, гордість, шляхетність, любов тощо); навчити дитину розуміти свої емоційні стани і причини, що їх породжують. З емоційним благополуччям дитини пов'язана її оцінка самої себе, своїх здібностей, моральних і інших якостей. Однією з умов виникнення у дітей складних емоцій є взаємозв'язок і взаємозалежність емоційних і пізнавальних процесів – двох найбільш важливих сфер їх психологічного розвитку. Виховання відчуттів у дитини повинно служити передусім формуванню гармонійно розвинутої особистості, й одним з показників цієї гармонійності є певне співвідношення інтелектуального й емоційного розвитку. Формування і корекцію недоліків емоційного розвитку дитини необхідно розглядати як пріоритетний напрямок у роботі дитячого психолога. У процесі розвитку відбуваються зміни в емоційній сфері: дитина освоює соціальні форми вираження почуттів; змінюється роль емоцій у діяльності дитини, формується емоційне передбачення; почуття стають більш усвідомленими, узагальненими, довільними, позаситуативними.

Про емоційний розвиток дитини свідчать наступні показники:

- адекватна реакція на явища і ситуації навколишньої дійсності;
- диференціація й інтерпретація емоційних станів інших людей;
- широта діапазону усвідомлюваних емоцій, уміння вербалізувати емоційний стан;
- адекватний прояв емоцій при спілкуванні [259].

Протягом дошкільного віку відбувається зміна змісту емоцій, трансформація емоційних переживань, з'являються нові емоції і почуття, що пов'язано зі зміною змісту і структури діяльності дитини. Під впливом різних продуктивних видів діяльності, ознайомлення з навколишньою природою і музикою розвиваються естетичні емоції, як здатність сприймати, відчувати і переживати прекрасне в навколишньому житті і в творах мистецтва. Під впливом занять і дидактичних ігор розвиваються інтелектуальні емоції: здивування, цікавість (допитливість), впевненість або сумнів у своїх думках і діях, радість від правильного рішення задачі, які сприяють вдосконаленню пізнавальної діяльності дитини, її способів і прийомів. В результаті виконання моральних вимог розвиваються моральні емоції, що грають велику роль в особистісному розвитку дитини та формуванні її активної позиції в якості суб'єкта діяльності. Емоційний розвиток дитини характеризується наступним:

- емоції проходять шлях прогресивного розвитку;
- діяльність - це основа емоційного розвитку;
- емоційні процеси відіграють важливу роль у регуляції діяльності;
- онтогенез емоцій нерозривно пов'язаний із загальним протіканням психічного розвитку;
- на розвиток емоцій впливають всі структурні компоненти психіки (пізнавальні процеси, мотиваційна сфера, самосвідомість тощо) [238].

У дитинстві відбувається інтенсивний розвиток соціальних емоцій. Емоційний вираження починає втрачати своє значення, так як дитина стає цілком незалежним від безпосереднього впливу конкретної ситуації і емоційний стан навіть близьких людей вже не «заражає» дитину як колись, а зачіпає тільки у разі її активної участі в ситуації появи даного стану, при знайомстві з причинами, що викликали цю емоцію. Виникає емоційна децентрація як механізм подолання егоцентризму особистості, в

основі якого лежить психологічний феномен позиційного емоційного перемикання, який здійснюється спочатку в мимовільної формі [239].

З'являються такі нові форми соціальних емоцій, до яких можна віднести співпереживання, співчуття, співучасть іншим людям, які є різними формами протікання емпатії. У дитячому віці специфіка емпатичних переживань перетвориться під впливом диференціації (відділення) себе і іншої людини як окремих суб'єктів спілкування та емоційного переживання. У дітей в процесі спілкування з дорослими і однолітками поступово виникає здатність передбачення наслідків певних ситуацій і можливість емоційного оцінювання себе та інших, тобто починає формуватися механізм емоційно-когнітивної децентрації. Виникнення емоційно-когнітивної децентрації сприяє розвитку більш складних форм емпатії, таких як співчуття, співпереживання і співучасть. Дитина відрізняється специфічною формою протікання емпатійного реагування, що обумовлено характером перетворенням її емоційної сфери в цей вікови період від безпосереднього емоційного реагування до опосередкованої моральними нормами і емпатією. Розвиток емпатійних переживань у дітей відбувається під впливом різних психологічних, соціальних і фізіологічних факторів [249].

У дітей поступово розвиваються механізми емоційної регуляції:

- емоційне передбачення - психологічний механізм, що дозволяє дитині емоційно оцінити (передчувати) можливі наслідки від здійснення нею будь-яких дій;
- довільність емоційних процесів – здатність регулювати свої безпосередні бажання і співвідносити їх з свідомо поставленими цілями;
- вербальне позначення емоційних станів;
- емоційна корекція – психологічний механізм регуляції поведінки дитини, заснований на її внутрішній детермінації мотивів [252].

У процесі ускладнення діяльності дитини відбувається зміна місця емоційних переживань в темпоральній структурі діяльності, що полягає в тому, що емоції починають передбачати хід виконання майбутніх дій. Перехід емоцій з кінцевого етану діяльності до початкового етапу відбувається поступово і припускає значні перетворення в складі і структурі емоційних процесів. Спочатку певні емоційні переживання з'являються у дитини тільки у випадку, якщо неадекватні дії вже викликали негативні наслідки і призвели до негативної оцінки з боку дорослого і однолітків. Па початковому етапі утворення нових соціальних мотивів емоційна корекція є недосконалою і відрізняється запізнілим характером, вона виникає тоді при умовах істотного відхилення поведінки від необхідних параметрів, а негативні результати вже призвели до отримання негативної соціальної санкції.

Поступово, поряд зі зростанням спонукальної сили складаються у дітей соціальні мотиви поведінки, здійснюється перехід від відносно елементарної, запізнілої, до більш складної, випереджаючої емоційної корекції діяльності. Емоційні реакції починають виникати до початку виконання дії у вигляді емоційного передбачення її майбутніх результатів і тієї уявної ситуації, яка може виникнути при завершенні дії [253].

Емоційне передбачення з'являється приблизно на четвертому році життя і виконує найважливішу регулюючу функцію в більш складних за структурою і мотиваційними механізмами ігрової та продуктивної діяльності, які починають формуватися у дітей дошкільного віку і для реалізації яких потрібно не тільки попередньо уявити майбутні результати дії, але і заздалегідь пережити ту значимість, яку вони представлятимуть для самої дитини і для оточуючих дорослих. Емоційне передбачення з'являється як результат особливої орієнтовно-дослідницької діяльності дитини у внутрішньому плані, яка виникає на основі її практичної взаємодії з навколишнім світом. У такій діяльності

формується специфічна функціональна система, в якій органічно взаємопов'язані як власне емоційні, так і когнітивні процеси. У процесі розвитку даної системи емоції набувають інтелектуальний характер, узагальнюються. У свою чергу, когнітивні функції в даній системі починають набувати емоційний характер.

У ході такої емоційно-пізнавальної діяльності дитина подумки займає певну позицію в запропонованих обставинах, здійснює відомі уявні дії, програє в ідеальному плані різні варіанти взаємин з оточуючими і таким чином отримує можливість не тільки заздалегідь уявити, але й пережити сенс даної ситуації, зроблених дій і їх можливих наслідків для себе і для інших людей. Ця діяльність спочатку складається як зовнішня, розгорнута і припускає співучасть у подіях, які безпосередньо сприймаються і переживаються. Лише потім і лише на цій основі подібна діяльність може придбати внутрішній характер і здійснюватися в ідеальному плані, в плані емоційної уяви [260].

У дитинстві формується також мова емоцій як система словесних позначень емоційних станів та інших властивостей емоційної експресії (міміка, пантоміміка, жести, інтонація, фізіологічні зміни), а також причин і результатів пережитих емоційних станів. Загальна вікова динаміка розвитку мови емоцій у дітей характеризується переходом від словесного неструктурованого позначення емоційних явищ, яка типова для молодшого дошкільного віку до словесного структурованого позначення за допомогою узагальнених понять, що притаманне для старшого дошкільного віку.

У дитини емоційна лабільність, яка виражається в легкості і швидкості переходу від одного емоційного стану до іншого, минаючи нейтральні форми, поступово трансформується в пластичність емоцій, яка характеризується гнучкістю зміни емоційних переживань, опосередкованої нейтральними формами емоційних станів. Тобто

утримується повний цикл входу в емоційний стан і виходу з нього без накладення їх один на одного. Крім того, зміна різних ситуацій для дітей не визначає зміни змісту емоційного стану з причини стійкого емоційного ставлення до різних об’єктів і збільшення часу протікання емоційного реагування. У дитячому віці вихід з емоційного стану може бути здійснений довільно самою дитиною відповідно до соціальною установкою або ігровими вимогами [250].

У разі збереження до старшого дошкільного віку емоційної лабільності з вираженою нестійкістю загального емоційного фону і його високою залежністю від незначних змін ситуації констатують відхилення емоційного розвитку дитини. Неадекватна віку емоційна лабільність характеризується також різкими переходами від підвищено-благодушного настрою (ейфорія) до зісно-тужливого (дисфорія).

Вчені виокремили такі закономірності е емоційного розвитку в дитячому віці (в межах старшого дошкільного та молодшого шкільного періоду розвитку):

- зміна характеру емоційного реагування від безпосереднього до опосередкованого (спочатку емоції викликає незадоволення вітальних потреб, згодом дитина починає емоційно реагувати на предмети (улюблені іграшки) та казкових героїв);
- зростання довільності регулювання власних емоційних проявів, насамперед негативної модальності (стримування емоцій, їх уникнення, а з часом маніпулювання власною емоційною експресією);
- зростання цілеспрямованості емоційного реагування (спочатку гнів може виникати як вибухова реакція, що не має конкретного об’єкту, пізніше гнів викликають лише конкретні об’єкти);
- посилення впливу соціального оточення на зміст та форму вираження емоційного реагування (страх негативної реакції дорослих на дії

дитини, почуття провини за вчинки, що відхиляються від соціальних норм, що засвоєні дитиною);

- зміна ставлення до одних і тих самих емоціогенних стимулів;
- розвиток здатності використовувати емоційну експресію як засіб спілкування.

Основні особливості емоційного розвитку дитячому віці відображені на рис. 2.1.

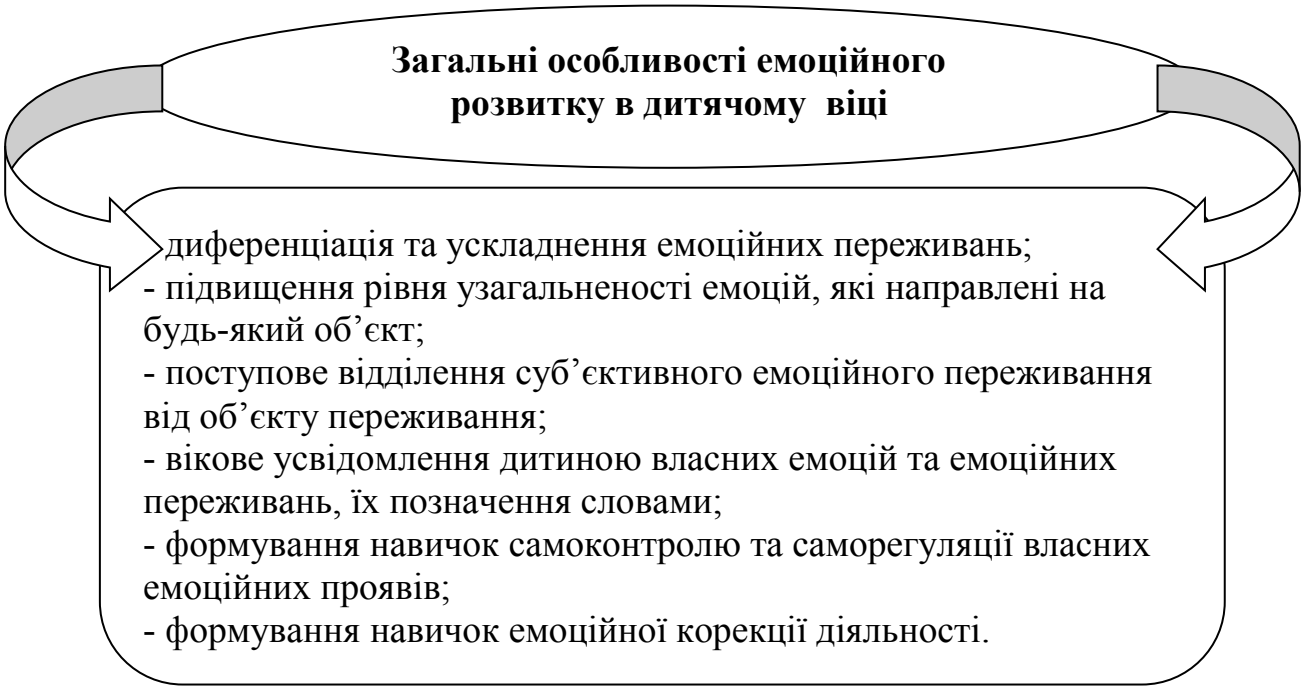


Рис. 2.1 Загальні особливості емоційного розвитку в дитячому віці

Встановлено, що в психології є дефіцит періодизації саме емоційного розвитку в дитячому віці. В той час як існують періодизації інших психічних сфер, наприклад, періодизація інтелектуального розвитку Ж. Піаже тощо. В психологічній науці у вікових періодизаціях емоційний аспект розглядається вченими (Л. Виготський, А. Реан та ін.) лише як один із компонентів психічного розвитку. Уявлення про стадії емоційного розвитку, що нині є – засновані на розподілі дітей за соціально-педагогічним критерієм. Так, Л. Головей, Є. Ільїн та інші

описують емоційний розвиток в дитячому віці, поділяючи його на дві стадії – дошкільний та молодший шкільний вік. Однак, такий надто узагальнений двоетапний розподіл не дає підстав для вичерпного опису змісту і динаміки емоційного розвитку в межах дитячого віку.

За результатами теоретичного аналізу робіт Т. Дуткевич, О.Запорожця, Я. Неверович, Л. Славіної, В. Сухомлинського, Д. Фельдштейна, Г. Урунтаєвої, А. Щетиніної та інших запропоновано періодизацію емоційного розвитку в дитячому віці, в якій диференціюються такі стадії: перша (5 – 6 років), друга (7 років), третя (8-9 років) і четверта (10-12 років).

Перша стадія виявляється у змінах на: структурному рівні шляхом розвитку експресивної компоненти, що виражається через формування здатності до вербальної експресії власних емоційних реакцій; функційному рівні – характеризується домінуванням лабільності над стійкістю емоційних переживань, які визначаються поверховістю та домінуванням позитивної модальності над негативною; темпоральному рівні переважають емоційні реакції над більш стійкими різновидами емоційного реагування; організаційному рівні розкривається розвиток когнітивно-емоційних комплексів, насамперед, простих – інтересу, здивування, радості пізнання, сумніву.

Друга стадія пов’язана з переживанням кризи семи років, яка зумовлює якісні зрушення на: структурному рівні зокрема через зміни психічної компоненти, що характеризується появою внутрішньої боротьби переживань, їх амбівалентності; функційному рівні – посилення реактивності, що виражається у зростанні гостроти і вибуховості емоційного реагування, капризах, непосидючості; темпоральному рівні – посилюється домінування негативних емоційних станів, що виражається в зростанні агресивності, образливості, конфліктності; організаційному

рівні відбувається перехід від формування простих емоційних комплексів до складних.

Третя стадія характеризується значимими змінами, які відбуваються на: структурному рівні шляхом посилання експресивної компоненти через зростання здатності стримувати власні емоційні прояви; функційному рівні – посилюється глибина емоційних переживань та зростає їх стійкість; темпоральному рівні формуються емоційні установки як стійкі ставлення до персонажів і героїв казок, мультфільмів тощо; організаційному рівні посилюється розвиток когнітивно-емоційних комплексів, переважно складних як-от захоплення певною діяльністю (хобі).

Четверта стадія, найбільші зрушення спостерігаються на: структурному рівні емоційної сфери, що пов’язано з експресивною компонентою, коли дитина стає здатною маніпулювати власною емоційною експресією (демонструвати ті емоції, яких насправді не відчуває); функційному рівні спостерігаються зміни в модальності ставлення до себе, зростає незадоволеність собою і негативна оцінка власних якостей, а також зростає стійкість переживань; темпоральному рівні відбуваються зрушення у формуванні емоційних установок шляхом зростання чисельності стійких ставлень до інших людей, що виражається в почуттях обов’язку; організаційному рівні посилюється формування соціально-емоційних комплексів, насамперед складних почуттів (любов, кохання, дружба, емпатія).

Таким чином, емоційний розвиток в дитячому віці характеризується якісною специфікою, що виявляється у поступовому ущільненні зв’язків емоційної сфери з іншими аспектами розвитку психіки – здатності до саморегуляції, інтелектуальної діяльності, індивідуально-типологічних особливостей індивідуума.

2.3. Детермінація емоційного розвитку в дитячому віці

Проблема детермінації емоційного розвитку неодмінно постає як одне з ключових питань наукового дослідження онтогенетичних змін емоційної сфери. Ця проблема не є розробленою в психологічних джерелах. Однак, її можна розглянути в контексті вирішення питання детермінації загалом психічного розвитку. В цьому контексті традиційно виокремлюють об'єктивні і суб'єктивні детермінанти.

До об'єктивних детермінант належать макросоціальні і мікросоціальні умови та психосоматичні чинники. Макросоціальними умовами є рівень економічного та культурного розвитку суспільства, існуюча система освіти, рівень соціальної турботи про дитину, національні традиції виховання тощо. Мікросоціальні умови – це малі групи (сім'я, дитячий садок, клас), характер спілкування в них, взаємодія, цінності, які вони культивують. До психосоматичних чинників належать генотип, особливості пренатального, натального і постнатального розвитку дитини, стан її здоров'я.

Суб'єктивні детермінанти психічного розвитку значною мірою залежать від об'єктивних і зумовлюють внутрішню логіку розвитку та саморозвитку. До них належать активність дитини (поведінка, діяльність, спілкування, пізнання, самопізнання, трансцендентація), особливості спонукальної (мотиваційної) сфери, свідомості та самосвідомості.

Розвиток особистості неможливий без її активності, тому основними його факторами є діяльність і поведінка (вчинки), спілкування, в тому числі внутрішні діалоги, а також пізнання і самопізнання, трансцендентування (вихід за межі свідомості, пізнання і насамперед за межі Я до вічного, божественного, космічного). Будь-яка поведінка та діяльність дитини супроводжується нагромадженням енергії в різних кількостях для психічного розвитку. Наприклад, після здійснення

вчинок закарбовується в «тексті» особистості, яка формується з досвіду цих вчинків.

Якщо виконання предметних дій зумовлює фіксацію у свідомості перцептивних або моторних установок, то здійснення вчинків забезпечує фіксацію соціальних (особистісних) настанов, мотивів, особистісних смислів. Вплив учинку, особливо значущого, на становлення особистості незаперечний. Учинки не тільки творять особистість, вони модифікують, змінюють її, піднімають над діяльністю, самосвідомістю та свідомістю, розширюють ступені її свободи.

Вплив учинку на особистість зумовлюється такими його характеристиками як моральність, відповідальність, цілісність, самостійність. На думку російського вченого М. Бахтіна, вчинок є цілісною подією. Він є цілісним, оскільки усуває протилежність і суперечність онтології (буття) й феноменології (сприйняття та переживання реальності буття і його сенсу). В ньому знімається роздвоєність Я на добре і погане, моральне й аморальне, нижче і вище, духовне і бездуховне. Вчинком є не тільки дія, позиція, але й думка, переживання особистості, її оцінки та вибори.

Вчинок включає в себе смисловий та індивідуальний аспекти. Смисловий аспект є позачасовим, індивідуальний — конкретно-історичним, таким, що розгортається в просторі й часі, в яких діє індивід. Абсолютизація індивідуального аспекту вихолощує смисл учинку, він постає як беззмістовна, технологічна дія. Зосередження уваги тільки на смисловому аспекті вчинку ігноруватиме конкретну особистість, її активність, буттєвість, відповідальність, вихід у подію.

Під час трансформації вчинку в характер особистості діють закони прямої (безпосередній вплив учинку на особистість) та зворотної (вплив особистості на здійснення майбутніх вчинків) перспективи. Вчинок не тільки формує особистість, він модифікує свідомість, піднімаючи її з

буттєвого на регуляційний рівень завдяки усвідомленню себе, власних можливостей, у тому числі запасів фізичної, моральної та духовної енергії.

Змінюють особистість, її Я (самість) заглиблення в себе, ведення складних внутрішніх діалогів із власною совістю, з Вищим Я (самотрансцендентація). Справжнє народження особистості відбувається тоді, коли потенційно людина поєднується не тільки з іншою людиною, а і з Богом. Енергія такого єднання зі знаком, символом, міфом, зусилля над собою творять особистість.

Особистість розвивається у процесі пізнання зовнішнього світу і самопізнання. Пізнаючи світ, дитина долає шлях від незнання до знання, від пізнання зовнішнього до пізнання внутрішнього, суттєвого, від образного до понятійного. Це породжує нові її можливості, пізнавальні потреби. У процесі пізнання реалізуються природні задатки, що зумовлює розвиток здібностей. Крім того, пізнання здійснюється в єдності інтелектуальних, емоційних і вольових процесів, що стимулює розвиток інтелектуальних можливостей, емоційно-мотиваційних і вольових властивостей особистості.

Отже, система детермінант психічного розвитку людини охоплює об'єктивні чинники (макросоціальні і мікросоціальні умови, психосоматичні чинники), а також суб'єктивні чинники (активність індивіда, особливості самосвідомості, спонукальної сфери тощо).

Таким чином, детермінантами емоційного розвитку є комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників, що зумовлюють появу якісно нових та удосконалення існуючих характеристик емоційної сфери.

Ефективність емоційної регуляції людини спостерігається в екстремальній ситуації. У таких випадках емоції, крім звичайної регуляторної функції, повинні виконувати й додаткову, яка пов'язана з

оцінюванням тих чинників, що загрожують особистості, перешкоджають або призводять до порушення її діяльності.

Динаміка розвитку емоційної регуляції поведінки пов'язана із формуванням вищих соціальних почуттів та виникненням нових форм психічної регуляції на основі афективно-когнітивної антиципації. При цьому на зміну імпульсивності й мимовільності приходять стабільні емоційні ставлення – почуття, які визначають систему моральних, естетичних та інших цінностей особистості, що детермінуються її досвідом, засвоєнням соціальних норм і правил у процесі чуттєво-предметної діяльності.

Якщо емоційна регуляція є слабкою і недостатньою для оволодіння ситуацією, то в суб’єкта виникає негативна емоція великої інтенсивності, що призводить до дезорганізації поведінки і часто є причиною виникнення психічного захворювання.

Надлишок негативних емоцій, як правило, тягне за собою виникнення відхилень у поведінці людини. А це сприяє появі патологічних характеристик індивідуального розвитку.

Емоційні властивості кожної людини визначають характер протікання у неї емоційних процесів і станів, їх функціональні особливості. Наявність тих чи інших емоцій впливає на специфіку стосунків з іншими людьми, а також відіграє роль при виборі людиною певної сфери професійної діяльності. Емоції можна розглядати відповідно до того, який стан вони викликають: активний чи пасивний, підвищують чи принижують життєдіяльність людини. Тобто, емоції можна розділити на дві основні групи: позитивні та негативні. Позитивні емоції підвищують активність, енергію, життєдіяльність, викликають підйом, бадьорість завдяки посиленню роботи серцевої системи, підвищенню темпу та глибини дихання. Негативні емоції навпаки знижують активність, пригнічують життєдіяльність. Результат емоційного стану –

це створення зв’язку між індивідом та подією чи стимулом, які викликають емоції. Інформація, яка надходить з навколишнього середовища, подає імпульс, далі відбувається оцінювання ситуації, визначення важливо необхідних аспектів інформації, порівнюється з інформацією, яка є в нашій пам’яті. Відповідно до цього відбувається зародження емоцій – позитивних чи негативних. Завдяки механізмам другої сигнальної системи, які відіграють велику роль під час виникнення і протікання емоцій, у людини з’являється можливість усвідомити свої емоційні стани, передати емоційний досвід і управляти своїми емоціями.

Одним з перших емоційні явища як психологічний феномен розглядав У. Джемс. Він виділяв дві групи феноменів: групу фізіологічних феноменів і групу феноменів психологічних, які він називав станами [2]. Про те, що емоції варто розглядати як стани, зазначав Н. Левітов: «Ні в якій сфері психічної діяльності так не застосуємо термін «стан», як в емоційному житті, тому що в емоціях, або почуттях, дуже яскраво проявляється тенденція специфічно розфарбовувати переживання й діяльність людини, даючи їм тимчасову спрямованість і створюючи те, що, образно висловлюючись, можна назвати тембром або якісною своєрідністю психічного життя. Навіть ті автори, - продовжує він, - які не вважають потрібним виділяти психічні стани в якості особливої психологічної категорії, все-таки користуються цим поняттям, коли мова йде про емоції або почуття» [6, с. 103]. Емоції, як писав Н. Левітов, «насамперед є психічними станами» [6]. Емоції й стани нерозривно пов’язані. Вони мають інтегративні функції й забезпечують реагування людини як цілісності (у її духовній, психічній і тілесній єдності) на поточну ситуацію, на всі впливи, спрямовані на неї. Будь-який стан містить у собі певні емоції як невід’ємну складову.

Є низка теорій, в яких пояснюється виникнення негативних емоцій як наслідок незадоволення потреб і потягів, як наслідок невдачі. У цьому

разі йдеться про розумові емоції, тобто емоції, які виникають не як оцінка подразника, що діє під час безумовно-рефлекторних емоційних реакцій, а як оцінка ступеня успішності (а точніше - неуспішності) досягнення мети, задоволення потреби. Це емоції досади, злості, гніву, люті, страху.

Розпочав розробку цих теорій Дж. Дьюї. Він вважав, що емоція виникає лише тоді, коли здійснення інстинктивних дій або довільних форм поведінки натрапляє на перешкоду. У цьому разі, прагнучи адаптуватися до нових умов життя, людина відчуває емоцію. Дьюї писав, що психологічно емоція – це адаптація або напруження звичок й ідеалу, а органічні зміни є виявом цієї боротьби за адаптацію.

У розробленій теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, мовиться, що коли між очікуваними й дійсними результатами діяльності є розбіжність (когнітивний дисонанс), виникають негативні емоції, водночас, як збіг очікуваного й результату (когнітивний консонанс) зумовлює появу позитивних емоцій. Емоції, які виникають при дисонансі й консонансі, автор теорії розглядає як основні мотиви відповідної поведінки людини.

Незважаючи на багато досліджень, які підтверджують правоту цієї теорії, існують й інші дані, котрі свідчать, що в деяких випадках і дисонанс може викликати позитивні емоції. На думку Дж. Ханта, для виникнення позитивних емоцій необхідним є певний ступінь розбіжності між установками й сигналами, деякий «оптимум розбіжності» (новизни, незвичайності, невідповідності тощо). Якщо сигнал не відрізняється від попередніх, то його оцінюють як нецікавий; якщо ж він відрізняється занадто сильно, здасться небезпечним, неприємним, дражливим тощо.

С. Шехтером із колегами, в межах когнітивіських теорій емоцій, було виявлено, що вісцеральні реакції, які зумовлюють збільшення активації організму, хоча і є необхідною умовою для виникнення емоційного стану, але недостатні, тому що визначають лише

інтенсивність емоційного реагування, але не його знак і модальність. Відповідно до цієї теорії, певна подія чи ситуація викликають збудження, і в людини виникає необхідність оцінити його зміст, тобто ситуацію, що спричинила це збудження. На думку С.Шехтера, на виникнення емоцій, поряд зі стимулами, які сприймаються, й породжуваними ними фізіологічними змінами в організмі, впливають минулий досвід людини й оцінка нею наявної ситуації з погляду наявних у цей момент потреб та інтересів. Отже, вісцеральна реакція викликає емоцію не прямо, а опосередковано. Тобто, емоційні стани - це результат взаємодії двох компонентів: активації (arousal) і висновку людини про причини її збудження на основі аналізу ситуації, в якій виникла емоція.

Важливу роль відіграють емоційні властивості людини. За даними Н.Висотської, емоційна збудливість сприяє успішному навчанню професії артиста балету, позитивно впливаючи на виразність, артистичність, танцювальність, успішність у класичному й звичайному танцях, а також акторську майстерність.

До емоційних властивостей людини вчена відносить:

- емоційна збудливість - ступінь готовності емоційного реагування на значущі для людини подразники. Виявляється через дратівливість, нестриманість, запальність, гарячковість; сприяє чутливості, вразливості тощо;

- глибина переживання емоцій (емоційна глибина) виражається в тому, наскільки глибоко людина переживає емоції;

- емоційна ригідність - лабільність. Емоційна ригідність - це стійкість емоції, яка виявляється в тому, що виникнувши на якусь подію чи ситуацію, ця емоція продовжує виявлятися, попри те, що обставини вже змінились, і збудник перестав діяти. Лабільність емоцій (рухливість, здатність до переключення) - полягає в тому, що людина вільно виходить з одних емоційних ситуацій і швидко пристосовується до інших. Іноді це

зумовлює її реактивність, імпульсивність, а це означає, що людина погано керує собою;

- емоційна стійкість розглядається як: а) здатність емоційно сильно не збуджуватись у ситуаційних умовах, придушувати емоційні реакції, самоконтролювати їх; б) емоційна незбудливість, нереагування на емоціогенні подразники;

- експресивність - це вияв емоцій людини через міміку, жести, голос, моторику, пантоміміку, мовлення тощо. За ступенем вияву експресії виокремлюють: а) гіпомімію (амімію) - означає відсутність або послаблення міміки, жестикуляції, збіднення виразних засобів мови, монотонність інтонації, згаслий погляд тощо; б) гіпермімію, котра пов´язана з надзвичайним виявленням засобів вираження емоцій, з багатством яскравих експресивних станів, що швидко змінюються;

- емоційний відгук – це ступінь чутливості, сприйняття. За В.В. Бойко, він виявляється в тому, як легко, швидко і гнучко людина емоційно реагує на різноманітні впливи - соціальні події, процес спілкування, особливості партнерів, «на справу», «на предмет», «природу», «на себе» тощо;

- емоційний оптимізм - песимізм.

Характеристики емоційного реагування, які постійно і яскраво виявляються в даної людини, є її емоційними властивостями.

Емоційна збудливість сприяє ефективності деяких видів професійної діяльності. Емоційний відгук (сприйнятливість, чутливість). Близьким за змістом до емоційної збудливості є властивість, яка позначається як емоційний відгук. Втрата емоційного резонансу - це повна або майже повна відсутність емоційного відгуку на різні події.

Вразливість за К.Платоновим визначається як властивість особистості, яка виражається в домінуванні вражень над пізнавальною функцією сприйняття світу. При цьому враження він розуміє як психічне

явище, до структури якого входить нечітке сприйняття, посилене його емоційним забарвленням, через що переживання домінує в ньому над пізнанням.

Емоційна глибина за О.Лазурським, це властивість рівнозначна інтенсивності, глибині емоції, яка переживається. Нестійкість емоції, за вченим, виявляється в тому, що спочатку вона може бути інтенсивною, але потім швидко слабшає і, зрештою, припиняється, переходячи в стан спокійної байдужості. Якщо ж емоції в людини легко збудливі, то минула емоція дуже швидко замінюється в неї іншою.

У поняття «емоційна стійкість», залежно від авторів, включаються різні емоційні феномени. Деякі автори розглядають емоційну стійкість як «стійкість емоцій», а не функціональну стійкість людини до емоціогенних умов. При цьому під «стійкістю емоцій» розуміють й емоційну стабільність, і стійкість емоційних станів, і відсутність схильності до частої зміни емоцій. Отже, в одному понятті об´єднано різні явища, які не збігаються за своїм змістом з поняттям «емоційна стійкість Ще один підхід у розумінні емоційної стійкості є в П.Зільбермана, який під цим поняттям розуміє «інтегративну властивість особистості, яку характеризує така взаємодія емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивіда, котрі забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній емоційній обстановці». Така сама позиція Б.Варданяна, який визначає емоційну стійкість як «властивість особистості, котра забезпечує гармонійне ставлення між всіма компонентами діяльності в емоціогенній ситуації, а отже сприяє успішному виконанню діяльності».

Вияв емоцій в людей індивідуальний, у зв´язку із чим говорять про таку особистісну характеристику, як експресивність. Чим більше виражає людина свої емоції через міміку, жести, голос, рухові реакції, тим більше в неї виражена експресивність. Експресивність є інтегральною функцією

двох додатків: ступеня вираження (сили) емоцій і контролю людини за їхнім виявом.

У сучасній науці відсутня єдина класифікація детермінант емоційного розвитку. Різні вікові періоди можуть характеризуватися відмінностями детермінації емоційного розвитку. Втім, зважаючи на специфіку психічного розвитку в дитячому віці, що полягає в соціальному характері емоційного розвитку (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, та ін.), посиленні зв'язку та взаємозумовленості між емоційною та когнітивною сферами особистості (Л. Путляєва, С. Рубінштейн, П. Симонов, О. Тихомиров та ін.), а також невід'ємно важливою роллю особливостей функціонування нервової системи (У. Джеймс, Д. Лайкен, Г. Ланге, О. Лурія та ін.) – в цьому дослідженні ми зосередили увагу на вивченні психологічних детермінант емоційного розвитку (див. рис. 2.2), які класифікуємо на комплекси:

- *психосоціальний комплекс*, що представлений комунікативною та інтеракційною детермінантами;
- *інтелектуальний комплекс*, який інтегрує гностичну, мнестичну, атенційну, мисленнєву, імажинарну детермінанти;
- *регулятивний комплекс*, що об'єднує саморегуляційну та орієнтувальну детермінанти;
- *нейропсихологічний комплекс*, який охоплює силову та балансувальну детермінанти.

Комунікативна детермінанта ґрунтується на сформованості здатності вербалізувати власні емоції.

Інтеракційна детермінанта – опанування дитиною соціальними ролями і нормами взаємодії з дорослими та однолітками.

Гностична детермінанта представлена особливостями сприймання дитини.

Мнестична детермінанта характеризується показником сформованості емоційної пам'яті.

Атенційна детермінанта ґрунтується на здатності зосереджуватися на власних емоціях.



Рис. 2.2 Психологічні детермінанти емоційного розвитку дитини

Мисленнєва детермінанта представлена показниками розвитку мисленнєвих дій та операцій.

Імажинарна детермінанта зумовлена особливостями розвитку уяви.

Саморегуляційна детермінанта передбачає розвиненість здатності до довідної саморегуляції як поведінки, так і власних переживань.

Орієнтувальна детермінанта характеризується здатністю орієнтуватися в просторі, часі та власній особистості.

Силова детермінанта ґрунтується на здатності нервової системи дитини витримувати тривалий час психічне напруження.

Балансувальна детермінанта визначається характером співвідношення у нервовій системі процесів гальмування – збудження.

Отже, проблема детермінації емоційної розвитку є однією з найменш досліджених в контексті психології емоцій і потребує детальнішого наукового вивчення.

2.3.1. Інтелектуальні детермінанти емоційного розвитку дитини

Емоційна сфера є важливою складовою у розвитку в дитячому віці. Жодна взаємодія дитини цього віку не буде ефективною, якщо її учасники не здатні, по-перше, «читати» емоційний стан іншого учасника, а по-друге, керувати своїми емоціями. Розуміння своїх емоцій і почуттів також є важливим моментом у становленні особистості підростаючої людини. Надзвичайна різноманітність емоцій людини пояснюється складністю відносин між предметами її потреб, конкретними умовами виникнення і діяльністю, спрямованою на ці досягнення. До класу емоцій належать: настрої, почуття, афекти, пристрасті, стреси. Це так звані «чисті» емоції. Вони включені у всі психічні процеси і стани людини.

Усе нове, що відбувається в житті та діяльності людини сприймається і виражається в нових відчуттях і переживаннях. Формування почуттів є необхідною умовою розвитку людини як особистості. Вони формуються по мірі розвитку індивідуальної

свідомості під впливом виховних впливів сім'ї, освіти, культури та інших факторів. Функції почуттів: мотиваційна – почуття мотивують поведінку; сигнальна – почуття сигналізують людині про потреби значущості об'єктів та спонукають спрямовувати на них діяльність; оціночна – почуття допомагають визначити значущість всього, що відбувається; синтезуюча функція основи образу – відображає різноманітність подразників у вигляді цілих і структурних утворень; експресивна функція – забезпечує невербальну комунікацію [98, 212].

Прийнято виділяти нижчі і вищі почуття: нижчі почуття, пов'язані з задоволенням або незадоволенням фізичних або фізіологічних потреб людини. Особливу групу почуттів складають вищі почуття: моральні, естетичні, праксичні, інтелектуальні. Вищі почуття відображають духовний світ людини і пов'язані з аналізом, осмисленням та оцінкою того, що відбувається і визначає її особистість. Етичні або інтелектуальні почуття – це форма переживання цінності або навпаки, неприпустимість інших дій, вчинків, думок, намірів людини з точки зору необхідного від неї ставлення до суспільства, до інтересів суспільства, до норм поведінки, вироблених суспільством. Такі переживання можуть виникнути лише на основі.

Співвіднесення дій, вчинків людей з нормами, що виражають суспільні вимоги до поведінки людини. Вони залежать від знання норм поведінки, вимог моралі, прийнятої в даному суспільстві, виражають ставлення людини до інших людей. До таких почуттів належать: почуття товариства, дружби, любові, що відображають різний ступінь прихильності до певних людей, потребу в спілкуванні з ними. Ставлення до своїх обов'язків, прийнятих на себе людиною по відношенню до інших людей, до суспільства називається боргом. Недотримання цих обов'язків призводить до виникнення негативного ставлення до себе, що виражається в почутті провини, сорому, докорів сумління. Також до них

відносяться почуття жалості, заздрості, ревнощів і інші прояви ставлення до людини [194, 199].

Естетичні почуття являють собою переживання чого-небудь як прекрасного. У найбільш типовій та яскравій формі вони виникають при сприйнятті творів мистецтва (явищ природи, дії людей, речей). Вони розвиваються в зв'язку з розвитком мистецтва. Саме музика і пробуджує в нас музичне почуття. Ці почуття – це ставлення людини до прекрасного і потворного, пов'язані з розумінням краси, гармонії, піднесеного і трагічного. До них відносяться: почуття гумору, іронія, злість, глузування, сарказм, почуття трагічного, драматичного. Інтелектуальні почуття у загальному вигляді – різновид вищих почуттів людини. Вони проявляються у процесі пізнавальної діяльності, особливо під час вирішення нових і складних завдань. До інтелектуальних почуттів належать: відчуття нового, допитливість, здивування, подив, задоволення знайденим рішенням, сумнів. Їх предметом є не лише сам процес набуття знань, вирішення завдань, але й їх результат. Найзагальнішими серед інтелектуальних почуттів є любов до істини. Відтак, стає зрозумілим, що почуття – особлива форма.

Відношення людини до явищ дійсності, обумовлена їх відповідністю або невідповідністю потребам людини, що відрізняється відносною стійкістю. Завдяки почуттю можна з'ясувати емоційне ставлення людини до тих чи інших речей, визначити її моральні переконання та особливості її внутрішнього світу.

Одними із основних у класифікації почуттів є власне інтелектуальні почуття. Значимість інтелектуальних почуттів зумовлена їх домінуючим впливом у процесі засвоєння знань, у навчальній діяльності школярів. Зазвичай ці почуття стимулюють мислення, змушують глибше проникнути у сутність предметів і явищ.

Розвиток інтелектуальних почуттів традиційно відбувається у процесі активної пізнавальної діяльності, на основі інтересу до навчання, предметів, що вивчаються, постановки та вирішення проблемних питань і завдань. Система навчання в школі оціночна, пов'язана із напруженою розумовою роботою, життєвими перспективами, і тому вона постійно підтримує інтелектуальні почуття [64, 194].

Отже, інтелектуальні почуття, пов'язані з пізнавальною діяльністю людини, пізнавальними інтересами, пошуками істини, рішеннями розумової задачі. Специфічним є розвиток інтелектуальних почуттів у молодших школярів. Соціальна ситуація розвитку дошкільного та молодшого шкільного віку веде до зміни у провідній діяльності від ігрової до навчальної. Ця діяльність потребує від дитини специфічних знань та навичок, що ґрунтуються на новоутвореннях цього вікового періоду. Для дітей цього віку характерне збагачення соціальних зв'язків, прагнення до структурування свого психологічного простору, а саме: вибірковість у використанні речей, прикрашання своїх речей тощо.

Орієнтування у спілкуванні на зміст не тільки власної Я-концепції, але й концепції іншого. Так, тоді як мислення дошкільника орієнтоване на його індивідуальний досвід взаємодії з людьми та речами, то молодшого школяра орієнтують на наукове мислення, що спирається на загальнокультурні зразки, норми взаємодії з оточуючим світом. Таким чином, поряд із засвоєнням змісту наукових понять дитина оволодіває способом організації нового виду праці – учбової. Специфіка вищевказаного виду діяльності – учіння полягає у тому, що остання за своєю природою довільна і визначається зовнішніми, ситуативними факторами. Довільність тут розглядається як вміння дитини самостійно оцінювати ситуацію та ставити перед собою цілі і завдання. Але без допомоги дорослого дитина не навчиться управляти собою.

Провідною діяльністю молодших школярів є, як уже було сказано вище, навчання. Навчальна діяльність – це цілеспрямована діяльність учнів, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння вміннями та навичками. Перейшовши від ігрової до навчальної діяльності, дитина отримала нові вимоги до своєї поведінки. Протиріччя між постійно зростаючими вимогами з боку суспільства і наявним рівнем психічного розвитку зумовлює появу таких новоутворень, як саморегуляція поведінки, довільність дій. Поряд із цим формується внутрішній план дій, виробляється вміння організовувати навчальну діяльність, з'являється усвідомлення власних дій та психічних станів – рефлексія [139, 132, 176].

Систематичне включення дитини до навчальної ситуації сприяє розвитку у неї пізнавального інтересу, прагнення не просто отримати конкретний, частковий результат, але й знайти загальний спосіб отримання всіх однотипних результатів. Це сприяє утриманню уваги дитини на певному предметі та його частинах, а відповідно, сприяє формуванню довільності дій. На початку навчання учень ще по-справжньому не знайомий зі змістом конкретних навчальних предметів, не має пізнавальних інтересів до самого навчального матеріалу. Такі інтереси формуються лише по мірі заглиблення у той чи інший навчальний предмет. Із заглибленням у той чи інший навчальний предмет зростає стійкість та об'єм уваги дитини, збільшується тривалість уваги, зростає довільність мислення тощо. Головною особливістю молодших школярів є слабкість довільної уваги. Можливість вольової регуляції уваги, керування нею у цьому віці обмежена. Важливу роль у становленні такої саморегуляції відіграє оцінювання, а згодом і само оцінювання дій і вчинків. Значно краще у дітей цього віку розвинена мимовільна увага. Початок навчання стимулює її подальший розвиток. Мимовільна увага стає особливо концентрованою і стійкою тоді, коли навчальний матеріал

відрізняється наочністю, яскравістю, викликає у школярів емоційний відгук. Тому важливою умовою організації уваги є наочність навчання, широке використання різних наочних посібників – ілюстрацій, малюнків, плакатів, таблиць тощо.

Мимовільна увага підтримується засобами стимулювання цікавості. Слід мати на увазі, що учнів варто привчати бути уважним по відношенню до того, що не викликає безпосередньої уваги. Перед дитиною, молодшого шкільного віку стоїть важливе завдання, яке, по суті, визначає успішність протягом усього навчального періоду. Так, вона повинна навчитись дотримуватись не тільки шкільної дисципліни в цілому (новий розподіл часу тощо), але й – розподіляти свою увагу, концентруватись на навчальному матеріалі, переключатися тощо. Для оптимізації цього процесу навчальний матеріал доцільно подавати у ігровій формі (найбільш прийнятній і зручній), оскільки, саме ця форма була провідною діяльністю минулого вікового періоду, засобами якої опановувались інші види діяльності.

Стійкість уваги дитини підтримується поступовим ускладненням об’єкта сприймання, мислення або почуття. Складний об’єкт, що не відповідає пізнавальним можливостям учнів, швидко викликає втому і знижує увагу до себе. Так, чим меншим є вік дітей, тим більше потрібно дбати про усунення всього, що може відволікати їхню увагу під час уроку (відчинення дверей, шум у коридорі тощо). Різноманітні способи унаочнення, які не вчасно з’являються у полі зору учнів, відвертають їх увагу від того, що говорить учитель. Нестійкість уваги виникає в умовах непосильної, важкої, нецікавої та невмотивованої діяльності. Для молодших школярів до такої діяльності відносять побудову уроку без урахування вікових особливостей. При прояві в учня нестійкості уваги, варто з’ясовувати причини цього явища, яке може бути зумовлене зовнішніми обставинами, умовами, в яких навчається школяр тощо. У

цьому випадку слід дбати про поліпшення умов та методики викладання, тренувати властивості уваги, впливати на особистість школяра з метою підвищення почуття відповідальності та дисциплінованості [98, 5, 163, 220]. На обсяг уваги впливає сутність поставленого завдання. Якщо перед учнем поставити завдання, перевірити самостійно виконану роботу і знайти помилки, то це стимулюватиме його до розширення обсягу уваги. Якщо ж звузити завдання, наприклад, сказати, щоб учень відшукав помилки у певних визначених словах тощо, то він обмежить свою увагу лише словами із заздалегідь визначеним змістом. Відволікання уваги потрібно відрізняти від переключення. Важче переключити зосереджену увагу від одного об’єкта на інший, коли до наступного виду діяльності дитина не мотивована, тобто, у неї не виник до неї інтерес. При цьому не рекомендується часто змінювати зміст роботи у процесі навчальної діяльності, якщо це викликає труднощі у школярів, а от під час втоми і одноманітності переключення уваги є корисним і необхідним.

Так, для молодших школярів зосередженість уваги може утримуватись на початку навчання 3-5 хвилин, відповідно, вчитель повинен будувати вправи таким чином, щоб уникати втоми дітей, а також сприяти кращому засвоєнню матеріалу. Відповідно для молодших школярів матеріал подається так, щоб розумова робота чергувалась із фізичною (наприклад фізкультурні хвилинки, руханки тощо), таким чином, запобігаючи втомлюваності та розсіюванню уваги. Дитині важко розподілити увагу, коли об’єкти уваги складні для сприйняття, тому розуміння дітьми матеріалу повинно відбуватись на основі уже відомих термінів та понять. Продуктивним, на нашу думку, у цьому випадку є випереджуюче навчання за Л.С. Виготським.

Увага, як уже говорилося вище, є одним із провідних чинників формування інтелектуальних почуттів. Термін «інтелектуальні почуття» виник в концепції інтелектуалізму. Представники цієї школи (Ф.Е.

Бенеке, І.Ф. Гербарт, М.В. Дробиш та ін. [53, 79]) включають у сферу психологічного дослідження тільки інтелектуальні почуття, тим самим як би підкреслюючи їх важливість. Однак ці почуття розглядаються або як особливості відчуттів, або як прояв динаміки уявлень. Характеристика інтелектуальних емоцій міститься у роботі представника англійської емпіричної школи А. Бена.

Автор зазначає, що зміст думок людини може носити на собі відбиток почуттів. До класу інтелектуальних він відносить: емоції новизни, здивування, подиву, істини та хибності, а також відчуття внутрішньої узгодженості чи неузгодженості. Так, почуття приємного здивування настає при ототожненні схожого серед різного, емоція істини розглядається як почуття відносини або порівняння.

У своєму аналізі інтелектуальних емоцій автор не йде далі опису зовнішніх ознак цих явищ. Слід, однак, звернути увагу на одне цінне зауваження І.О. Васильєва [32], згідно з яким необхідною умовою виникнення інтелектуальних почуттів є активна розумова робота. Психолог Т.А. Рібо під інтелектуальними почуттями розуміє ті приємні, неприємні або змішані стани, якими супроводжуються розумові процеси. Інтелектуальні почуття можуть бути пов’язані з будь-якою формою пізнання – з сприйняттями, образами, ідеями, роздумами та логічним ходом думки.

Т.Рібо вважає, що порядок розвитку емоцій строго залежить від порядку розвитку загальних ідей, тобто еволюція ідей керує еволюцією почуттів [229, 135]. До інтелектуальних почуттів Е.Б. Тітченер [222] відносить тільки переживання деякого логічного результату розумової діяльності – судження. При такому підході вкрай обмежується область інтелектуальних почуттів, оскільки з усієї сукупності їх виділяється тільки одна група, пов’язана із усвідомленим результатом розумового акта. Тому, у область інтелектуальних не потрапляє почуття подиву, тому

що воно не пов’язане з переживанням судження «істинного» або «хибного», а є переживанням постановки питання, проблеми.

Особливий зміст вкладає в поняття інтелектуальних почуттів У. Джемс. Автор вважає, що до цих почуттів належать усі ті елементи мислення, які називаються перехідними (транзитивними) або такими, які не є подібними. Наприклад, подібність, імплікація, порівняння, впевненість, сумнів; тисячі відносин, які виражаються такими словами, як «але, якщо, і, чомусь, після, до», а також думки, виражені словами: «майбутнє, минуле, умовний, заперечення, ствердження» тощо. У цих елементах знаходять вираження ті чи інші відтінки відносин між значимими об’єктами нашого мислення, які суб’єкт відчуває, здійснюючи розумовий акт.

Почуття, які безпосередньо вплетені у розумовий процес У. Джемс [56] ізолює від органічних основ і розглядає як явища зовсім іншого роду і іншого походження, ніж нижчі емоції. Автор стверджує, що мова йде про те, що тут відбувається просто інтелектуальне сприйняття явищ. Огляд класичних робіт з психології приводить нас до висновку про те, що в трактуванні інтелектуальних почуттів панувало два основних напрямки – інтелектуальний та дослідницький. Відповідно до першого інтелектуальне почуття розглядається як свідома оцінка відносин між уявленнями. Про суб’єктивне відношення, про переживання суб’єкта тут немає й мови. Почуття при цьому цілком зводяться до пізнавальних процесів. До такого ж розуміння інтелектуальних почуттів близькі Е.В. Тітченер і У. Джемс [222, 56]. Представниками цього напряму не була поставлена проблема філо- і онтогенезу інтелектуальних почуттів. Причини виникнення та природа цих почуттів трактувалися досить обмежено.

До основних інтелектуальних почуттів відносяться емоційні переживання, пов’язані з розумовою діяльністю: почуття нового,

здивування, впевненості в істинності рішення тощо. Їх основою є любов до знань, яка може набувати різноманітних форм і напрямків вираження. Розглянемо їх детальніше. Істина – вищий рівень інтелектуального почуття, вона змушує людину наполегливо працювати, долати труднощі у процесі пізнання, свідомо відмовлятися від інших видів діяльності для того, щоб більше часу залишалося на її пошук. Багато інтелектуальних почуттів, таких як впевненість, сумнів, затвердження і заперечення, логічний висновок у залежності від обставин, напрямку наших інтересів у даний момент, можуть здаватися як об'єктивними, так і суб'єктивними.

Первинно стани свідомості не бувають ні об'єктивними, ні суб'єктивними, тими чи іншими вони стають поступово, по мірі необхідності пристосування до фізичного або соціального оточення [221, 133, 172]. Таким чином, внутрішні почуття є станами, які явно відрізняються від почуттів, які є сутністю установки. Внутрішні почуття інформують нас про певні стани нашого організму так само, як зовнішні відчуття інформують нас про стан навколишнього середовища. Але життєве значення органічних відчуттів ми можемо визначати тільки завдяки існуванню почуттів. Почуття виражають певним чином відношення між певним об'єктом або ситуацією і нашим добробутом (можна сказати також, що вони виражають нашу установку до ситуації або об'єкта). Фізіологічною основою такого ставлення є сама установка. Почуття – це усвідомлення такої установки. На противагу цьому відчуття презентують тільки об'єкти, по відношенню до яких ми приймаємо установку. Об'єкт, презентований засобами внутрішніх відчуттів, таких як, наприклад, відчуття голоду, спраги, втоми – це наше власне тіло. Але через саме ставлення до свого власного стану наше тіло здатне прийняти певну установку. Вони протистоять один одному так, як реакція протистоїть викликам її об'єкту.

Отже, інтелектуальні детермінанти емоційного розвитку є одним із важливих чинників, що зумовлюють структурні особливості емоційної сфери, зокрема у двох контекстах. По-перше, тісний зв'язок між емоційною та інтелектуальною сферами передбачає їх взаєморозвиток. Так, розвиток інтелекту зумовлюється становленням інтелектуальних емоцій, зокрема, спектру інтересів, захоплень і т.ін. З іншого боку розвиток емоційної сфери сприяє розвиткові емоційного інтелекту особистості. По-друге, якісне удосконалення інтелектуальних здібностей сприяє підвищенню рівня керованості дитиною власних емоційних реакцій. Вона стає здатною їх стримувати, а з часом і маніпулювати ними.

2.3.2. Психосоціальні детермінанти емоційного розвитку дитини

Як зазначає М. Горбунова, психосоціальні детермінанти емоційної сфери та її розвитку посідають особливе місце в системі детермінант, оскільки потреби особистості формуються в умовах соціуму, саме він визначає прийнятні форми задоволення потреб. Крім того від соціальних чинників залежить і модальність емоційного реагування.

A. R. Hochschild зазначає, що саме соціальні чинники зумовлюють те, що особистість визначає як емоціогенну ситуацію. Зокрема відчуття образи виникає внаслідок того, що в особистості блокується задоволення соціальної потреби в прийнятті та підтримці. Культура визначає те на, що буде у особистості виникати гнів, роздратування, сором, гордість та інші емоційні реакції.

Як зазначає С.Рубінштейн емоції це ставлення особистості до світу у формі переживання, яке з одного боку зумовлюється соціальним середовищем, а з іншого боку саме по собі зумовлює певні соціальні наслідки.

П. Сорокін при розгляді психологічних чинників соціальних збурень, особливо наголошував на ролі саме емоційної сфери, а не

раціональної. Незадоволення соціальних та індивідуальних потреб, що викликає негативні емоції, об'єднуючи низку людей в єдиному устремлінні, спричиняє виникнення революційних подій.

М. Горбунова, Р. Мертон та інші пропонують вирізняти культурно-типові емоції. Якщо первинні або базові емоції сформовані у філогенезі і забезпечують виживання індивіда, то соціальні або вторинні емоції формуються під впливом входження дитини в соціум, тобто її онтогенетичного розвитку.

Формування соціальних емоцій де термінується соціалізацією особистості та виникають щодо соціальних норм, цінностей, правил, прийнятих спільнотою, до якої належить індивідуум.

Зокрема С.Гордон зазначає, що дитина від соціуму навчається «емоційному словнику», тобто називанню тих чи інших емоційних реакцій, що дозволяє їх в подальшому фіксувати та диференціювати. Зокрема, ревнощі виникають як відповідь на втручання іншої людини в соціально значимі стосунки, гнів є маркером, що людині нанесено шкоду, переживання горя вказує на втрату значимого іншого.

Під впливом соціуму, як одним із компонентів соціалізації є формування здатності керувати власними емоційними проявами в поведінці. Окремим аспектом є питання сублімації (трансформації) невиражених емоцій, що також визначається культурним оточенням.

D. Keltner, J. Haidt та інші пропонують розглядати соціальні фактори через їх функціональний вплив на емоції. Так, на особистісному рівні емоції виконують роль інформування про події, що є соціально знаючими, а також означування емоцій за допомогою соціально напрацьованих соціумом символічних і знакових систем. На міжособистісному рівні емоції виконують функцію соціальної координації, взаємодії і інтеграції.

Г.Бреслав, М.Горбунова, Є.Ільїн та інші виокремлюють низку соціальних функцій емоційної сфери.

По-перше, відображувальна функція, відповідно якої емоції є оцінкою людини певної оточуючої діяності, у т.ч. й соціального оточення. Тобто саме за допомогою емоційного реагування відбувається виокремлення з усього спектру чинників, тих які є важливими – себто вираження власного ставлення до них. Отражательно-оценочная функция проявляется в отношении человека к определенным явлениям социальной действительности. В.Відгоф зазначає, що в основу емоційного оцінювання дійсності закладається соціальний досвід дитини, оскільки саме він виступає як «нормативний» в якості критерію оцінювання.

По-друге, інформаційна функція емоцій, полягає в тому що вони є сигналами для оточуючих, які свідчать про внутрішній стан особистості. Розуміння емоційної експресії грунтується на тому, що експресія у представників однієї культури стає порівняно однорідною. Я. Рейковский зазначає, що емоційна експресія стає специфічною «мовою», засобами якої люди розповідають один одному про своє ставлення до дійсності. Особистість у процесі соціалізації набуває здатності контролювати та навмисне виражати певну емоційну експресію. Емоції також є показником соціального статусу особистості (D. Keltner, J.Haidt та ін.), що зумовлює ставлення інших до цієї особистості. Так, як зазначає Є.Ільїн, різний статус виявляється навіть у характері емоційного реагування, зокрема, люди з високим соціальним статусом при отриманні негативних результатів схильні відчувати гнів, в той час як з низьким – вину та печаль, а при позитивних результатах люди з високим соціальним статусом відчувають гордість, в той час як з низьким – вдячність.

По-третє, інтерактивна функція виявляється при встановленні контакту та розвитку взаємодії шляхом формування ідентичності. Є.Ільїн вказує, що будь-які соціальні ситуації, що часто повторюються

передбачають дії особистості за певного регламенту, що визначає емоційний стиль поведінки, який є маркером певної соціальної ситуації.

По-четверте, маніпулятивна функція полягає у використанні емоцій як механізмів впливу на інших. Ця функція емоцій особливо важлива у сфері послуг, коли клієнту зобов'язані посміхатися, вивляти турботу і т.ін. Як зазначає A. R. Hochschild, це так звана «емоційна робота».

По-п′яте, соціально адаптаційна функція, що виявляється в тому, що дитина опановує емоційні норми і правила вираження емоцій, що дозволяє їй бути соціально компетентною та виявляти адекватні для певної ситуації емоції з огляду на її вік, статус, стать і т.д. П. Бергер, Т. Лукман зазначають, що будь-який процес навчання не може розглядатися лише в інтелектуальному контексті, оскільки завжди відбувається на тлі емоційного навантаження. Якщо дитина відчуває негативні емоції щодо самого процесу навчання, несприймає вчителя як значимого іншого, якщо для неї зміст навчання є нецікавим, то й результативність такого навчання буде низькою.

Таким чином, розвиток емоційної сфери безпосередньо пов'язаний з соціальним контекстом, досвідом, культурою, соціальним статусом дитини. Соціум зумовлює «емоційну мову» дитини, що дає їй змогу вичленити власні емоційні переживання, визначити їх, віднісши до певного класу емоційних явищ, що є основою для формування здатності керувати власними емоціями та емоційною експресією, що є одним із ключових показників рівня емоційного розвитку.

2.3.3. Нейропсихологічні детермінанти емоційного розвитку дитини

Вивчаючи психологічні механізми емоційної сфери особистості необхідно, насамперед, висвітлити її нейропсихологічну основу, що дозволить пояснити особливості функціонування психічних процесів

залежно від мозкової організації та в якій мірі коркові порушення впливають на функціонування емоційної сфери.

Проблема взаємозв'язку психічних процесів і мозку поставала ще в працях Гіпократа, Галена. В кінці XIX - на початку XX століття, розв'язання цієї проблеми було відбито у дослідженнях представників вузького локалізаціонізму (F. Allport, G. Kelly, K. Kleiman [480; 571; 572]) і анти локалізаціонізму (F. Goltz, K. Goldstein [554]).

Психоаналітична концепція емоцій звертає увагу на енергетичну складову психічних процесів, розглядаючи в цьому плані і емоційну сферу. Не дивлячись на те, що запропонований варіант тлумачення емоцій був мало прив'язаний до організації мозку, він надалі привернув увагу багатьох дослідників, що займалися даною проблемою. Згідно з думкою S. Freud, несвідоме є джерелом надлишку енергії, яку він визначає як лібідо. Структурний зміст лібідо обумовлений конфліктною ситуацією, яка мала місце у минулому і зашифрована на інстинктивному рівні. Треба відзначити, що факти, які свідчать про виражену пластичність нервової системи, погано узгоджуються з ідеєю «законсервованого» конфлікту, не говорячи вже про те, що в даній гіпотезі погано прослідковується біологічний сенс. З часом психоаналіз прийшов до висновку, що енергія «несвідомого» не зберігається в структурах мозку як «дефект розвитку», а є наслідком появи в нервовій системі надлишку енергії, як результат недосконалої адаптації особи в соціумі. Наприклад, А. Адлер вважав, що більшості дітей спочатку властиво відчуття власної недосконалості, в порівнянні з «всемогутніми дорослими», яке веде до формування комплексу неповноцінності. Розвиток особи, згідно переконань А. Адлера, залежить від того, яким чином цей комплекс компенсуватиметься. У патологічних випадках людина може намагатися компенсувати свій комплекс неповноцінності за рахунок прагнення до влади над іншими [478; 499].

Структурна теорія емоцій J. Papez, класичний приклад нейропсихологічного підходу до розгляду емоцій, була опублікована в 1937 році. Вивчаючи емоційні розлади у хворих з поразкою гіпокампу і поясної звивини, J. Papez висунув гіпотезу про існування єдиної системи, яка об'єднує ряд структур мозку і створює мозковий субстрат для емоцій. Ця система представляє замкнутий ланцюг і включає: гіпоталамус, передньовентральне ядро таламуса, поясну звивину, гіпокамп і мамилярні ядра гіпоталамуса. Вона отримала назву «кола Пейпеца». Пізніше, в 1952 році, структура названа колами Пейпеца була названа П. Мак-Ліном лімбічною системою (назва враховувала, що поясна звивина оздоблює передній мозок). Джерелом збудження лімбічної системи є гіпоталамус, активність якого модулюють структури середнього мозку, що пролягають нижче, і через таламус передають збудження до поясної звивини кори великих півкуль. За J. Papez, поясна звивина є субстратом усвідомлених емоційних переживань. Сигнали від поясної звивини, через гіпокамп і мамілярні тіла, знов досягає гіпоталамуса, забезпечуючи зворотний зв'язок в лімбічній системі. Таким чином, суб'єктивні переживання, що виникають, контролюють вісцелярні і моторні прояви емоцій. Існує ряд заперечень проти теорії J. Papez. Так, в експерименті показано, що стимуляція гіпокампу людини електричним струмом не супроводжується появою емоцій (страху, гніву), а суб'єктивно пацієнти випробовують лише сплутану свідомості [66; 630].

Органічна теорія емоцій James-Lange висунута незалежно один від одного американським філософом і психологом W. James і данським медиком C. Lange в 1880-1890 роках. Підставою для теорії послужив аналіз відповідності між об'єктивним проявом активності вегетативної сфери і суб'єктивним відчуттям емоції, що виникала. Згідно даної теорії, емоційне відчуття – це прояв в свідомості функціональних перебудов в організмі, що відбуваються на рівні вегетативної нервової системи.

Зовнішнє роздратування викликає рефлекторні зміни в діяльності серця, диханні, кровообігу, тонусі м'язів, унаслідок чого в свідомість проектуються різні відчуття, з яких і складається переживання емоцій. Тобто, спочатку під дією зовнішніх стимулів відбуваються характерні для емоцій зміни в організмі і тільки тоді, як наслідок, виникає сама емоція. Якщо вегетативні реакції є причиною, а емоції наслідком в континуумі взаємодії організму з середовищем, то «ми сумуємо, тому що плачемо, сердимося, тому що завдаємо удару, боїмося, тому що тремтимо». Порівняно з рудиментарною теорією емоцій, яка розглядає їх в контексті елементарних програм поведінки, теорія James-Lange зачіпає глибші механізми поведінки, оцінюючи емоції на підготовчій стадії, як набір вегетативних реакцій, що забезпечують реалізацію плану дій. Слід звернути увагу, що в обох концепціях емоції розглядаються декілька односторонньо, як атрибут невеликого набору природжених програм поведінки, тому створюється враження, що ряд процесів нашої свідомості позбавлений емоційного супроводу, відповідно стає важко пояснити властиве людині багатство емоційної сфери [443; 579].

Теорія емоцій Cannon-Bard була запропонована американським психофізіологом W. Cannon та F. Bard На думку W. Cannon, гамму емоційних відчуттів людини, в контексті теорії James-Lange, неможливо зіставити з відносно невеликою різноманітністю вегетативних проявів. Пізніше, F. Bard довів одночасність фізіологічних і суб'єктивних проявів емоційного процесу. Розвиток цих уявлень, підкріплений даними фізіології, привели до висновку, що при сприйнятті подій, що викликають емоції, нервові імпульси спочатку приходять в таламус, де збудження розщеплюється, частина його йде в кору великих півкуль, породжує суб'єктивні переживання емоцій, а інша половина прямує в гіпоталамус, який управляє фізіологічними змінами в організмі. Дана гіпотеза показала

взаємини між емоційною і руховою сферами і сприяла розумінню сенсорної природи емоцій [158; 547].

Активаційна теорія Lindsley-Hebb заснована на роботах Дж. Моруці і Х. Мегоуна, які показали наявність в стовбурі мозку неспецифічної системи, здатної активувати кору великих півкуль. Пізніші дослідження встановили наявність неспецифічної активуючої системи в таламусі і участь стриопалідарної системи до регуляції рівня активності. Оскільки дані утворення забезпечують силу і інтенсивність процесів, що протікають в мозку, допомагають організму адаптуватися в місці існування, а окремі ділянки даної системи знаходяться в реципрокних відносинах, було зроблено припущення, що емоції є сенсорний еквівалент активуючої системи мозку. D. Hebb провів аналіз електроенцефалографічної картини роботи мозку у зв'язку з діяльністю ретикулярної формації і показав, що її активність корелюється з силою, тривалістю і якістю емоційного переживання. Свої ідеї D. Hebb виразив графічно і показав, що для досягнення успішного результату діяльності, людині необхідний оптимальний, середній рівень емоційного збудження. Дана теорія доповнила існуючі уявлення про зв'язок емоцій з поведінкою і вегетативними реакціями, показавши їх зв'язок з активуючою системою мозку [151; 683].

У своїй концепції О. Лурія, запропонував структурно-функціональну модель мозку у якості субстрату психічної діяльності. Згідно цієї моделі, весь мозок можна розділити на три структурно-функціональних блоки: енергетичний, блок прийому, переробки і збереження екстероцептивної інформації та блок програмування, регуляції і контролю складних форм діяльності. Вчений свідчить, що енергетичний блок підтримує тонус кори і відповідає, щоб процеси отримання і переробки інформації та формування програми і контролю за виконанням, відбувалися успішно. В результаті ураження цього блоку

знижується продуктивність усіх вищих психічних функцій (у першу чергу – мимовільної уваги і пам’яті), порушується активність, сон. Блок прийому, переробки і збереження екстероцептивної інформації забезпечує сам процес сприймання, переробки і збереження інформації, яка доходить до людини із зовнішнього світу (від апаратів її власного тіла). У разі ушкодження цього блоку з’являються порушення орієнтування у просторі. Блок програмування, регуляції і контролю складних форм діяльності виробляє програми діяльності, забезпечує і регулює їхню реалізацію, бере участь у контролі за їхнім успішним виконанням. Ураження цього блоку призводить до порушення програми виконуваної діяльності, регуляції та контролю за її виконанням, корекції помилок тощо [279; 281].

Психолог стверджує, що будь-яка вища психічна функція відбувається при обов’язковій участі усіх трьох блоків. Кожен із блоків характеризується особливостями будови, фізіологічними принципами, які лежать в основі його роботи, і тією роллю, яку він відіграє у забезпеченні психічних функцій. Отже, за вченим, перший блок мозку забезпечує психічну діяльність, у першу чергу в організації уваги, пам’яті, емоційного стану і свідомості в цілому. Крім того, перший блок мозку бере участь у регуляції емоційних і мотиваційних станів особистості, сприймає і переробляє різноманітну інтероцептивну інформацію (про стан внутрішніх органів і регулює ці стани). Другий блок відіграє роль у сприйманні зорової, слухової і тактильної інформації, переробляє або «кодує» її і зберігає у пам’яті отриманий досвід. Третій блок – блок програмування, регуляції і контролю складних форм діяльності, відіграє вирішальну роль у створенні намірів, формуванні програми дій, її реалізації та контролю за нею.

О. Лурія довів, що порушення довільних дій найбільше виражене при ураженні «блоку програмування» і «енергетичного блоку» мозку. У

першому випадку, порушуються довільні компоненти особистості (програмування діяльності (поведінки), цілепокладання, довільна регуляція психічних процесів, мовленнєвий контроль, самооцінка, самоконтроль і корекція діяльності). У другому, – в більшій мірі, спостерігається емоційна і мотиваційна патологія (неадекватність емоцій, розгальмування елементарних потреб, неадекватна мотивація тощо). Як зазначає вчений, ушкодження різних психічних функцій виявляється у порушенні свідомого контролю за протіканням тієї чи іншої діяльності.

Розроблена О. Лурією теорія системної динамічної локалізації вищих психічних функцій, та більш широко досліджена його послідовниками, сприяла новому розв'язанню проблеми. Згідно цієї концепції мозок має три функціональних блоки: а) енергетичний, який відповідає за процеси неспецифічної активації, тобто забезпечує активаційні компоненти будь-якої психічної діяльності; б) інформаційний, який відповідає за процеси прийому і переробки зовнішньої інформації і забезпечує інформаційні компоненти діяльності (орієнтація у внутрішньому та зовнішньому просторі); в) регуляторний, який відповідає за процеси управління певними видами психічної діяльності, програмування діяльності і поведінки в цілому) [281].

Отже, роль нейропсихологічних факторів як детермінант емоційного розвитку пов'язана із його мозковою основою – особливостями організації мозкових ланок, які відповідають за реалізацію емоційної регуляції. Тобто, підхід до розвитку емоційної сфери знаходить своє відображення в принципах мозкової організації. Ушкодження будь-яких блоків мозку спотворює функціонування емоційної сфери і виявляється у порушенні змісту та контролю за власними емоційними проявами.

2.3.4. Регулятивні детермінанти емоційного розвитку дитини

Ефективність емоційного розвитку дітей відбувається у напрямку покращення регулятивних механізмів емоційної сфери.

Розглянемо регуляційні механізми емоційної сфери, що характеризують показники сформованості вміння особистості до самоконтролю, самокорекції, самооцінки, здатності до рефлексії та включення вольового зусилля.

У психолого-педагогічній літературі найбільш дослідженою є: вивчення самоконтролю як психологічного механізму емоційної регуляції (Л. Запорожець, Г. Максимова, А. Маркова, К. Поліванова та ін. [144; 286; 294; 353]); дослідження функціональних механізмів самоконтролю та самооцінки (Л. Божович, П. Гальперін, В. Давидов, В. Зінченко, Г. Нікіфоров, О. Прохоров, В. Рєпкін, Л. Фрідман та ін. [43; 90; 103; 153; 325; 357; 367; 435]); з′ясування структури, змісту і функції емоційного розвитку, його індивідуально-типологічних особливостей в різних видах діяльності (О. Зиміна, О. Конопкін, Н. Круглова, Ю. Миславський, О. Осницький, Г. Плігін, Н. Росіна та ін. [152; 187; 196; 314; 337; 352; 373].

Так, в дослідженні О. Осницького надається значущості саме регулятивному аспекту емоційної сфери. Автор свідчить, що в процесі виконання діяльності особистість, насамперед, усвідомлює і сприймає її мету, і відповідно до поставленої мети відбувається планування послідовності дій та оцінка умов її досягнення. Результатом цих дій є суб’єктивна модель діяльності, на основі якої особистість складає програму дій, засобів і способів її здійснення. У процесі виконання діяльності відбувається зіставлення «моделі умов» і «програми дій» [337]. Оцінка результатів, дозволяє прийняти рішення про те, чи потрібна корекція дій чи можна їх продовжувати у тому ж руслі. Усвідомлення цілей діяльності дозволяє особистості самостійно приймати рішення про

необхідність внесення змін у виконувані дії, про їх послідовність. Дослідник підсумовує, що завдяки регулюючому компоненту відбуваються зміни у самій особистості і у тих засобах, які вона використовує для задоволення результатів поставленої мети діяльності [240].

Інші дослідники визнають, що регуляційний компонент включає в себе процеси переробки інформації, які відповідають регуляторним функціям планування, моделювання, програмування, оцінювання і корекції різних форм психічної активності [85; 86; 92; 103; 163; 172].

Рефлексію розглядають Ю. Кулюткін, А. Руденко, Л. Рувінський, Н. Тализіна, О. Тихоміров, П. Третьяков, А. Шаров та ін. [202; 377; 378; 414; 420; 422; 456]. Так, А. Руденко трактує рефлексію як внутрішнє усвідомлення людиною кожного з етапів власної діяльності, усвідомлення власних дій, своїх внутрішніх станів, почуттів, аналіз цих станів і формулювання відповідних висновків [378, с. 89-92.]. Водночас, рефлексія передбачає самоспостереження і самоаналіз. Тобто, для того, щоб суб'єкт міг усвідомити і контролювати свою діяльність (поведінку), регулювати власні дії і саморозвиватися, має бути сформована рефлексія [378].

А. Шаров розглядає регулятивні механізми через призму активності спрямованої на розвиток цілісності суб'єкта, що здійснюється засобами системи вибору [455]. На думку вченого, рефлексія проявляється в усвідомленні власної діяльності, окремих її дій, формуванні образу «Я», самооцінці тощо.

Як вважає І. Семенов, головним механізмом емоційного розвитку є рефлексія, від якої залежить темп і ефективність діяльності. Під емоційною рефлексією автор розуміє вміння суб'єкта виділити, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи діяльності. Емоційна рефлексія включає в себе такі моменти діяльності,

як зіставлення її умов і цілей, виявлення наявних у ситуації і досвіді суб'єкта засобів і способів перетворення об'єкта, визначення їх достатності (недостатності) для досягнення мети, вироблення покрокової стратегії, врахування і обробку зворотної інформації, яка свідчить про ступінь адекватності кожного етапу розв'язання цілям задачі [384].

У дослідженнях О. Тихомірова, J. Piaget, E. Torrance зазначено, що рефлексія і самооцінка дозволяють суб'єкту створити критерії своїх оцінок, виробити програму пошуку, проаналізувати, узагальнити і абстрагувати засоби досягнення поставленої мети [419; 617; 677]. Так, О. Тихоміров свідчить, що емоційна регуляція мислиннєвої діяльності забезпечує процес досягнення інтелектуальної мети, пошуку відповіді на поставлене запитання, знаходження невідомого. Вибір шляху до знаходження невідомого, визначення проміжних цілей і складає стратегію пошуку. Пошук визначається передбаченням оптимальних етапів розв'язання, прогнозуванням їх наслідків. Глибина прогнозування складає необхідний елемент рефлексивного компоненту емоційного розвитку, який забезпечує можливість визначення раціонального способу досягнення розв'язання поставленої задачі [419, с. 23-31].

У висновках зроблених L. Hoa, A. Wigfield також підкреслюється значення рефлексивно-прогностичних процесів емоційного розвитку, які слугують основою формування критеріїв вибору, складання цих критеріїв за конкретною діяльністю. Автори свідчать, що в усвідомленій діяльності акцент здійснюється не на виборі, а на критеріях, за допомогою яких такий вибір стає можливим, тобто ефективність діяльності залежить від послідовності актів рефлексивного компоненту емоційного розвитку. Автори стверджують, що регуляційний компонент емоційного розвитку завжди здійснюється заради досягнення певної мети, при цьому долається внутрішній опір, що заважає його здійсненню, тобто з'являється вольове зусилля [688, с. 169-197].

Отже, перегляд внутрішнього плану діяльності, образу результату і є елементами емоційної рефлексії, які дозволяють особистості детально аналізувати, усвідомлювати і контролювати виконувану діяльність, визначати себе як «я-контролер», робити аналіз і оцінку власних плануючих і контрольних дій. Тобто, людина усвідомлює свої внутрішні емоційно-регулятивні схеми і процеси, розпочинає їх довільно будувати і використовувати у якості засобу управління і контролю над власною діяльністю. Таким чином, завдяки рефлексії емоційного розвитку відбувається реконструкція, трансформація отриманого досвіду і його використання у побудові загального задуму.

У дослідженнях О. Запорожця, A. Bandura, F. Bartlett, M. Eysenk, ведуча роль у організації регулятивних процесів надається самоконтролю та самооцінці. Науковці наголошують на внутрішній і зовнішній емоційній регуляції діяльності. Внутрішня емоційна регуляція передбачає сформованість вольової сфери, вміння організовувати діяльність, цілеспрямоване її виконання. Зовнішня – наявність зовнішнього контролю у прояві організованості, побудові плану, послідовності виконання і контролю за результатами діяльності. Основним елементом рефлексивного компоненту емоційного розвитку дослідники вважають самооцінку, яку поділяють на ретроспективну (оцінка досягнутих результатів) і прогностичну (оцінка суб'єкта щодо своїх можливостей, здатності до рефлексії) [143; 493; 496; 541].

Так, О. Запорожець самооцінку визначає як елемент емоційного розвитку, що виконує вимірну функцію, за допомогою якої особистість оцінює результати власної діяльності у співвідношенні з образом результату. Самооцінка виражається у різноманітних формах (еталонах, образах, перевазі чогось) і визначає рівень значущості і обґрунтованості діяльності. Самооцінка сприяє визначенню вибору і прийняттю рішення [143]. Таким чином, науковець свідчить, що формування

самооцінки забезпечує можливість розвитку самодостатності, самоконтролю, у своїх рішеннях, в правильності виконання. Самооцінка є спеціальним фактором, вимірною функцією у складній структурі рефлексивного компоненту емоційного ровитку від якої залежить продуктивність діяльності особистості.

Як зазначають К. Абульханова-Славська, О. Конопкін, емоційна регуляція діяльності включає у себе два процеси: особистісну регуляцію (пов'язана з наданням особистісного сенсу чи визначенням значущих умов діяльності) і безпосередньо емоційну регуляцію процесу здійснення діяльності. Головними механізмами емоційної регуляції діяльності особистості є самоконтроль і самооцінка дій по ходу їх здійснення і механізм надання особистісного змісту, який пов'язаний із встановленням значущого. Осьовим стержнем емоційного регулятивного процесу є самокорекція діяльності, що передбачає співставлення результатів відповідно до поставленої мети та прийняття рішення про корекцію, яка виконує систематизуючу і структуруючу функції [179; 187].

Емоційний розвиток особистості у працях визначних дослідників нерозривний від поняття «воля». Рефлексійний підхід до поняття волі досліджений у працях Є. Бажин, Л. Виготського, Ю. Куля, Д. Узнадзе, A. Bandura, H. Heckhausen, M. Lange та ін. [25; 77; 208; 426; 489; 565; 578]. Автори волю трактують як вміння актуалізуватися у важкій ситуації (за наявності перешкод, боротьби мотивів тощо), що, в першу чергу, асоціюється з вольовою регуляцією, функцією самоконтролю, управління і саморегуляції. На думку Є. Бажина, воля це психологічний механізм через який особистість здійснює емоційну регуляцію своїх психічних функцій. Вольове зусилля визначається як суб'єктивне вираження регулятивної вольової функції [25].

Дослідники свідчать, що воля як феномен емоційного розвитку суб'єкта своєї поведінки і діяльності, забезпечує векторну орієнтацію

іманентних станів свідомості на экстеріорну мету (ідентифікується в свідомості з можливістю зміни відношення до об'єкта осмислення, а значить – з емоційним розвитком), що об'єктивувалася, і концентрацію зусиль на досягнення останньої. Вольовий акт не зводиться ні до предметної діяльності, ні до зовні практичної свідомості і є сполучною ланкою діяльнісного акту процесу емоційного розвитку, що забезпечує єдність суб'єктної складової (цілеспрямованість) і складової об'єктивно предметної, транслюючи імпульс потреби у імпульс до дії [25; 77; 212; 427; 437; 489].

Досліджуючи проблему довільної регуляції емоційного розвитку, діяльності і поведінки Л. Виготський свідчить, що воля є одним з механізмів, що дозволяє людині управляти власною діяльністю, поведінкою, психічними процесами, мотивацією. Вчений стверджує, що у своїх розвинених формах довільна емоційна регуляція опосередкована штучними знаками і здійснюється шляхом об'єднання різних психічних функцій у єдину функціональну систему, що виконує емоційну регуляцію діяльності чи будь-якого психічного процесу [81].

Вивчаючи проблему волі Д. Узнадзе завіряє, що джерелом механізму волі є не імпульс актуальної потреби, а щось абсолютно інше, що навіть суперечить потребі. Спонукання до будь-якої дії, грузинський вчений пов'язує з наявністю установки на дію (намір). За автором, установка, яка виникає у момент прийняття рішення і лежить у основі вольового акту, а отже і процесу емоційного розвитку, створюється завдяки уявному передбаченню даної ситуації чи діяльності. Тобто, вольова установка є основою у прийнятті рішення про дію, водночас, задіяні і процеси уяви та мислення [426].

Погляди Д. Узнадзе підтримав Ш. Чхартишвілі, вчений висунув гіпотезу щодо вольової дії у процесі емоційного розвитку, у якій воля не пов'язана із задоволенням актуальної потреби і не є ознакою свідомої

поведінки. Науковець вважає, що усвідомлення мети і засобів її досягнення – це мисленнєвий процес. У цьому процесі воля є спонукальним механізмом поведінки, що задовольняє вимоги соціального середовища, які прийняті суб'єктом («я повинен»). Ш. Чхартишвілі не визнає волю частиною мотиваційного процесу, а розглядає її як особливе психічне утворення чи здатність особистості, за допомогою якої людина звільняється з полону актуальної потреби перетворюючись у суб'єкта вольової поведінки [239].

В. Іванніков допускає, що усвідомлена емоційна регуляція діяльності формується на підґрунті вольової дії особистості. Вчений стверджує, що реальним механізмом додаткового спонукання до дії є усвідомлені зміни у змісті дії, яка виконується суб'єктом. Зміст дії пов'язаний з боротьбою мотивів і змінюється при навмисних розумових зусиллях. Вольова дія виникає тоді, коли вона пов'язана з усвідомленням мети діяльності, її значущості, підкорення цій меті виконуваних дій: а) якщо виникає необхідність надати будь-якій меті особливий сенс, то у цьому випадку участь волі в моційній регуляції діяльності зводиться до того, щоб відшукати відповідний сенс, підвищену актуальність даної діяльності; б) якщо потрібно знайти допоміжні стимули для виконання чи завершення розпочатої діяльності – вольове зусилля зв'язується з процесом виконання діяльності; в) якщо мета діяльності полягає у оволодінні пізнавальними знаннями і діями, які пов'язані з оволодінням пізнавальної інформації – дії набувають вольового характеру [156].

Вивчаючи вольовий акт у структурі емоційного розвитку С. Корр основною ознакою вольової дії вважає попереднє прийняття рішення про її здійснення, коли дії передує повноцінний психічний акт, вироблення уявлення про мету, прийняття цієї мети. Здійснення прийнятого рішення розпочинається з визначення і розгляду проміжних цілей, їх аналізу та аналізу наслідків дій. Дослідник зазначає, що підґрунтям вольового акту є

внутрішньо-мисленнєве обміркування дій, оскільки, саме завдяки цьому досягається розуміння цінності і значення мети, що є визначальним у процесі емоційного розвитку [575].

Як визначає J. Connell, вольові дії в процесі емоційного розвитку відрізняються скерованістю квазіпотребами (намір, внутрішня напруга, яка спонукає до здійснення наміру): за допомогою вольової дії відбувається контроль за виникаючими тенденціями, забезпечуючи можливість продовжувати дію чи закінчити її незавершеною. Науковець стверджує, що якщо виникає декілька напружених систем, то вольова дія через процес прийняття рішення забезпечує перевагу одній з них. Якщо це не вдається у повній мірі – виникають помилкові дії або гальмування актуальної дії [511]. Такої думки дотримується і K. Lewin, автор вважає, що квазіпотреба автоматично втілюється у дію, як тільки для цього настають сприятливі зовнішні умови. Визначаючи характерні особливості вольового акту в процесі моційного розвитку, дослідник виділяє наступні його фази: процес мотивування; напружена боротьба мотивів; акт вибору (прийняття рішення), який припиняє боротьбу мотивів; власне дія [221].

У численних психолого-педагогічних дослідженнях вольовий акт емоційного розвитку пов’язують з додатковими зусиллями, прийняттям рішень, наявністю продуманого плану та його реалізацією [9; 25; 36; 43; 82; 104; 131; 177; 198; 345; 346; 375; 383; 466]. На думку науковців, вольовий акт дозволяє утримати увагу на тій інформації, яка відповідає актуально діючому спонуканню і контролювати ті дії, які перешкоджають здійсненню необхідної дії. Водночас, вольовий акт сприяє стимуляції та відновленню мотиваційного процесу: актуалізація уявлень про очікуваний результат та інші позитивні стимули діяльності, що дозволяє поступово підвищити первинну привабливість мети; усунення усіх спокус, що заважають досягненню мети; вміння не занадто довго концентруватися на невдачі, а також відмовлятися від недосяжних цілей

тощо. Тобто, вольовий акт забезпечує управління дією крок за кроком у процесі її розгортання.

Таким чином, у контексті емоційного розвитку особистості рефлексивні механізми включаються на будь-якому етапі здійснення діяльності: ініціація дії, вибір засобів і способів її виконання, відповідність наміченому плану чи відхиленню від нього, контроль за виконанням. Включення вольової дії на початковому етапі передбачає свідому відмову від одних мотивів і цілей і надання переваги іншим, які реалізуються всупереч миттєвим, безпосереднім спонуканням. На другому – відмова від звичайного способу розв'язання і визначення раціонального та його реалізація у ході проблемних завдань. На третьому – перегляд алгоритму розв'язання, перевірку кожного етапу завдання та його результату, внесення змін у форми і засоби виконання.

Висновки до другого розділу

За результатами аналітичного дослідження проблеми періодизації вікового розвитку (Дж. Біррен, Д. Бромлей, Т. Дуткевич, В. Квінн, Г. Крайг, А. Реан та ін.) обґрунтовано хронологічні межі дитячого віку в межах 5 – 12 років, що закладені в основу добору експериментальної вибірки.

За результатами теоретичного аналізу уточнено зміст поняття «емоційний розвиток» як розгорнутий в часі динамічний процес, що виявляється в незворотних, спрямованих та закономірних кількісних і якісних структурно-функціональних зміні ставлення (оцінювання) особистості до дійсності.

Вчені (К. Бюлер, Д. Бьюдженталь, Ф. Гудинаф, К. Ізард, Дж. Кілбрайт, Ф. Ленард, Ю. Макаренко, Г. Мюнстенберг, С. Рубінтшейн, В. Шенум, К. Шулейкіна та ін.) виокремили такі закономірності емоційного розвитку в дитячому віці: зміна характеру емоційного

реагування від безпосереднього до опосередкованого; зростання довільності регулювання власних емоційних проявів, насамперед негативної модальності; зростання цілеспрямованості емоційного реагування; посилення впливу соціального оточення на зміст та форму вираження емоційного реагування; зміна ставлення до одних і тих самих емоціогенних стимулів; розвиток здатності використовувати емоційну експресію як засіб спілкування.

Встановлено, що в психології є дефіцит періодизації саме емоційного розвитку в дитячому віці. За результатами теоретичного аналізу робіт Т. Дуткевич, О. Запорожця, Я. Неверович, Л. Славіної, В. Сухомлинського, Д. Фельдштейна, Г. Урунтаєвої, А. Щетиніної та інших запропоновано періодизацію емоційного розвитку в дитячому віці, в якій диференціюються чотири стадії.

Перша стадія (5 – 6 років) характеризується: формуванням здатності до вербальної експресії власних емоційних реакцій; домінуванням лабільності над стійкістю емоційних переживань, які відзначаються поверховістю та домінуванням позитивної модальності над негативною; переважанні емоційних реакцій над більш стійкими різновидами емоційного реагування; розвиток когнітивно-емоційних комплексів, насамперед, простих.

Друга стадія (7 років) пов’язана з переживанням кризи семи років, яка зумовлює: зміни психічної компоненти, що характеризується появою внутрішньої боротьби переживань, їх амбівалентності; посилення реактивності; домінуванні негативних емоційних станів; переході від формування простих когнітивно-емоційних комплексів до складних.

Третя стадія (8-9 років) характеризується значимими змінами, зокрема такими як: зростання здатності стримувати власні емоційні прояви; поглибленні емоційних переживань та зростанні їх стійкості;

формуванні емоційних установок; розвиток когнітивно-емоційних комплексів, переважно складних.

Четверта стадія (10-12 років), найбільші зрушення спостерігаються у: розитку здатності дитини маніпулювати власною емоційною експресією; зміні модальності ставлення до себе зокрема зростає незадоволеність собою і негативна оцінка власних якостей; зростає стійкість переживань; формуванні емоційних установок по відношенню до значимих оточуючих; формування соціально-емоційних комплексів, насамперед складних почуттів.

Констатовано, що детермінантами емоційного розвитку є комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників, що зумовлюють появу якісно нових та удосконалення існуючих характеристик емоційної сфери.

З′ясовано, що в психології відсутня єдина класифікація детермінант емоційного розвитку. Різні вікові періоди можуть характеризуватися відмінностями детермінації емоційного розвитку.

Окреслено психологічні детермінанти емоційного розвитку, які класифіковано на детермінантні комплекси: психосоціальний комплекс, що представлений комунікативною та інтеракційною детермінантами; інтелектуальний комплекс, який інтегрує гностичну, мнестичну, атенційну, мисленнєву, імажинарну детермінанти; регулятивний комплекс, що об’єднує саморегуляційну та орієнтувальну детермінанти; нейропсихологічний комплекс, який охоплює силову та балансувальну детермінанти. Комунікативна детермінанта ґрунтується на сформованості здатності вербалізувати власні емоції. Інтеракційна детермінанта – опанування дитиною соціальними ролями і нормами взаємодії з дорослими та однолітками. Гностична детермінанта представлена особливостями сприймання дитини. Мнестична детермінанта характеризується показником сформованості емоційної пам’яті. Атенційна детермінанта ґрунтується на здатності зосереджуватися на

власних емоціях. Мисленнєва детермінанта представлена показниками розвитку мисленнєвих дій та операцій. Імажинарна детермінанта зумовлена особливостями розвитку уяви. Саморегуляційна детермінанта передбачає розвиненість здатності до довідної саморегуляції як поведінки, так і власних переживань. Орієнтувальна детермінанта характеризується здатністю орієнтуватися в просторі, часі та власній особистості. Силова детермінанта ґрунтується на здатності нервової системи дитини витримувати тривалий час психічне напруження. Балансувальна детермінанта визначається характером співвідношення у нервовій системі процесів гальмування – збудження.

Таким чином, узагальнення результатів дослідження проблеми окреслено зміст поняття «детермінанти емоційного розвитку» та визначено спектр психологічних детермінант, що зумовлюють якісні зміни емоційної сфери особистості в дитячому віці.

РОЗДІЛ 3
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕТЕРМІНАНТ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1 Діти з когнітивними порушеннями: визначення категорії та класифікація

Теоретичне обґрунтування концепції проведення експериментального дослідження детермінант емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями потребувало з'ясування змісту категорії «діти з когнітивними порушеннями».

Так, встановлено, що в спеціальній психології поняття «когнітивні порушення» не належить до усталених нозологічних груп.

Ця категорія досить розмито інтерпретується психологами, тому звернемося до робіт клініцистів, насамперед неврологів. Так, А.Більченко, К.Дубовик, В.Захаров, Є.Єкушева, І.Марценковський, Л.Матюха, Н.Яхно, E.Rodríguez-Sánchez, S.Mora- Simón, M.C.Patino-Alonso та інші розглядають когнітивні порішення в контексті процесів, що в крайніх формах пов'язані з деменцією. Когнітивні порушення вивчаються щодо людей старшого віку, а не дітей. Таким чином, когнітивні порушення розглядаються як поступове порушення збережених раніше когнітивних функцій, що виникають внаслідок низки чинників: порушень мозкового кровообігу, травм головного мозку, інтоксикацій і т.ін. Відповідно й діагностика когнітивних порушень в цьому плані відбувається шляхом співставлення індивідуального рівня когнітивного функціонування, що був характерним для конкретною людини на попередніх вікових етапах та поточного.

Відповідно до Міжнародної класифікації хвороб (МКБ-10), когнітивні порушення віддиференційовані від порушень інтелектуального розвитку та характеризуються:

- зниженням розумової працездатності, аналізувати та опрацьовувати інформацію;
- низькою здатністю зосереджуватися і запам'ятовувати інформацію;
- високою виснажуваністю;
- низькою пізнавальною активністю.

На відміну від порушень інтелекту, когнітивні порушення не мають генералізованого характеру.

C.Mathers, M.Leonardi та інші розглядають рівень когнітивних порушень на шкалі від легкого ступеня до деменції. Втім, відповідно до DSM-5 легкі когнітивні порушення трактуються як «переддеменція», тобто як початковий стан її формування.

К.Дубовик, І.Марцинковський та інші зазначають, що для когнітивних порушень характерною є негативна швидка динаміка, що виявляється у регресі когнітивної функціональності впродовж року – двох років від легкого ступеня когнітивного порушення до деменції.

Як вказує А.Ємелін, в якості первинних когнітивних порушень, більш легких за характером, є дефіцит функціонування уваги та пам'яті, які обумовлюють тло на якому відбувається пізнання дійсності, в той час як більш глибокий когнітивний розлад, пов'язується з порушенням таких функцій як сприймання та мислення, які забезпечують власне саме пізнання.

До спектру чинників, що спричиняють когнітивні порушення належать – хвороба Альцгеймера, судинна деменція, фізіологічне старіння організму та ін.

Як зазначають А.Більченко та Л.Матюха, для встановлення діагнозу «когнітивне порушення» достатньо розладу одного «когнітивного домену», тобто однієї когнітивної функції.

Крім цього К.Дубовик і І.Марцинковський вказують, що існує дві діагностичні моделі щодо виявлення легких когнітивних порушень: перша, за якою встановлення такого діагнозу пов'язане лише з дефіцитом функціонування лише пам'яті; друга, з порушеннями різних когнітивних функцій.

Другий підхід співзвучний позиції, висловленої рядом науковців О. Бабяк, Н. Баташева, Л. Прохоренко, Т. Сак та інші, які вважають, що когнітивні порушення характеризуються розладом функціонування окремих когнітивних функцій, що впливає на роботу інших когнітивних функцій через системний характер організації когнітивної сфери.

А.Ємелін зазначає, що легкі когнітивні порушення відрізняються від деменції тим, що розлад функціонування спостерігається лише в одній із когнітивних функцій, на противагу деменції, якій притаманно ураження двох і більше когнітивних функцій. Одним із важливих діагностичних показників, на думку вченого, є наявність чи відсутність порушень у повсякденній життєдіяльності. При легкій формі порушення відбувається лише незначне зниження повсякденної активності, в той час як при деменції – її грубе порушення.

Загалом, когнітивні функції, за Є.Єкушевою, це пізнавальні функції, що належать до складно організованих психічних функцій, які забезпечують процес раціонального пізнання дійсності та цілеспрямовану взаємодію зі світом. Головний мозок є матеріальним субстратом, що забезпечує функціонування таких функцій.

І. Дамулін та Є.Єкушева вводять до розгляду проблеми таке поняття як «когнітивний резерв», який трактують як синонім церебрального резерву як здатності нейрональних структур головного мозку успішно

функціонувати в умовах підвищеного навантаження, при вікових змінах чи при різних патологічних процесах. Роботу когнітивного резерву забезпечують ефективність і динамічність інтеграції як окремих, так і пов'язаних областей кори головного мозку. В цьому контексті вчені зауважують, що вроджені анатомо-фізіологічні особливості церебральних структур, визначають показник когнітивного резерву дитини, який виявляється як у функціонуванні окремих когнітивних функцій, так і інтелектуального розвитку загалом. Водночас вчені наголошують на важливості навчання як засобу збільшення когнітивного резерву дитини, оскільки навчання та ефективна соціальна взаємодія з оточуючими здатна допомогти дитині навчитися використовувати свої когнітивні можливості і їх розвивати в діяльності. Саме наявність когнітивного резерву здатне знівелювати несприятливий вплив різноманітних чинників, у тому числі й органічного характеру – включаючи лакунарні інсульти та зміни альцгеймерівського типу.

В цьому контексті визначення категорії дітей з когнітивними порушеннями можна розглядати, як групи дітей, які мають порушення когнітивних функцій, що детерміновано зниженим когнітивним резервом.

Відтак, до категорії дітей з когнітивними порушеннями відносяться діти у яких спостерігається затримка розвитку і нестійка функціональність окремих когнітивних функцій (сприймання, пам'яті, мислення або уваги), що виявляється у знижені їх продуктивності, наслідком чого є зменшення пізнавальної активності та погіршення розумової працездатності дитини загалом (Л. Прохоренко).

Відтак, приналежність дитини до категорії дітей з когнітивними порушеннями насамперед передбачає наявність у дитини не комплексного уражання усієї когнітивної сфери, а лише помітного порушення однієї з когнітивних функцій, яка стає основоположною в

структурі когнітивного порушення і впливає на функціонування інших когнітивних функцій.

Зважаючи на це, запропоновано класифікацію когнітивних порушень, що представлена на рис. 3.1.



Рис. 3.1 Класифікація когнітивних порушень

За критерієм генералізації когнітивного порушення диференціюємо два види:

- комбінований вид когнітивного порушення полягає у генералізованому ураженні більшості когнітивних функцій;
- парціальний вид когнітивного порушення, що виявляється наявності ядерного ураження однієї з когнітивних функцій.

Останній вид когнітивних порушень класифікуємо *за критерієм домінантої* порушеної когнітивної функції в загальній структурі

когнітивного розладу ми класифікуємо дітей з когнітивними порушеннями на групи:

- атенційна група об’єднує в собі тих дітей, в структурі когнітивного порушення яких ураження уваги є ядерним;
- мнестична група, пов’язана з таким порушенням, коли ураження пам′яті є провідним в структурі розладу;
- гностична група характеризується домінуючим порушенням сприймання в загальній структурі когнітивного розладу;
- мисленнєва група, у якій провідне порушення складає розлади мислення.

Кожна з цих груп розподілялась за типом порушення когнітивної функції *за критерієм характеру порушення*:

- ретардантний тип – характеризується уповільненим темпом розвитку певної когнітивної функції;
- лабільний тип – нестійкий тип функціонування порушення когнітивної функції.

Отже, за результатами аналітичного дослідження окреслено межі застосування категорії дітей із когнітивними порушеннями та класифіковано їх на групи за критеріями: генералізованості порушення; домінантності порушеної функції; характеру порушення.

3.2. Організаційно-методичні засади експериментального дослідження детермінант емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями

У основу розробки концепції дослідження покладено комплекс теоретичних та методологічних положень, які дозволяють вибудувати стратегію розв’язання поставлених завдань.

Теоретичний план дослідження передбачає інтеграцію та спеціалізацію психологічних знань з проблеми структурно-

функціональних особливостей емоційної сфери та її розвитку в онтогенезі.

Теоретико-методологічною основою розроблення концепції дослідження емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями слугували положення: регуляційного, автономного, нейрофізіологічного, соціокультурного, структурного та системного підходів, що описано в першому розділі роботи.

В основу розроблення концепції дослідження емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями закладено низку принципів:

- принцип взаємозв'язку і взаємозумовленості психіки та діяльності, що полягає у їх трактуванні як цілісного явища – діяльність є зовнішнім проявом психіки, а психіка складає внутрішній план самої діяльності. Емоційна сфера в цьому контексті є складовою психічного внутрішнього плану діяльності, оскільки емоційна регуляція виступає в якості суб'єктивної оцінки діяльності – її значущості, складності, відповідності потребам особистості;
- принцип системності організації дослідження, що ґрунтується на вивченні детермінантного характеру емоційного розвитку через шлях формувального впливу на психосоціальну, когнітивну, регуляційну та психофізіологічну сфери;
- принцип урахування вікових закономірностей розвитку, що полягає в оцінці емоційного розвитку дитини відповідно до вікової норми, яка є вираженням природних стадій онтогенезу;
- принцип єдності діагностики і корекції відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги дитині з когнітивними порушеннями, що ґрунтується на визначенні під час діагностичного обстеження ключових порушень розвитку емоційної та когнітивної сфер, відповідно чого визначаються напрями корекційної роботи та

моніторингу динаміки змін цих сфер внаслідок коригувально-розвивального характеру.

Методичну основу дослідження детермінант емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями складає гіпотеза про те, що вплив на формування психологічних детермінант зумовлює якісні зрушення в емоційному розвитку дитини.

Експериментальне дослідження здійснювалось в кілька організаційних етапів:

І етап – підготовчий, що передбачав вирішення проблем підбору експериментальної вибірки для дослідження. На цьому етапі здійснювалася попередня діагностика особливостей когнітивного розвитку дітей із порушеним та нормотиповим розвитком. За результатами діагностики відсіювались ті діти, які мають комбінований тип когнітивного порушення, оскільки спектр методичних засобів впливу на формування психологічних детермінант комбінованого та парціального видів порушень суттєво відрізняється як за змістом, так і тривалістю застосування для досягнення позитивного ефекту. За наслідками діагностичного обстеження діти експериментальної вибірки були класифіковані на експериментальні групи – атенційну, мнестичну, гностичну та мисленнєву.

ІІ етап – констатувально-діагностичний, що передбачав виявлення особливостей розвитку емоційної сфери дітей із когнітивними порушеннями загалом та в межах вікової періодизації емоційного розвику зокрема. Опис особливостей емоційного розвитку здійснювався з урахуванням групи когнітивного порушення дитини.

ІІІ етап – формувальний, що ґрунтувався на практичному застосуванні технології підтримки емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями шляхом формування його психологічних детермінант.

IV етап – контрольно-діагностичний, що передбачав проведення повторного психологічного обстеження як особливостей емоційної сфери, так і стану сформованості психологічних детермінант емоційного розвитку.

Дослідження особливостей емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями здійснювалось шляхом порівняння їх результатів з дітьми з нормотиповим розвитком за наслідками використання психодіагностичного комплексу.

Емоційний розвиток вивчався з урахуванням хронологічних меж періодів, відповідно до запропонованої в цьому дослідженні періодизації.

З'ясування особливостей емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями здійснювалось шляхом встановлення особливостей функціонування емоційної сфери, що визначилися відповідно до запропонованої нами системної моделі емоційної сфери.

Для визначення особливостей емоційного розвитку дітей було розроблено психодіагностичний комплекс (див. табл. 3.1), відповідно якого виокремлено діагностичні критерії, показники, параметри та діагностичний інструментарій обстеження.

Структурна організація емоційного реагування з'ясовувалася за низкою показників та параметрів.

Так, характер психофізіологічних зрушень як показник емоційного реагування оцінювався за результатами тестування дітей після перегляду мультфільмів/фільмів по тесту Люшера.

В якості ключових параметрів було використано: вегетативний коефіцієнт та сумарне відхилення від аутогенної норми.

Вегетативний коефіцієнт характеризує рівень психічної енергії, психоемоційний стан дитини (втома, оптимальний стан, перезбудження) від цих показників залежить розумова працездатність дитини.

Розрахунок вегетативного коефіцієнту (психічної енергії) за формулою К. Шипоша:

$$ВК = \frac{18 - \text{місце червоного кольору в ряді} - \text{місце жовтого кольору в ряді}}{18 - \text{місце синього кольору в ряді} - \text{місце зеленого кольору в ряді}}$$

Таблиця 3.1

Структура психодіагностичного комплексу для обстеження особливостей емоційного розвитку в дитячому віці

Діагностичний критерій	Діагностичний показник	Діагностичний параметр	Діагностичний інструментарій
Структурна організація емоційного реагування	Характер психофізіологічних зрушень	Вегетативні зміни	Вегетативний коефіцієнт тест М. Люшера
		Рівень непродуктивного психічного напруження	Сумарне відхилення аутогенної від норми тест М. Люшера
	Характер психічних зрушень	Особливості переживань	Малюнкові проби
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Експериментальна методика «Емоційної експресії» (І.Лисенкової)
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Малюнкові проби Тест М.Люшера
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Індивідуальний середній профіль тест М. Люшера
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Тривалість збереження реакцій, які виникли внаслідок експериментальної ситуації (3 і 4 позиція в ряду) Тест М. Люшера
	Емоційної реактивності	Емоційне відгукування	Експериментальна методика вивчення емпатії Хенер-Бергер

Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Дитяча форма тесту Розенцвейга
		Характер фіксації	
	Особливості домінуючих емоційних станів	Змістові характеристики переживань	Малюнкові проби Тест М.Люшера
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Протокол фільманалітичного спостереження
		Стійкість емоційних установок	Карта фільманалітичної бесіди
Емоційна організація	Прості соціально-емоційні комплекси	Особливості емоційних реакцій на інших	Протокол фільманалітичного спостереження Карта фільманалітичної бесіди
	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Малюнок родини, Кольоровий тест ставлень
		Ставлення до друзів	Бесіда «Мій друг» Діагностична гра «Кому належить?»
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Експериментальна методика «Захоплення»
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Експериментальна методика «Хобі»
		Стійкість захоплень дитини	

Показник ВК вимірюється в межах 0,2-5 балів та оцінюються за таблицею 3.2.

Таблиця 3.2

Зони вегетативного коефіцієнту

Показник	Інтерпретація
0-0,5	Хронічна втома, виснаження, низька працездатність. Навантаження, якого зазнає дитина надмірне, є необхідність знизити напругу. Можлива наявність хронічних захворювань (соматичних), що є причиною перевтоми. Ослаблений організм, низька здатність протидіяти інфекціям, що може викликати часті простудні захворювання.
0,51-0,91	Компенсований стан втоми. Відновлювання сил відбувається за рахунок періодичного зниження працездатності. Є потреба в оптимізації режиму навчання та відпочинку.
0,92-1,9	Оптимальна працездатність. Стан бадьорості, здорова активність. Поточні навантаження відповідають можливостям дитини. Режим життєдіяльності дитини дає можливість їй відновити витрачену енергію.
2-5	Перезбудження. Частіше виникає внаслідок виконання діяльності на межі можливостей. Виникає швидке виснаження. Необхідно знизити навантаження та оптимізувати режим темп діяльності та відпочинку.

Сумарне відхилення від аутогенної норми виявляє рівень психоемоційного напруження, емоційного стресу, психічного перевантаження, що впливає на розумову працездатність дитини. Відхилення індивідуального кольорового ряду визначається відносно аутогенно норми розташування кольорового ряду (34251607) за формулою Вальнеффера.

Межі відхилення від аутогенної норми становлять між 0 до 32 балів та оцінюються за таблицею 3.3.

Таблиця 3.3

Зони сумарного відхилення від аутогенної норми

Бали	Значення
0-6	Дитина активна, її дії відповідають обставинам, в яких вона перебуває. Висока ймовірність успішності дій. Здатна витримувати психічне навантаження впродовж тривалого часу. Позитивна налаштованість, оптимізм. Здатна зосереджуватися на актуальній діяльності та виконанні завдань.
8-12	Дитина виконує успішно лише ту діяльність, яка її цікавить. В таких умовах не відчуває труднощів із запам'ятовуванням та відтворенням інформації. Не схильна ризикувати.
14-20	Продуктивно виконує лише звичну діяльність. Здатні докладати вольових зусиль для подолання втоми, однак недовго. Потребує відпочинку.
22-26	Низький енергетичний потенціал, виконує діяльність понад силу. Втома. Емоційний фон характеризується підвищеною збудливістю, тривожністю, невпевненістю, хвилюванням. У стресовій ситуації можливі психічні зриви.
28-32	Підвищена втомлюваність, різкі перепади настрою, труднощі зосередження на конкретних об'єктах. Схильні зациклюватися на власних емоційних переживаннях. Відсутність чітких цілей. Домінує тривога, очікування неприємностей, відчуття безпорадності та відсутність бажання щось робити. Схильні до психічних зривів.

Характер психічних зрушень, що визначався за Малюнковими пробами «Намалюй героя мультфільму/фільму, який тебе найбільше вразив», з'ясовувався за особливостями того як саме виконувався дитиною малюнок героя.

Малюнок дитини оцінюються за низкою характеристик:

– розміщення на аркуші – у нормі малюнок розташований по середній вертикальній лінії паперу; розміщення малюнка ближче до верхнього краю (чим ближче, тим більше виражена якість) трактується як висока оцінка героя як бажання підвищити його статус; розміщення малюнка

в нижній частині вказує на оцінку героя як пригніченого та невизнаного іншими героями;

– акцентовані частини зображення, що не відповідають пропорціям героя у фільмі. Зокрема, якщо дитина робить акцент на:
  - вуха означає що вона сприймає героя як такого, що зацікавлений в отриманні інформації або схильний дослухатися до думки інших та орієнтуватися на інших персонажів;
  - рот трактується як балакучість персонажа, при промальовуванні зубів – як герой, що захищається від оточуючих інших героїв;
  - очі інтерпретується як побоювання героя, страх за нього;
  - оздоблюючі деталі зображення вказують на більше зосередження дитини на зовнішніх проявах, а не на внутрішніх властивостях героя;
  - голову загалом, оцінка «інтелекту» персонажа, його інтерпретація як розумного;
  - опорну частину персонажа, враження дитини, що герой є впевненим при прийнятті рішень, рішучий;
– контури зображення героя, зокрема чи є шипи, панцир, голки тощо, затемненням лінії контуру, які свідчать про захисну позицію чи прагнення захистити героя відносно оточення;
– загальні психічні зрушення – чим більше додаткових деталей у малюнку, тим більшою зрушення в емоційній сфері дитини як реакції на певного персонажа фільму, тим сильнішим є враження від певного героя, оцінка його значимості в тих подіях, що демонструє фільм.

Особливості регуляції емоційної експресії вивчалися за авторською методикою «Емоційна експресія». Ця методика розроблена як експериментальна та виявляє емоційну експресивність за рівнем сформованості трьох здатностей: вербалізації емоцій, що поділяється на дві складові – здатність означувати свій емоційний стан словом та

спроможність визначити стан іншої людини за фото обличчя з мімічними виразами базових емоцій; здатність стримувати емоційну експресію при негативних емоційних станах, зокрема провина, гнів, образа; здатність маніпулювати емоційною експресією, що також складається з двох компонентів – спроможність демонструвати експресію тих емоцій, які вони не відчувають, та здатність заражати своїми емоціями інших. В якості діагностичних ситуацій використовувались створення певних експериментальних умов.

Емоційна функціональність досліджувалась за низкою показників: глибиною, модальністю, стійкістю та реактивністю.

Глибина емоційних переживань пов'язана з тим, які пласти психіки задіюються як реакція на ті чи інші події, зокрема оцінки психічних зрушень по результатами Малюнкових проб та тесту М.Люшера внаслідок переживання за героя фільму.

Домінуюча модальність емоційних станів з'ясовувалась шляхом виведення індивідуального середнього профілю дитини за тестом М. Люшера після дев'яти виборів в звичайній для неї обстановці. Ті кольорові вибори дитини, що мали сталий характер характеризували її домінуючий стан.

Стійкість переживань також визначалася за тестом М.Люшера по результатам збереження кольорів на 3 та 4 позиціях кольорового ряду, які виникли внаслідок експериментальної ситуації (перегляду фільму).

Оцінка емоційної реактивності здійснювалась за методикою вивчення емпатії Хенер-Бергер. Ця методика передбачає створення експериментальної ситуації, коли дитину попереджають про те, що асистента експериментатора буде ударяти струмом чи інші загрози травмування поки асистент лагодить річ дитини (телефон, іграшку тощо). Щоб викликати емоційну відповідь, асистент відсмикує руку при уявному травмуванні та імітує переживання болю. Сприймаючи видиму емоцію

болю, дитина переживає за асистента. Поведінкові реакції дитини, її дії, коментарі та здатність відмовитися від улюбленого предмета, щоб інша людина не страждала свідчать про прояв емпатії як емоційного відшукування на стан іншої людини.

Емоційна темпоральність з'ясовувалась за низкою показників.

Зокрема, схильність до афективних та фрустраційних реакцій вивчалась за Дитячою формою тесту Розенцвейга (для дітей 4-13 років). Дитячий варіант методики включає 24 контурних малюнків. На них зображені фруструючі ситуації, які відтворюють поширені сцени з повсякденного життя дітей. Діючих персонажів, як правило, двоє. Фрустрованим персонажем є дитина (хлопчик чи дівчинка), який взаємодіє або з дорослим (чоловіком чи жінкою), або з іншою дитиною свого або протилежної статі. Ситуації методики діляться на дві групи: ситуації перешкоди де причиною фрустрації є деяка перешкода (інша особа або предмет), яка розчаровує суб'єкта, зриває його плани, ускладнює дії, тощо; ситуації обвинувачення, коли суб'єкт піддається звинуваченням, нападам з боку іншої особи. Таких ситуацій. Інструкція дитини передбачає знаття соціально бажаних установок поведінки і реакцій, щоб полегшити ідентифікацію з персонажем. Фіксація відповідей здійснювалась експериментатором.

В якості ключових параметрів оцінювання таких реакцій виступали: характер реакції та фіксації.

Так, характер реакції визначався за трьома напрямами: екстрапунітивні, інтрапунітивні та імпунітивні. Екстрапунітивні реакції (Е) пов'язані зі спрямованістю реакції на зовнішнє оточення, зовнішні причини чи обставини. Інтрапунітивні реакції (І) передбачають взяття на себе відповідальності за те, що відбувається. Імпунітивні реакції (М) виявляються у схильності розглядати ситуації як незначущі, як таке, що може вирішитися саме собою.

Водночас характер фіксації також поділяється на три типи: фіксація на перешкоді (OD – E′, I′, M′), тобто коли дитина схильна зосереджуватися на проблемі; фіксація на самозахисті (ED – E, I, M), що може виявлятися як у схильності уникати, так і брати на себе відповідальність; фіксація на задоволенні потреби (NP – e, i, m), що виявляються у пошуку шляхів виходу з проблеми, що може бути досягнуто як за рахунок допомоги оточуючих, так і власних активних дій.

Нормативні показник представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Нормативні показники (у %)

Вік	Характер реакції			Характер фіксації		
	E	I	M	O–D	E–D	N–P
6–7 років	46,3	22,1	31,3	23,8	39,6	35,8
8–9 років	43,3	23,3	32,9	23,3	42,1	34,2
10–11 років	39,2	24,6	35,8	22,9	41,7	34,6
12–13 років	33,3	25,8	40,4	22,5	42,3	34,2

Показник GCR (Group Conformiti Raiting). Даний показник фіксує, якою мірою відповіді окремого досліджуваного збігаються з найбільш поширеними відповідями на окремі ситуації тесту, що дає уявлення про те, наскільки поведінка дитини в ситуаціях фрустрації відповідає поведінці його однолітків. Значення індексу GCR традиційно розуміється як міра соціальної адаптації суб'єкта до свого оточення.

Дані по GCR, складені С. Розенцвейгом і О. Данилової, наведені в таблиці 3.5.

Якщо тестову ситуацію дитина дає стандартну відповідь нараховується 1 бал. Якщо для ситуації в таблиці наведені дві оцінки, то при наявності будь-якої з них або їх комбінації в індивідуальному протоколі відповіді також приписується 1 бал. Якщо відповідь

досліджуваного має подвійну оцінку, але тільки одна її частина відповідає стандарту, відповіді приписується 0,5 бала.

Таблиця 3.5

Дані GCR

№ картинки	Таблиця GCR по О. Даниловій				Таблиця GCR по С. Розенцвейгу
	6–7 років	8–9 років	10–11 років	12–13 років	
1					
2	E	E/m/	m	m	E
3		E		E; M	M
4					e
5					
6					E
7	I	I	I	I	I
8					I//i
9		E			
10	M'/E/			M	I
11				I//m	т
12	E	E	E	E	E
13	E	E		I	
14	M'	M'	M'	M'	M'
15	Г		E';M'	M'	E';Г
16		E	M'/E/ M'		E;M
17		m	m	e;т	т
18					E
19	E	E; I	E; I		I
20			i	i	M
21					E
22	I	I	I	I	
23					
24	m	m	m	т	т \

На підставі цих оцінок проводиться підрахунок загального числа балів GCR, набраних досліджуваним. Показник GCR виражається у відсотках, за 100% приймається число ситуацій, для яких отримані стандартні відповіді. Для дітей 6-7 років таких ситуацій виявилося 10, для дітей 8-9 років – 12, для дітей 10-11 років – 12, для дітей 12-13 років – 15

ситуацій. Так, наприклад, якщо 7-річна дитина набрала 6 балів, то процентне значення індивідуального показника GCR дорівнюватиме 60. Індивідуальні величини GCR зіставляються з нормативними показниками (таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

Середнє значення GCR для дітей різного віку

Значення GCR	Вікова група			
	6–7 років	8–9 років	10–11 років	12–13 років
в балах	6,0	7,5	8,6	10,4
у %	59,9	62,6	71,3	69,2

Особливості домінуючих емоційних станів з'ясовувалися за методикою Малюнкові проби, коли дитина малювала себе. Відповідно до інтерпретацій класичних малюнкових тестів «Автопортрет». А також використовувався кольоровий тест М.Люшера, зокрема ті показники кольорового ряду, що зберігалися впродовж дев'яти тестувань.

Особливості формування емоційних установок виявлялись за двома показниками.

По-перше, швидкість формування емоційних установок визначалась за Протоколом фільманалітичного спостереження, у якому фіксувалась поведінкові реакції дитини на події, які вона спостерігала у фільмі. Зокрема, коментарі дитини, її включення в уявне життя конкретного персонажу.

По-друге, стійкість сформованих емоційних установок вивчались за Картою фільманалітичної бесіди, яка проводилась двічі – в перерві фільму перед поворотними подіями, в яких герої фільму здійснюють вчинки, що можуть змінити ставлення дитини до них, та після його завершення з'ясовувалось чи зберігалося ставлення дитини під час повторної оцінки нею цих героїв.

Емоційна організація з’ясовувалась за низкою показників.

Прості соціально-емоційні комплекси вивчались із застосуванням Протоколу фільманалітичного спостереження та Карти фільманалітичної бесіди, які давали можливість оцінити як дитина реагує на головних персонажів фільму.

Складні соціально-емоційні комплекси передбачали вимірювання особливостей ставлення дитини до батьків чи значимих осіб за Малюнком родини та Кольоровим тестом ставлень.

Зокрема, малюнок родини оцінювався за параметрами наведеними А. Венгером.

Аналіз процесу малювання. Першим зображується найбільш значимий, головний або найбільш емоційно близький член сім’ї. Як правило, це той, хто більше часу буває з дітьми, більше, ніж інші приділяє їм увагу. Як правило, діти, отримавши завдання намалювати сім’ю, починають малювати членів сім’ї. Деякі ж діти спершу, малюють різні об’єкти, лінію підстави, сонце, меблі і т. д. І лише в останню чергу приступають до зображення людей. Така послідовність виконання завдання є своєрідною захисною реакцією, за допомогою якої дитина відсуває неприємне їй завдання в часі. Найчастіше це спостерігається у дітей з неблагополучної сімейної ситуацією, але це також може бути наслідком поганого контакту дитини з психологом. Повернення до малювання тих же членів сім’ї, об’єктів, деталей вказує на їх значущість для дитини. Паузи перед малюванням певних деталей, членів сім’ї найчастіше пов’язані з конфліктним ставленням і є зовнішнім проявом внутрішнього дисонансу мотивів. На несвідомому рівні дитина як би вирішує, малювати йому чи ні людину або деталь. Стирання намальованого, перемальовування можуть бути пов’язані як з негативними емоціями по відношенню до члена сім’ї, так і з позитивними. Вирішальне значення має кінцевий результат малювання.

Якщо стирання і перемальовування не привели до помітно кращої графічної презентації – можна судити про конфліктне відношення дитини до цієї людини. Спонтанні коментарі під час малювання є засобом ослаблення внутрішнього напруження, і їх поява видає найбільш емоційно «заряджені» місця малюнка.

Оцінка загальної структури. Якщо члени сім'ї зображені так, що тримаються за руки, то це може відповідати реальній ситуації в сім'ї, а може бути відображенням бажаного. Але, загалом малювання членів сім'ї із сполученими руками, об'єднаність їх у загальній діяльності є індикаторами психологічного благополуччя, сприйняття включеності в сім'ю. Малюнки з протилежними характеристиками (роз'єднаністю членів сім'ї) можуть вказувати на низький рівень емоційних зв'язків. Якщо якийсь персонаж віддалений від інших фігур, це може говорити про психологічну дистанцію, яку дитина помічає в житті і виділяє її. Малюючи одного з членів сім'ї вище за інших, дитина тим самим надає йому виняткового статусу. Цей персонаж, на думку дитини, володіє найбільшою владою в сім'ї, навіть якщо досліджуваний малює його найменшим порівняно з розмірами інших. Нижче всіх інших дитина схильна малювати того, чий вплив в сім'ї є мінімальним. Якщо взагалі не зображені люди або зображені тільки люди, які не пов'язані з сім'єю, то це свідчить про травматичні переживання, пов'язані з родиною, відчуття знедоленої, покинутості (тому такі малюнки часті у дітей, які нещодавно прийшли в інтернат), аутизм, відчуття небезпеки, великий рівень тривожності, результат поганого контакту психолога з дитиною. Діти зменшують склад сім'ї, «забуваючи» намалювати тих членів сім'ї, які їм менш емоційно привабливі, з якими склалися конфліктні відносини або до кого вона ревнує батьків. Збільшення складу родини пов'язано з незадоволеними психологічними потребами в сім'ї. Це свідчить про спробу заповнити пустоти, відшкодувати дефіцит близьких, теплих

відносин, компенсувати недостатність емоційних зв'язків. Коли близьке розташування фігур обумовлено задумом помістити членів сім'ї в обмежений простір (човен, маленький будиночок і т. п.). свідчить про спробу дитини об'єднати, згуртувати родину (для цієї мети дитина вдається до зовнішніх обставин, так як відчуває марність такої спроби). На малюнку можуть бути присутніми і вигадані персонажі, які також символізують незадоволені потреби дитини. Не отримавши їх задоволення в реальному житті, дитина задовольняє ці потреби в своїй фантазії, в уявних стосунках. Дитина може зобразити поблизу одного з членів сім'ї домашню тварину, якої насправді немає. Це може говорити про потребу дитини в любові, яку вона хотіла б отримати від цієї людини. Якщо дитина малює лінію землі і розташовує людину високо від неї (людина ніби в повітрі), то це може свідчити про відірваність від реальності, схильність до фантазії, слабкий контакт з дійсністю. Також лінія основи (землі) може означати незахищеність, вона надає малюнку стабільність. Проведена внизу сторінки лінія характерна для дітей з нестійких сімей.

Аналіз особливостей фігур. Величина фігур – великі, через весь лист, фігури малюють імпульсивні, впевнені в собі, схильні до домінування діти, і навпаки – дуже маленькі фігури пов'язані з тривожністю, відчуттям небезпеки. Найбільш привабливого персонажа для дитини можна визначити за такими ознаками: він зображується першим і поміщається на передньому плані; він вищий і крупніший за інших; намальований з більшою любов'ю і ретельністю; інші персонажі згруповані навколо, повернені в його бік, дивляться на нього; зображений одягненим в особливої одяг; промальовано велику кількість деталей тіла. Найменш значимий персонаж на малюнку зображується найменшим, часто схематично, малюється в останню чергу і поміщається в стороні від інших. Дитина може перекреслити його кількома штрихами або стерти

гумкою. Іноді пропуск в малюнку істотних частин тіла (голови, рук, ніг) може вказувати поряд з негативним ставленням також і на агресивні імпульси щодо цієї людини. Сильне штрихування або сильний натиск олівця при зображенні тієї чи іншої фігури видають відчуття тривоги, яке відчуває дитина по відношенню до цього персонажа. І навпаки, саме така фігура може бути зображена за допомогою слабкої, тонкої лінії.

Окремі частини тіла – пов'язані з певними сферами активності, є засобами спілкування, контролю, пересування і т. д., тому їх зображення може інформувати про певні емоційні ставлення дитини до цих сфер активності.

Руки є основними засобами впливу на світ, фізичного контролю поведінки інших людей. Якщо дитина малює себе з піднятими вгору руками, з довгими пальцями, то це часто пов'язано з його агресивними бажаннями. Іноді такі малюнки малюють і зовні спокійні, поступливі діти. Можна припускати, що дитина відчуває ворожість по відношенню до оточуючих, але його агресивні спонукання пригнічені. Таке малювання себе також може вказувати на прагнення дитини компенсувати свою слабкість, бажання бути сильним, панувати над іншими. Ця інтерпретація більш достовірна тоді, коли дитина ще малює і широкі плечі або інші атрибути, символи сили. Якщо один з членів сім'ї намальований з довгими руками, великими пальцями. Найчастіше це вказує на сприйняття дитиною агресивності цього члена сім'ї. Те ж значення може мати і презентація члена сім'ї взагалі без рук – таким чином, дитина символічними засобами обмежує його активність.

Голова – центр «Я», інтелектуальної та перцептивної діяльності. Якщо діти старше п'ятирічного віку в малюнку пропускають частини обличчя (очі, рот), це може вказувати на серйозні порушення в сфері спілкування,. Якщо при малюванні інших членів сім'ї дитина пропускає голову, риси обличчя або штрихує все обличчя, то це часто пов'язано з

конфліктними відносинами з даною особою, ворожим ставленням до неї. Для інтерпретації малюнка сім'ї вирази облич значущі тільки в тих випадках, коли вони відрізняються один від одного. Зображення зубів і виділення рота часто характерне для дітей, схильних до оральної агресії. Якщо дитина так малює не себе, а іншого члена сім'ї, то це часто пов'язано з почуттям страху, сприйняттям ворожості цієї людини до дитини або до інших членів родини.

Зображення дитиною себе. Дитина не малює себе або замість сім'ї малює тільки себе. В обох випадках досліджуваний не включає себе до складу сім'ї, що свідчить про відсутність почуття спільності з членами сім'ї. Відсутність у малюнку свого зображення більш характерно дітям, які відчувають неприйняття. Презентація в малюнку тільки себе може вказувати на різні причини. Якщо малюнок про самого себе загалом позитивний (велика кількість деталей тіла, квітів, декорування одягу, велика величина фігури), то це поряд з несформованим почуттям згуртованості вказує і на певні егоцентричні, істероїдні риси характеру. Якщо ж малюнку характерна маленька величина, схематичність, загалом створений негативний емоційний фон, то можна припускати присутність почуття покинутості. Деякі діти малюють себе найбільшими або рівними за величиною з батьками. Як правило, це може бути пов'язано з: егоцентричністю дитини, змаганням за батьківську любов з батьком чи матір'ю, виключаючи або зменшуючи при цьому умовного конкурента. Значно меншими, ніж інших членів сім'ї, себе малюють діти, які: відчувають свою незначність, непотрібність і т. п ., які потребують опіки, піклування з боку батьків. Якщо дитина більше всіх виділяє на малюнку свою фігуру, малює себе більш ретельно та яскраво, це свідчить що дитина наголошує на важливості власної особистості. Вона вважає себе основним персонажем, навколо якого обертається життя в сім'ї, найбільш

значущим, унікальним. Маленька, слабка фігурка може виражати почуття безпорадності і таким чином демонструється потреба турботи і догляду.

Батьки. Зазвичай батьки зображуються разом, батько вище і крупніше міститься ліворуч, мати нижче праворуч, за ними слідують інші фігури в порядку значимості. Слід враховувати, що дитина не завжди відображає дійсність, іноді це лише віддзеркалення бажаного. Дитина, яка виховується одним із батьків, може проте зобразити їх обох, висловлюючи тим самим своє бажання на повну родину. Якщо ж дитина малює одного з батьків, з яким живе, це означає прийняття нею реально існуючої ситуації, до якої дитина більш-менш адаптувалась. Один з батьків може опинитися на малюнку в ізольованому положенні. Якщо фігура однієї статі із досліджуваним і зображена осторонь від інших, то це можна інтерпретувати як ревнощі, що викликані Едіповим комплексом, що є цілком нормальним явищем для дитини до досягнення нею статевого дозрівання (до 12 років).

Ідентифікація та гендерні особливості дитини. Ідентифікація проявляється в схожому зображенні себе і людини з якою дитина себе ідентифікує. Або ця людина зображується досить детально і гарно промальовується. Ідентифікація з кимось із батьків своєї статі відповідає нормальному стану речей. Ідентифікація зі старшим сиблінгом, незалежно від статі, також є нормальним явищем, особливо якщо є відчутна різниця у віці. Дівчатка більше, ніж хлопчики, приділяють увагу малюванню особи, зображують більше деталей. Вони зауважують, що їхні матері багато часу приділяють догляду за обличчям, косметиці і самі поступово засвоюють цінності дорослих жінок. Тому концентрація на малюванні особи може вказувати на хорошу статеву ідентифікацію дівчинки. У малюнках хлопчиків цей момент може бути пов’язаний із заклопотаністю своєю фізичною красою, прагненням компенсувати її фізичні вади, формуванням стереотипів жіночої поведінки.

Кольоровий тест ставлень ґрунтується на асоціативному експерименті, в ході якого з'ясовується те, з яким кольором асоціюється у дитини значимі дорослі. Розробником тесту є А. Еткінд. Цей тест застосовується з 5 річного віку для виявлення як свідомих, так і підсвідомих ставлень дитини до значимих інших.

Перед початком проведення тестування з'ясовується список значимих дорослих дитини, які належать до її безпосереднього оточення дитини. Потім дитина має обрати який колір найбільш відповідає характеру певної людини зі списку. У разі потреби дитині пояснюється, що таке характер.

Емоційно-психологічне значення кольорів: синій – сумлінний, спокійний, дещо холодний; зелений – самостійний, наполегливий, іноді впертий, напружений; червоний – доброзичливий, товариський, енергійний, впевнений, дратівливий; жовтий – дуже активний, відкритий, товариський, веселий; фіолетовий – неспокійний, емоційно напружений, має потребу в душевному контакті; коричневий – залежний, чутливий, розслаблений; чорний – мовчазний, егоїстичний, ворожий; сірий – млявий, пасивний, невпевнений, байдужий. Необхідно також звертати увагу на співпадіння значення обраного кольору з вербальними коментарями дитини. Кольори і відповідно люди, що поміщаються перед сірим в індивідуальній розкладці можуть бути визначені, як такі, що входять до групи найбільш значущих людей, ніж особи, які дитина поміщає за сірим кольором. Загальна насиченість міжособистісних відносин пов'язана з кількістю кольорових асоціацій. Якщо дитина використовує 7-8 кольорів для асоціацій – її світ різноманітний і насичений. Якщо 5-6 – її картина світу спрощена. Якщо всього 4 і менше – дитина може мати ще більш спрощений світогляд або просто може виражати протест виконанню завдання.

Ставлення до друзів з'ясовувалось за бесідою «Мій друг» та діагностичною грою «Кому належить?». В ході бесіди з'ясовувалось кого саме дитина вважає своїм другом і чому. Кого можна назвати хорошим / поганим другом. Діагностична гра «Кому належить?» передбачала кілька етапів. Спочатку дитині пропонувалось намалювати вісім будинків та розфарбувати їх одним кольором з восьми, що використовуються в тесті М.Люшера. Потім дитина у будинки має посилити своїх друзів та знайомих.

Прості когнітивно-емоційні комплекси з'ясовувалися відповідно до тривалості збереження інтересу дитини до нових іграшок та гри за експериментальною методикою «Захоплення». Зокрема дитині пропонується пограти зі своєю іграшкою, після того як вона погралася хвилин 7 їй пропонується пограти з новою іграшкою впродовж 7 хвилин. Далі пропонується пограти в рухливі ігри. Після яких пропонується дитині обрати ту іграшку, з якою вона хоче пограти (фіксується те, до якої іграшки зберігається інтерес). Аналогічною є процедура щодо організації нової та знайомої гри як нової та знайомої діяльності.

Складні когнітивно-емоційні комплекси з'ясовувались за методикою «Хобі». Кожне питання починається зі слів: «Чи подобається тобі ...», а далі продовження за таблицею 3.7.

Ключовим є визначення тих видів діяльності, яким дитина надає перевагу сама, без спонуки дорослих. Якщо дитині не подобається ставиться -1, якщо подобається +1. Далі вираховується сума за стовпчиком з урахуванням відповідного знаку.

Психодіагностичний комплекс застосовувався до всієї вікової вибірки досліджуваних. Результати чотирьох груп дітей із когнітивними порушеннями порівнювалися з результатами, які продемонстрували діти з

нормоповим розвитком та оцінювалась міра значущості відмінностей між їхніми результатами загалом по віковій категорії.

Таблиця 3.7

Орієнтовні питання до методики «Хобі»

Математика і техніка	Гуманітарні питання	Мистецтво	Спорт	Комунікація	Природа	Дім
вирішувати логічні завдання і завдання на кмітливість	читати самостійно (слухати, коли тобі читають) казки, розповіді	співати, грати на музичних інструментах	займатися фізкультурою	грати разом з іншими дітьми в різні колективні ігри	читати (слухати, коли тобі читають) розповіді про природу	робити що-небудь на кухні (мити посуд, допомагати готувати їжу)
грати з конструктором	вивчати нові слова або слова іншими мовами	малювати	грати в спортивні, рухливі ігри	керувати іграми дітей	ходити в ліс, спостерігати за рослинами, тваринами, комахами	ходити в магазин за продуктами
читати (коли тобі читають) про техніку, машини, космічні кораблі	грати в ігри з відгадуванням слів (назв міст, тварин)	вигадувати історії, казки, розповіді	дотримуватися режиму дня, робити зарядку вранці	розмовляти з новими, незнайомими людьми	утримувати домашній акваріум, птахів, тварин	прибирати за собою книги, зошити, іграшки
малювати машини, літаки, кораблі	знайомитися з історією, відвідувати музеї, замки, фортеці, історичні місця	займатися різними видами художньої творчості	читати (слухати, коли читають) книги про спорт, дивитися спортивні телепередачі	пояснювати щось іншим дітям або дорослим (переконувати, доводити свою думку)	доглядати за домашніми рослинами	допомагати дорослим робити прибирання в квартирі
самостійно вирішувати математичні задачі	переглядати новини про те, що відбувається в світі про життя інших людей	брати участь у постановці вистав	займатися спортом в секціях і гуртках	допомагати іншим людям	працювати в саду, на городі, вирощувати рослини	допомагати і самостійно шити, вишивати, прати

Динаміка емоційного розвитку з’ясовувалася шляхом співставлення результатів дослідження продемонстрованих дітьми в межах переходу між стадіями емоційного розвитку, які запропоновані в попередніх розділах роботи.

З огляду на специфіку дітей, категорії що досліджується постала потреба у розробленні діагностичного комплексу для виявлення характеру когнітивного порушення.

3.3 Формування вибірки експериментальної дослідження

3.3.1 Психодіагностичний комплекс визначення типу когнітивного порушення у дітей

З огляду на результати теоретичного аналізу, формування вибірки експериментального дослідження передбачало попередню діагностику та розподіл дітей із когнітивними порушеннями за групами, що були виокремленні під час теоретичного етапу вивчення проблеми. Формування вибірки дослідження також передбачало відсіювання дітей, які мають не одну ядерну уражену когнітивну функцію, а комплексне порушення всієї когнітивної сфери.

Отже, в нашому дослідженні діти з когнітивними порушеннями розподілялися на чотири групи за критерієм домінантності порушеної когнітивної функції, тобто тим яке саме ураження когнітивної функції є ядерним і складає основу для зниження функціональності когнітивної сфери:

- атенційна група
- мнестична група
- гностична група
- мисленнєва група

Кожна з цих груп розподілялась за типом порушення когнітивної функції:

- ретардантний тип – характеризується уповільненим темпом розвитку певної когнітивної функції;
- лабільний тип – нестійкий тип функціонування порушення когнітивної функції.

Для констатації факту наявності чи відсутності у дітей когнітивних порушень та в разі наявності визначення групи і типу когнітивного порушення було розроблено експериментальний авторський психодіагностичний комплекс.

Розроблення діагностичних завдань ґрунтувалось на положеннях Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я: діти та підлітки (МКФ-ДП).

Рівень сформованості порушення встановлювався за кількісним показником – кількість труднощів у виконанні тих завдань, які передбачають опору на активізацію відповідної когнітивної функції. Кожний аспект функціонування певної когнітивної функції перевірявся шляхом надання чотирьох однотипних завдань. За правильне виконання усіх завдань дитині нараховували по 1 балу. Якщо дитина набирала до 2 балів фіксувалось порушення сформованості відповідної функції, тобто рівень її розвитку є недостатнім, якщо дитина отримувала 3 – 4 бали, то це свідчило, що ця функція є сформованою на достатньому рівні.

Когнітивні функції, які ми досліджували відповідно до МКФ-ДП належать до «специфічних розумових функцій».

Так, за МКФ-ДП, *увага* (b140) характеризується як здатність зосереджуватися на певних стимулах визначений період часу. Варто зазначити, що стимули можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми. До внутрішніх зокрема й належать власні емоції та переживання. Увага як когнітивна функція розглядається через три ключові ознаки:

- *стійкість* як здатність концентруватися на необхідний період часу;
- *переключення* як здатність до контролю над фокусуванням свідомості між кількома стимулами;
- *розподіл* уваги як здатність одночасно зосереджуватися й утримувати в полі свідомості кілька стимулів.

Пам'ять (b144) розглядається як здатність до фіксування та зберігання інформації та спроможність її відтворення і використання в разі потреби. Ключовими в діагностичному плані є функціонування:

- *короткочасної пам'яті* – здатність утримувати в пам'яті інформацію упродовж щонайменше 30 секунд;
- *довготривалої пам'яті* – здатність до тривалого запам'ятовування і зберігання інформації, у т.ч. біографічна пам'ять.

Сприймання (b156) здатність розпізнавати і інтерпретувати сенсорні стимули, які диференціюються за різновидами подразників на:

- *слухове сприймання*, що полягає у здатності розрізнювати звуки, тони, висоти та інші акустичні сигнали, сприймання значення розповіді, аудіозаписи;
- *зорове сприймання*, виявляється у здатності розпізнавати форми, розміри, колір, інші зорові стимули, їх взаємне розташування, спостереження за переміщенням об'єктів, відстеження за рухом об'єктів тощо;
- *тактильне сприймання*, що виявляється у здатності розпізнавати на дотик стимули, зокрема вага, форма, текстура і т.ін.

Мислення (b160) здатність до продукування ідей, думок, що забезпечується:

- *темпом мислення* – швидкість мисленнєвого процесу;
- *формою мислення* – логічність мислення, здатність визначати причинно-наслідкові зв'язки;
- *змістом мислення* – якість ідей, думок здатність оперувати образами та поняттями;
- *керованість мислення* – здатність контролювати за допомогою свідомості і волі мисленнєвий процес (порушення виявляються в уповільненому розмірковуванні, нав'язливих ідеях тощо).

Діагностичний комплекс має блочну структуру (див. табл. 3.8), яка утворюється чотирма діагностичними блоками: атенційним, гностичним, мнестичним, мисленнєвим.

Таблиця 3.8

Структура діагностичного комплексу

Діагностичний блок	**Діагностичні показники**	**Максимальна кількість балів**
I. Атенційний	I.I Стійкість зосередження	12
	I.II Переключення	
	I.III Розподіл уваги	
II. Мнестичний	II.I Короткочасне запам’ятовування	8
	II.II Довготривале запам’ятовування	
III. Гностичний	III.I Слухове сприймання	12
	III.II Зорове сприймання	
	III.III Тактильне сприймання	
IV. Мисленнєвий	IV.I Темп мислення	16
	IV.II Форма мислення (логічність)	
	IV.III Зміст мислення (якість продукту)	
	IV.IV Керованість мислення	

Кожен з блоків містить по чотири завдання для діагностики за вказаними показниками (Додаток А).

За результатами діагностики здійснюється побудова індивідуального профілю структурно-функційної організації когнітивної сфери дитини.

Когнітивна функція, більша частина діагностичних показників якої є несформованими визначається як ядерно уражена функція, що складає основу когнітивного порушення.

В якості критерію оцінки наявності чи відсутності порушеннями розвитку певної когнітивної функції виступали результати дітей з нормотиповим розвитком. Саме їхні результати ми використовували в

якості визначення нормативних для віднесення емпіричних до одного з двох варіантів розвитку – порушений або нормативний.

Ключовим в цьому плані було визначити межі нормативного варіанту розвитку, а особливо нижню межу, яка відрізняє відсутність порушення від його наявності. З цією метою для кожного віку дітей – 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 та 12 років встановлювалось середнє арифметичне (М) та стандартне квадратичне відхилення (σ). Нижня межа нормативного варіанту розвитку ми визначалась в рамках міри одного стандартного квадратичного відхилення (- 1σ) від середньо арифметичного, оскільки відповідно до закону нормального розподілу (див. рис. 3.2) в межах одного середньо квадратичного відхилення знаходиться близько 70% емпіричних даних, й до цього додаємо обсяг +3 σ (34,1+34,1+13,6+2,1+0,1=84%). Таким чином, в генеральній сукупності обсяг тих, хто може мати порушення когнітивного розвитку складає не більше 16%.

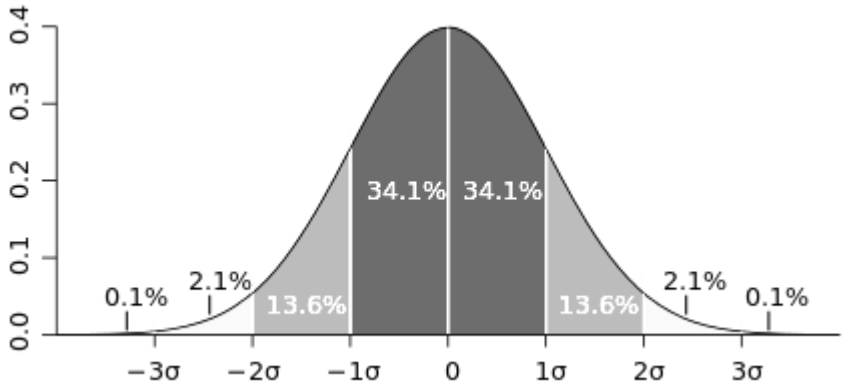


Рис. 3.2 Графік щільності ймовірностей нормального розподілу

Визначення стандартного відхилення здійснювалось за використанням формули з незміщеною оцінкою дисперсії, тобто шляхом ділення не на «n», а на «n – 1»:

$$S_0 = \sqrt{\frac{n}{n-1}S^2} = \sqrt{\frac{1}{n-1}\sum_{i=1}^{n}(x_i - \bar{x})^2}.$$

Кількісний склад вибірки за віковим критерієм представлений в наступній таблиці 3.9.

За результатами диференційної діагностики дітей з когнітивними порушеннями (Гр2) із 189 дітей були відсіяні 37 дітей через те, що їхній індивідуальний когнітивний профіль повністю перебував в показниках низького рівня, що свідчить про наявність у них комбінованого типу когнітивного порушення. Діти, які були відсіяні належать до складного типу когнітивного порушення, що характеризується зниженням функціональних можливостей усієї когнітивної сфери. Відтак порівняно з тими дітьми, когнітивне порушенням яких характеризується домінантністю однієї ураженої функції над іншими, діти відсіяної категорії не були б в рівноправних умовах.

Таблиця 3.9

Кількісні показники вибірки досліджуваних

Вибірка досліджуваних	Вік (у роках)								∑
	5	6	7	8	9	10	11	12	
Діти з нормо типовим розвитком (Гр1)	4	5	9	5	5	3	3	3	37
Діти з порушеннями розвитку 31 дитина з ГРДУ та 158 ЗПР (Гр2)	22	23	47	23	25	17	17	15	189
∑	26	28	56	28	30	20	20	18	226

Досліджувані, з чітко вираженими порушеннями ядерних функцій класифікувались на групи за запропонованою класифікацією.

3.3.2 Якісні особливості експериментальної вибірки дітей з порушеннями когнітивного порушення

152 дитини з порушеннями когнітивної функції парціального виду були розподілені на чотири групи за критерієм домінантності порушеної когнітивної функції в індивідуальному когнітивному профілі.

Визначено, що 31 дитина з когнітивними порушеннями відноситься до *атенційної групи* (Гр2у) когнітивних розладів, специфіка структурно-функційної організації когнітивної сфери таких дітей представлена на малюнку 3.3.

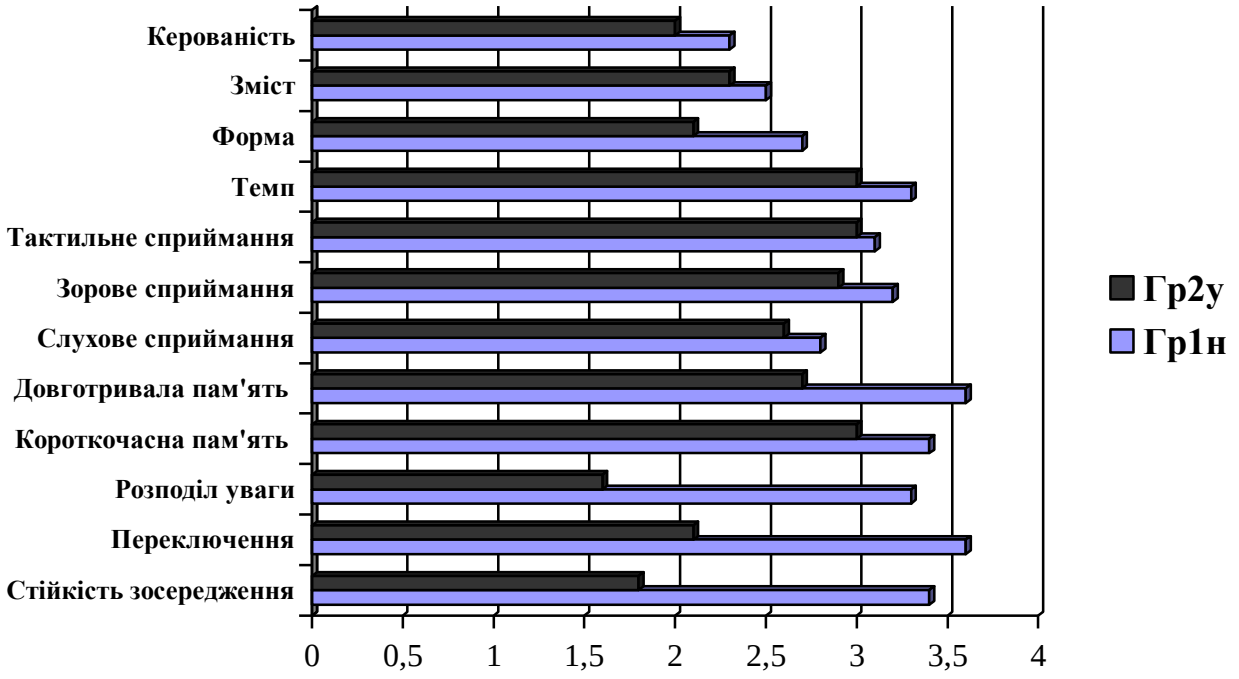


Рис. 3.3 Когнітивні особливості дітей з порушеннями атенційної групи

Констатовано, що у дітей вказаної групи виявляються порушення роботи усього спектру атенційних показників. Зокрема для них є характерними розосередженість, а відтак таким дітям досить складно виконувати однотипні чи складні завдання, які не можна виконати швидко.

Крім того, діти цієї категорії демонструють низьку здатність до переключення й утримання в полі свідомості кількох об'єктів, які потребують моніторингу.

Водночас дещо зниженими у цієї групи є показник керованості мислення, що свідчить про нестійкість саморегуляції, яка приманна таким дітям.

У цієї групи зниженим є і показник форми мислення, що зумовлене, на нашу думку, розосередженістю таких дітей при виконанні певної мисленнєвої діяльності, що спричиняє їхню неуважність до деталей і пропуск важливих елементів та зв'язків між елементами задачі, що негативно позначається на логіці розмірковувань.

Також зниженим є показники довготривалої пам'яті, що може бути пов'язано з тим, що неуважність дитини не сприяє її зосередженню на інформації, вона проходить повз свідомості дитини, а відтак і не запам′ятовується.

Аналіз динаміки свідчить, що дітям цієї категорії загалом більш притаманним є нестійкий тип функціонування та продуктивності роботи усіх показників уваги як психічного процесу.

Констатовано, що найбільшу групу серед дітей із когнітивними порушеннями складають ті, у яких порушена робота пам′яті. До *мнестичної групи* було віднесено 45 дітей (Гр2п). На рисунку 3.4 представлено загальні для цієї групи особливості функціонування когнітивних функцій. Серед мнестичних показників найбільш порушеною є довготривала пам'ять.

Крім цього, діти даної групи відрізняються від однолітків із нормотиповим розвитком за низьким темпом мислення, розподілом уваги та здатності до її ефективного переключення, а також стійкості зосередження. Більшою мірою це може бути зумовлене тим, що порушення процесів запам’ятовування інформації є невід’ємним елементом мисленнєвої діяльності щодо вирішення тих чи інших завдань. Порушення темпу мислення та уваги може виявлятися як в його нестійкості, що характеризується періодичними стрибкоподібними змінами продуктивності, так і в схильності зациклюватися упродовж тривалого часу на певних елементах задачі. Це може пояснювати той факт, що за результатами дослідження встановлено, що серед цієї групи дітей порівняно рівною є частота появи як нестійкого типу функціонування механізмів пам’яті, так і затримки їх розвитку.

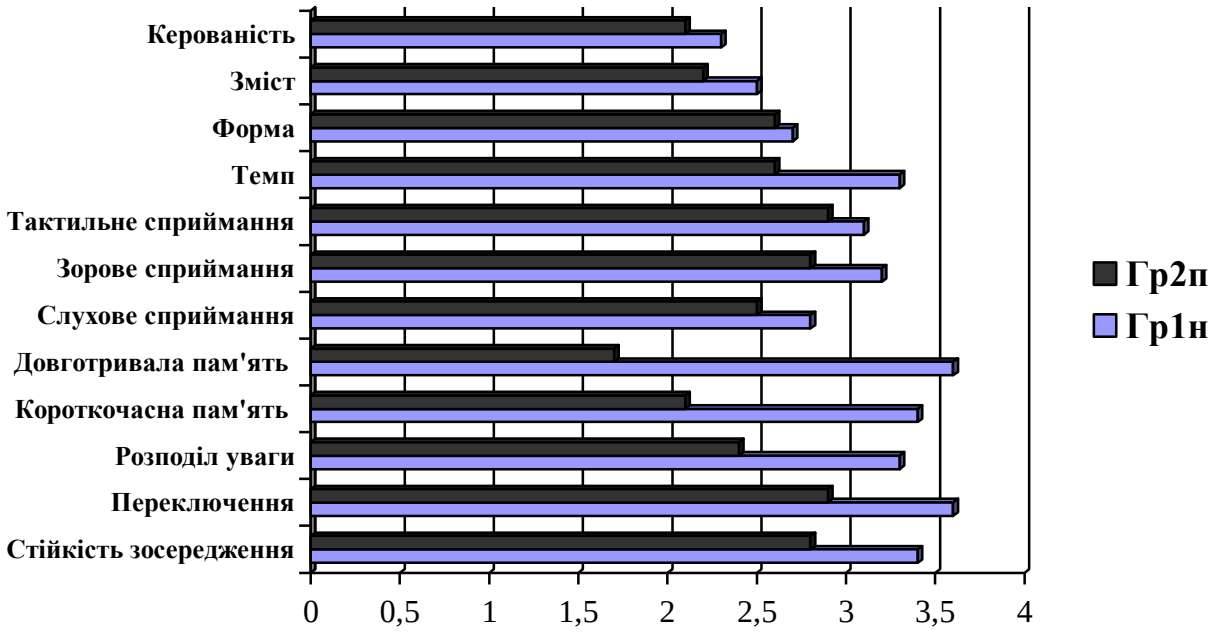


Рис. 3.4 Когнітивні особливості дітей з порушеннями мнестичної групи

За результатами диференційної діагностики з’ясовано, що для 38 дітей з когнітивними порушеннями притаманні розлади роботи механізмів сприймання, їх ми віднесли до *гностичної групи* (Гр2г).

Як засвідчують дані рисунку 3.5, в структурі функціонування сприймання різні його види порушені різною мірою. Зокрема, найменш ураженим є тактильне, далі зорове сприймання, а найбільш порушеним є слухове сприймання. Це може зумовлюватися тим, що в структуру діагностичних завдань для оцінки слухового сприймання більшою мірою було включено вербальні інструкції щодо виконання завдань поетапного характеру. Що в свою чергу може вказувати на недостатній рівень опанування ними мовою. Також для цих дітей характерним є знижений темп мислення та здатності до переключення уваги. Це може виявлятися у їхній схильності зациклюватися на певних об’єктах.

Встановлено, що дітям вказаної групи притаманно переважання типу затримки розвитку сприймання.

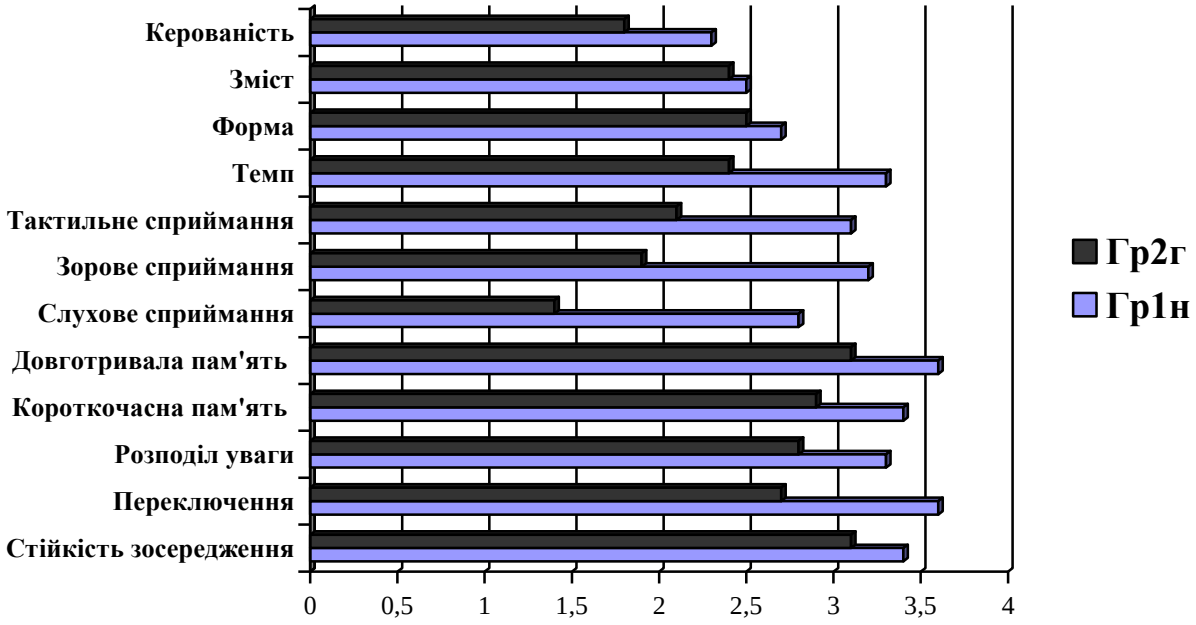


Рис. 3.5 Когнітивні особливості дітей з порушеннями гностичної групи

Для 38 дітей з когнітивними порушеннями є домінантним порушення механізмів мислення. Таких дітей ми віднесли до *мисленнєвої групи* (Гр2м). Переважно цим дітям притаманно (див. рис. 3.6) низький темп мислення, порушення логіки розмірковування (форма мислення), низька якість продуктів мисленнєвої діяльності (зміст мислення) та недостатня саморегуляція особистістю мисленнєвої діяльності, що виявляється зокрема й у схильності відмовлятися від розв’язання задачі при виникненні щонайменших труднощів серед яких можуть бути дефіцит знань, нерозуміння умов задачі і т.ін.

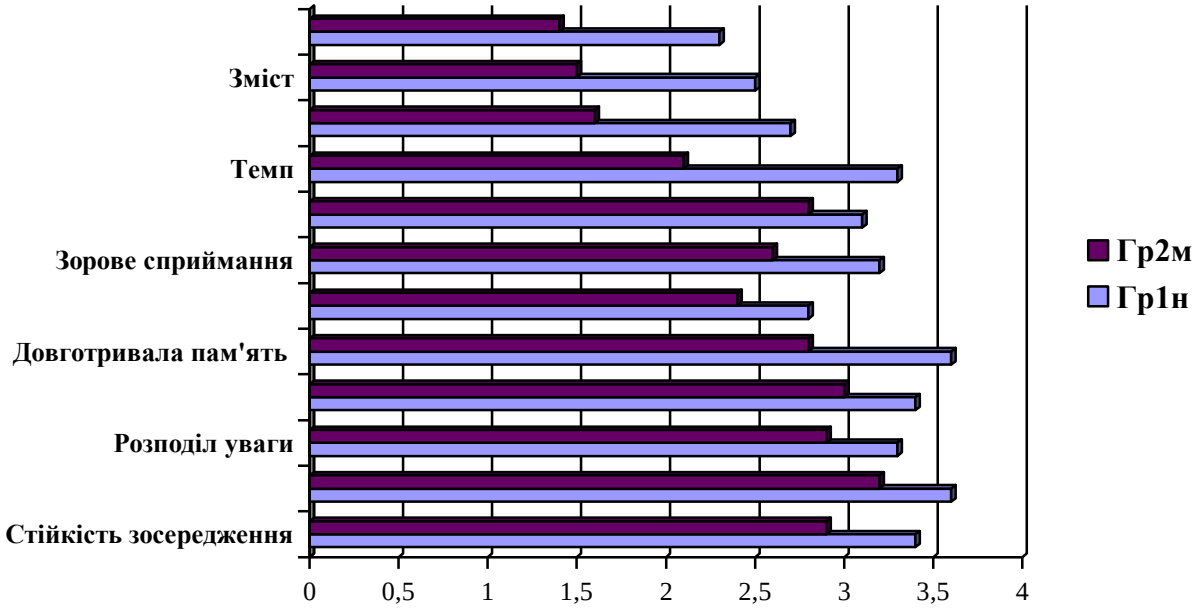


Рис. 3.6 Когнітивні особливості дітей з порушеннями мисленнєвої групи

Крім цього, для дітей зазначеної категорії характерно знижені показники функціонування довготривалої пам’яті.

Цій групі притаманне домінування типу порушення, що виявляється у відставанні темпів розвитку мисленнєвих дій та операцій.

Таким чином, за результатами диференційної діагностики дітей з когнітивними порушеннями встановлено специфіку структурно-функційних особливостей, які характерні для різних груп дітей з когнітивними порушеннями.

Отже, за результатами дослідження було сформовано вибірку дітей із когнітивними порушеннями, що дозволяє встановити існування зв’язку між групою когнітивного розладу та особливостями їхнього емоційного розвитку.

3.4 Теоретичне обґрунтування технології підтримки емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями

З огляду на системність організації психіки емоційний розвиток дитини, що відбувається на тлі когнітивного порушення має якісну специфіку.

Концептуальні положення системного підходу дозволяють сформулювати базис для розроблення стратегії психологічного втручання у хід емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями, що ґрунтується на таких позиціях як:

– уявлення емоційного розвитку як розгорнутого в часі динамічного процесу, що виявляється в незворотних, спрямованих та закономірних кількісних і якісних структурно-функціональних зміні ставлення (оцінювання) особистості до дійсності;

– врахування системних ієрархічних функціональних зв’язків між психічними сферами як механізму забезпечення емоційного розвитку особистості шляхом впливу на його детермінанти, що уособлюють комплекс психосоціальних, інтелектуальних, регулятивних, нейропсихологічних чинників, що зумовлюють появу якісно нових та удосконалення існуючих характеристик емоційної сфери відповідно до вікових особливостей;

– розвиток емоційної сфери здійснюється в діяльності, яка здійснюється в межах спеціально спроектованих вимог її організації на засадах процесуальності, динамічності, безперервності, на тлі яких формуються механізми будь-якої психічної діяльності, у тому числі й оціночної;

– комплексний вплив на емоційний розвиток забезпечується шляхом комбінування корекційного впливу на когнітивну функцію, що є ядерною в структурі когнітивного порушення, та розвивального впливу на стан сформованості психологічних якостей.

Результати теоретичного аналізу праць А. Алексюка, Б. Блума, Д. Брунера, Т. Дуткевич, Л. Карамушки, Дж. Керола, В. Кобильченко, В. Лозової, І. Підласого, О. Савіцької, Т. Скрипник, С. Сполдінга, Д. Хамбліна, А.Фурмана та інших засвідчує, що в психологічній практиці останніми роками активно застосовується технологічний підхід в організації психологічного впливу на особистість.

Як зазначають Ю. Дзюбенко та Л. Олійник технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності професіонала, зокрема психолога, що ґрунтується на переході на якісно новий ступінь ефективності й оптимальності психологічного впливу. Технологізація психологічного втручання передбачає розроблення принципів проектування, конструювання та реалізації психологічного впливу, а також аналізування його результатів.

Слово «технологія» має грецька коріння та перекладається як майстерність.

В психологічних джерелах поняття «технологія» використовується на позначення: методики діяльності, що спрямована на досягнення певного результату (А. Беспалько, Б. Ліхачов); форми організації діяльності, т.зв. алгоритмізація діяльності, що озглядається як комплекс установок, що детермінують підбір та компонування форм, методів, способів, прийомів і засобів впливу (Л. Фрідман); система, що утворена сукупністю і послідовністю методів й процесів, які дозволяють досягти запланованого результату (І. Волков, Л. Занков, С. Сполдінг та ін.).

М. Альберт, Д. Віланд, М. Мескон, Ф. Хедоурі, Р. Ульріх та інші розглядають технологію як засіб, що дозволяє здійснити перетворити дійсність, матеріальний світ чи особистість та досягти бажаного результату.

В. Панок, розглядає психологічну технологію як методичну систему, невідємними складовими якої є діагностична, інтерпретаційна та

корекційна. На думку вченого, розроблення психологічної технології – це процес психологічного проектування, що спрямований на вирішення конкретної ситуації індивідуального розвитку.

В. Слободчиков визначає технологію як структуру діяльності, що об'єднує в собі:

- ресурси, що характеризує як сукупність джерел діяльності – потреби, прагнення, інтенції тощо;
- потенціал, що полягає в дотриманні принципу спільної організації ресурсів – установки, смислові утворення, ціннісні орієнтації;
- дії, що грунтується на комплексі чуттєво-практичних, ідеальних, символічних, предметних та інших дій;
- умови, які уособлюють в собі загальний соціокультурпий простір можливих дій, тобто обставини, ситуація, перешкоди;
- кінцеву мету, що виступає межаю для завершення процесу діяльності, що описується у формі результатів, етапів, наслідків і продуктів діяльності.

Роботи Т. Гури, дають підстави окреслити інше уявлення про структуру технології, що складається з таких компонентів:

- стартової діагностика стану та особливостей психологічного явища, на який планується здійснювати вплив;

- організації психологічного впливу на психологічне явище в напрямі досягнення прогнозованого резульату;

- моніторинг контролю динаміки ефективності психологічного впливу;

- добір прийомів і методів психологічного впливу при запланованій динаміці результативності втручання, а також засобів, які мають застосовуватися, якщо запланований результат не досягнуто;

- діагностика причин відставання у досягненні запланованого результату, у випадках, коли це спостерігається у більшості клієнтів;

- вибір методики, яка забезпечує подолання встановлених проблем, що стали причиною недосягнення запланованого результату.

В. Панок в свою чергу виокремлює в технології три ключових компоненти:

- інформаційно-смисловий компонент, що полягає у визначенні змісту явища, на яке здійснюватиметься вплив, розкриття ролі цього явища в життєдіяльності особистості, аналіз його структури, класифікація типів;
- діагностичний компонент, що передбачає аналіз критеріїв та показників явища, що досліджується, визначення засобів його вимірювання, обгрунтування доцільності застосування тих чи інших діагностичних прийомів;
- коригувально-розвивальний компонент, що виявляється у характеристиці особливостей здійснення корекційно-розвивальної роботи, зокрема напрямів, форм, видів психологічних впливів.

Т. Гура, аналізуючи ключові ознаки технології, виокремила серед них наступні: системність, науковість, концептуальність, відтворюваність, діагностичність, ефективність, вмотивованість, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність тощо.

Технологічні аспекти здійснення професійної діяльності психологів низкою вчених (Г. Берулава, М. Бітянова, В. Гуружапов, Т. Гурою, Е. Зеєр, Є. Симанюк, Н. Тализіна, І. Якиманска та ін.) пов′язується з здійсненням кількох варіантів психологічного впливу:

- психологічна допомога, що передбачає консультативно-корекційну діяльність психолога, яка спрямована на подолання негативних психологічних явищ чи усунення психологічної проблеми (труднощів), що виникла раптово;
- психологічний супровід, полягає у системній превентивній діяльності психолога із створення такого орієнтаційного простору розвитку

особистості, у якому унеможливлюється виникнення та формування негативних психологічних явищ;

– психологічна підтримка, що передбачає діяльність психолога щодо оптимізації стану особистості, що полягає у зниженні актуальності психологічних проблем, які перешкоджають її розвитку.

С. Конопляста, Т. Сак та інші зазначають, що психологічна підтримка залежно від об'єкта впливу диференціюється на два типи: психологічний вплив на батьків та психологічний вплив на дітей з порушеннями розвитку. При цьому психологічна підтримка батьків включає систему заходів, що спрямовані на зменшення емоційного дискомфорту в батьків у зв'язку із порушеннями дитини, підтримку впевненості батьків у можливостях і перспективах дитини, формування у батьків адекватного ставлення до порушення дитини, формування адекватних батьківсько-дитячих стосунків. В якості основного психотехнічного прийому групової форми психологічної підтримки вчені розглядають батьківський семінар-тренінг, що спрямований на розширення знань батьків про психологічні особливості їх дітей, психологію вибудовування сімейних стосунків і виховання дітей з порушеннями розвитку. Окрім того, на семінарах збільшується не тільки поінформованість батьків про дитину, а й відбувається зміна ставлення батьків до проблеми дитини і завдань її виховання. В якості одного з основних напрямів психологічного впливу на дітей з порушеннями розвитку є психологічна корекція, основна мета якої полягає у виправленні порушень у їхньому психічному розвиткові та профілактиці можливих відхилень у розвитку, що зумовлено як внутрішньою специфікою психічного дизонтогенезу. Зокрема, це дає змогу розробити диференціальні методи психокорекційних впливів з орієнтуванням на ступінь тяжкості та специфічну структуру дефекту.

Отже, підтримка як різновид психологічного втручання трактується як створення сприятливих передумов для розкриття потенціалів емоційного розвитку дитини з порушеннями когнітивного розвитку (Б. Ананьєв, Л. Головей, Н. Дмітрієва, А. Крилов О. Козирєва, О. Обухова, Т. Череднікова та ін.) шляхом оптимізації функціонування та формування його психологічних детермінант.

Відтак теоретичний аналіз створив підґрунтя для розроблення технології підтримки емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями (див. рис. 3.7), основу якої складають чотири складові: концептуальна, змістова, організаційна та результативна.

Концептуальна складова визначає мету та базисні принципи здійснення психологічного втручання за цією технологією.

До базових принципів реалізації психологічного впливу на дітей із когнітивним порушеннями належать такі:

- принцип системності здійснення впливу та організації психіки особистості;
- принцип детермінізму, що полягає в уявленні про те, що будь-які зміни, що відбуваються в психічній сфері дитини зумовлені певними причинами;
- принцип індивідуальності, відповідно якого засоби, форми та напрями психологічного впливу обираються з огляду на особливості кожної окремої дитини;
- принцип прицільності впливу на когнітивне порушення, зважаючи на своєрідності групи та типу, яке спостерігається у кожної окремої дитини;



Рис. 3.7 Технологія підтримки емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями

– принцип розвитку психіки в діяльності, що полягає у впливі на емоційний розвиток дитини з когнітивними порушеннями шляхом організації її діяльності.

Змістова складова застосування технології передбачає психологічне втручання у зміст та динаміку функціонування і формування психологічних детермінант емоційного розвитку.

Організаційна складова представлена кількома модулями: оціночним, коригувальним, розвивальним та моніторинговим організаційними модулями.

Зокрема, зміст діяльності в оціночному модулі передбачає діагностичне обстеження дитини, яке ґрунтується на виконанні трьох завдань: виявлення групи, до якої належить когнітивне порушення; з'ясування типу такого порушення; оцінка показників емоційного розвитку дитини з когнітивними порушеннями.

Відповідно до результатів цієї стартової діагностики відбувається визначення коригувальних та розвивальних впливів на дитину. Коригувальний модуль зосереджений на роботі з ядерним порушенням, в той час як розвивальний модуль передбачає формувальний та стимулювальний впливи на психологічні детермінанти, які визначають емоційний розвиток дитини.

Згідно групи когнітивного порушення обиралися засоби коригувального втручання для гностичної групи когнітивних порушень, які розмежовувалися за типами порушення – для затримки розвитку сприймання та нестійкому типі функціонування сприймання; атенційної групи когнітивних порушень при затримці розвитку уваги та нестійкому типі функціонування уваги; мисленнєвої групи когнітивних порушень при затримці розвитку мисленнєвих операцій та нестійкому типі функціонування мисленнєвої діяльності; мнестичної групи когнітивних порушень при затримці розвитку пам'яті та при нестійкому типі

функціонування мнестичних механізмів (запам’ятовування, зберігання та відтворення).

Засоби розвивального психологічного втручання розрізняємо за характером прицільного впливу на процес формування і оптимізації функціонування детермінантних комплексів (психосоціальних, регуляційних, інтелектуальних, нейропсихологічних).

Форми психологічного впливу визначалися для кожного випадку індивідуально.

Моніторинговий модуль передбачає наскрізний аналіз динаміки та якості змін, що відбуваються в емоційному розвитку та порушених когнітивних функціях під час застосування технології.

Результативна складова передбачає, що у випадку досягнення стійких прогресивних змін в емоційному розвитку, які полягають у досягненні відповідності змісту і динаміки показників емоційного розвитку у дітей з когнітивними порушеннями відповідно до показників емоційного розвитку дітей з нормотиповим розвитком, використання запропонованої технології завершується. В окремих випадках вона може застосовуватися як засіб профілактики відхилень в емоційному розвитку дітей із когнітивними порушеннями.

Висновки до третього розділу

За результатами аналітичного дослідження уточнено зміст поняття «діти з когнітивними порушеннями» як такі, яким притаманне відставання у розвитку та нестійка функціональність сприймання, пам’яті, мислення або уваги, що виявляється у знижені їх продуктивності, що погіршує пізнавальну активність та розумову працездатність.

Запропоновано класифікувати дітей з когнітивними порушеннями на види за показником генералізації порушення: комбінований та парціальний. Комбінований вид порушення характеризується

комплексним ураженням усього комплексу когнітивних функцій. Парціальний вид характеризується домінуванням у структурі порушення когнітивної сфери певної когнітивної функції. Парціальний вид когнітивних порушень на підставі критерію домінантності порушеної когнітивної функції в загальній структурі когнітивного розладу ми класифікуємо на чотири групи – гностична (при домінуванні порушення сприймання), мнестичну (при переважанні порушення пам'яті), мисленнєву та атенційну (при домінуванні ураження уваги). Кожну групу диференційовано за типом когнітивного порушення – ретардантний тип, що характеризується затримкою розвитку відповідної функції; лабільний тип, що виражається у нестійкій функціональності роботи когнітивної функції.

Для визначення наявності і характеру порушення когнітивних функцій в дитячому віці розроблено експериментальний психодіагностичний комплекс. За використанням якого, із вибірки було відсіяно дітей з комбінованим порушенням когнітивної сфери та сформовано вибірку експериментального дослідження шляхом розподілення дітей із порушеннями когнітивного розвитку на чотири групи за критерієм домінантності порушеної когнітивної функції.

Дослідження особливостей емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями здійснювалось шляхом порівняння їх результатів з дітьми з нормотиповим розвитком за наслідками використання психодіагностичного комплексу, що розроблено для оцінювання за критеріями: структурної емоційної організації, яка визначалася за показниками психофізіологічних і психічних зрушень та показником регуляції емоційної експресії; емоційної функціональності за показниками – глибини емоційних переживань, домінуючої модальності емоційного стану, стійкості емоційного реагування; емоційної реактивності; темпоральності за показниками схильності до афективних

та фрустраційних реакцій, особливостей домінуючих емоційних станів, емоційних установок за параметрами швидкості їх формування та стійкості; емоційної організації за показниками особливостей сформованості простих та складних соціально-емоційних комплексів і простих та складних когнітивно-емоційних комплексів.

Вивчення характеру детермінації емоційного розвитку здійснювалось в межах формувального експерименту шляхом порівняння результатів контрольної та експериментальної груп за наслідками апробовування технології підтримки емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями шляхом впливу на формування його психологічних детермінант.

Науковими засадами для розроблення технології підтримки здійснювалось на підґрунті системного та технологічного підходів. Основу технологія складають чотири складові: концептуальна складова визначає мету та базисні принципи здійснення психологічного втручання; змістова складова передбачає психологічне втручання у зміст та динаміку функціонування і формування психологічних детермінант емоційного розвитку; організаційна складова представлена кількома модулями – оціночним, коригувальним, розвивальним та моніторинговим організаційними, які характеризують комплексний характер реалізації психологічного впливу через діагностичне обстеження, яке ґрунтується на виявленні групи та типу когнітивного порушення, оцінка показників емоційного розвитку дитини з когнітивними порушеннями, що в сукупності визначає зміст та форми коригувальних і розвивальних впливів на дитину й моніторинг їх ефективності; результативна складова передбачає умови завершення використання технології, що запропоновано.

РОЗДІЛ 4
СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

4.1 Особливості емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями

За результатами констатувального етапу дослідження з'ясовано загальні особливості емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями.

Діти із когнітивними порушеннями характеризуються низкою особливостей, зокрема у структурній організації емоційного реагування.

За даними таблиці 4.1, з'ясовано діти з когнітивними порушеннями відрізняються від дітей з нормотиповим розвитком за рівнем втомлюваності. Це виявляється у їхній швидкій виснажуваності, низькій працездатності, актуальній потребі у зниженні навантаження та налагодженні режиму навантаження та відпочинку з огляду на потреби дитини.

Як відомо, фізіологічні процеси, що лежать в основі емоцій, відрізняються великою складністю. Як і всі психічні процеси, емоції мають рефлекторну природу і виникають під впливом будь-яких подразників. Емоції можуть з'явитися також і в результаті внутрішніх подразнень, що виникають в організмі. Роздратування рецепторів зовнішнього або внутрішнього порядку передається по доцентрових нервах у центральну нервову систему, в підкоркові і коркові відділи мозку. Звідти по відцентровим нервовим провідникам імпульси збудження йдуть до різних органів тіла.

Таблиця 4.1

Порівняльні показники емоційного розвитку
у дітей з когнітивними порушеннями та з нормотиповим розвитком

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Когнітивні порушення	Нормотиповний розвиток	φ*
Структурна організація емоційного реагування	Характер психофізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	**78,95**	**29,73**	5,15*
			Оптимум	**9,21**	**48,65**	4,63*
			Перезбудження	11,84	21,62	1,34
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	**71,05**	**16,22**	5,92*
			Оптимум	**23,68**	**59,46**	3,72*
			Низький енергетичний потенціал	**5,26**	**24,32**	2,75*
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	**60,53**	**0**	8,87*
			Середня	**39,47**	**72,97**	3,39*
			Висока	**0**	**27,03**	5,49*
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	**57,89**	**21,62**	3,85*
			Середня	**36,84**	**62,16**	2,65*
			Висока	**5,26**	**16,22**	1,75**
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	**88,16**	**35,14**	5,88*
			Середня	**11,84**	**59,46**	5,36*
			Висока	**0**	**5,41**	2,28**
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	**71,05**	**35,14**	3,70*
			Середня	**28,95**	**54,05**	2,67*
			Висока	**0**	**10,81**	3,23*
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	**47,37**	**21,62**	2,83*
			Оптимальна	46,05	59,46	1,31
			Позитивна	**6,58**	**18,92**	1,76**

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Когнітивні порушення	Нормотиповний розвиток	φ*
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	**75**	**48,65**	2,76*
			Середня	**22,37**	**43,24**	2,22**
			Висока	2,63	8,11	1,36
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	**69,74**	**27,03**	4,34*
			Середня	**26,32**	**62,16**	3,75*
			Висока	3,95	10,81	1,35
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	**53,95**	**35,14**	1,83**
			Інтрапунітивна	35,53	48,65	1,34
			Імпунітивна	10,53	16,22	0,87
		Характер фіксації	Перешкоді	**65,79**	**18,92**	5,04*
			Самозахисті	**34,21**	**81,08**	5,05*
			Потребі	0	0	0
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	**47,37**	**21,62**	2,83*
			Оптимальна	46,05	59,46	1,31
			Висока	**6,58**	**18,92**	1,76**
		Стійкість емоційних установок	Низька	**53,95**	**11,11**	4,96*
			Оптимальна	**35,53**	**56,67**	2,15**
			Висока	**10,53**	**32,22**	2,77*
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	**9,21**	**40,28**	3,82*
			Позитивне	43,42	54,45	1,13
			Нейтральне	**47,37**	**5,28**	5,33*
		Ставлення до друзів	Негативне	**55,26**	**13,51**	4,70*
			Позитивне	**43,42**	**81,08**	4,12*
			Нейтральне	1,32	5,41	1,18

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Когнітивні порушення	Нормотиповний розвиток	φ*
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	**86,84**	**2,7**	10,26*
			Середня тривалість інтересу до нового	**13,16**	**78,38**	7,14*
			Висока тривалість інтересу до нового	**0**	**18,92**	4,40*
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	**57,89**	**13,51**	4,93*
			Середня сформованість	**28,95**	**62,16**	3,49*
			Висока сформованість	13,16	24,32	1,37
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	**69,74**	**27,03**	4,34*
			Середня стійкість	**26,32**	**62,16**	3,75*
			Висока стійкість	3,95	10,81	1,35

* відмінності значимі при p≤0,01; ** відмінності значимі при p≤0,05

Як видно з таблиці, при емоціях нервові процеси збудження або гальмування поширюються на вегетативні центри, що викликає різноманітні зміни в життєдіяльності організму дитини. У більшості дітей з когнітивними порушеннями спостерігаються рефлекторне почастішання скорочень серця (або рефлекторне гальмування дихання) при несподіваних подразниках, збліднення в ситуації страху чи почервоніння в ситуації суму. Тобто, ретикулярна формація не надає тонізуючу вплив на кору головного мозку, яке полягає в активізації або придушенні діяльності кори, регулюючої поведінку дитини.

Порушеними виявляються і процеси формування та перетворення динамічних стереотипів. На відміну від дітей з когнітивними порушеннями, у дітей з нормотиповим розвитком, легкість формування динамічного стереотипу зв'язується з позитивними емоціями, з переживаннями задоволення, приємного стану, невимушеності. Це свідчить, що трудність функціонування динамічного стереотипу у дітей з когнітивними порушеннями пов'язано з труднощами переробки інформації, яка пов'язана з негативними емоціями, з почуттям неприємності, туги, безнадії тощо.

Невміння регулювати емоційні переживання і їх прояви впливають на характер і складність емоційних переживань, та можливість усвідомити свої емоційні стани, передати емоційний досвід і цілеспрямовано керувати своїми емоціями.

Високий рівень непродуктивного психічного напруження у дітей з когнітивними порушеннями виявляється глибоких емоційних переживаннях, причому схильні до більш песимістичного ставлення до життя, пригніченості. Втім, їм властива щирість їхніх проявів, певна відкритість, хоча вони не «застряють» на своїх переживаннях, незважаючи на їх глибину і «справжність», а є досить лабільними.

Спостерігається певна нестача активної життєвої позиції. Високо розвинена невпевненість у своїх силах та можливостях. Вони дуже емоційно чутливі до потреб та проблем інших, сприймають все «близько до серця». Крім того, вони не демонстративні, тобто не вміють, бути в центрі уваги.

У більшості випадків порушення здатності до емоційної вербалізації виявляється у зниженій здатності у вербалізації емоційних станів, а саме: складності ідентифікації й опису власних переживань, складності проведення розбіжностей між емоціями й тілесними відчуттями, зниженні здатності до символізації, про що свідчить зрідненість уяви, фокусованості більшою мірою на зовнішніх подіях, ніж на внутрішніх переживаннях.

З’ясовано, що у контролі емоційної експресії виявляються індивідуальні розбіжності залежно від якості пережитих емоцій. У дітей, які брали участь в дослідженні, зі стійкою схильністю до переживання негативних емоцій виявлено, що, по-перше, у них є вищий ступінь контролю експресії як позитивних, так і негативних емоцій; по-друге, негативні емоції частіше переживаються, ніж виражаються (тобто контроль їхнього вираження здійснюється у формі «придушення»); по-третє, позитивні емоції навпаки, частіше виражаються, ніж переживаються (тобто контроль їхнього вираження здійснюється у формі «симуляції»: суб´єкти виражають непережиті емоції радості). Це пов´язано з тим, що експресія позитивних емоцій сприяє здійсненню спілкування й продуктивності діяльності. Саме тому, такі діти схильні до переживання негативних емоцій, за рахунок вищого ступеня контролю емоційної експресії значно рідше виражають негативні емоції, «маскують» свої переживання експресією позитивних емоцій.

У дітей з перевагою позитивних емоцій не виявлено розбіжностей між частотою переживання і частотою вираження різних емоцій, що свідчить про їх слабший контроль щодо своїх емоцій.

Розглядаючи співвідношення індивідуальних розбіжностей в емоційності з характеристиками інших психічних властивостей і процесів у дітей, не можна не зазначити, що різні емоційні типи володіють індивідуальною специфікою не лише на рівні формальних характеристик, а й на рівні змістових якостей. Так, схильність до переживання гніву у дітей з когнітивними порушеннями завжди поєднується із завищеною самооцінкою, невпевненістю в собі, загостреною чутливістю, надуманим почуттям образи, заздрості. Постійна тривога також викликає у певних дітей гнів і страх: це пов’язано зі своєрідним поєднанням низки змістових рис особливостей особистості, та з невдачами у спілкуванні, з каяттям з приводу вдіяного тощо. Часом різниця в прояві емоційності пов’язано з функцією контролю за емоційною експресією, що залежить від віку і статі, від схильності до стійких переживань певної модальності, від виду діяльності тощо.

Крім цього, для більшості дітей із когнітивними порушеннями притаманний знижений енергетичний потенціал, що вказує на підвищений рівень нервово-психічного напруження. За цих умов діти з когнітивними порушеннями будуть виконувати лише ті завдання і діяльність, що є для них знайомою та звичною.

4.2 Особливості емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями атенційної групи

Діти із когнітивними порушеннями атенційної групи відзначаються низкою особливостей (див. табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Порівняльні показники емоційного розвитку дітей атенційної групи когнітивних порушень та нормотиповим розвитком

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Гр1н	Гр2у	φ
Структурна організація емоційного реагування	Характер психофізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	29,73	67,74	3,21*
			Оптимум	48,65	16,13	2,92*
			Перезбудження	21,62	16,13	0,52
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	16,22	51,61	3,97*
			Оптимум	59,46	41,94	1,5
			Низький енергетичний потенціал	24,32	6,45	2,11**
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	0	51,61	6,55*
			Середня	72,97	48,39	2,03**
			Висока	27,03	0	4,52*
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	21,62	48,39	2,42*
			Середня	62,16	48,39	1,15
			Висока	16,22	3,23	1,90**
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	35,14	77,42	3,58*
			Середня	59,46	22,58	3,16*
			Висока	5,41	0	1,87**
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	35,14	58,06	1,93**
			Середня	54,05	41,94	1,08
			Висока	10,81	0	2,66*

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Гр1н	Гр2у	φ
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	21,62	45,16	2,16**
			Оптимальна	59,46	48,39	0,88
			Позитивна	18,92	6,45	1,5
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	48,65	61,29	1,11
			Середня	43,24	35,48	0,64
			Висока	8,11	3,23	0,87
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	27,03	54,84	2,30**
			Середня	62,16	41,94	1,76**
			Висока	10,81	3,23	1,16
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	35,14	45,16	0,86
			Інтрапунітивна	48,65	48,39	0,02
			Імпунітивна	16,22	6,45	1,28
		Характер фіксації	Перешкоді	18,92	51,61	2,93*
			Самозахисті	81,08	48,39	2,92*
			Потребі	0	0	0
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	21,62	45,16	2,16**
			Оптимальна	59,46	48,39	0,88
			Висока	18,92	6,45	1,5
		Стійкість емоційних установок	Низька	11,11	45,16	3,44*
			Оптимальна	56,67	38,71	1,62
			Висока	32,22	16,13	1,55
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	40,28	16,13	2,25**
			Позитивне	54,45	58,06	0,34
			Нейтральне	5,28	25,81	2,44*

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Гр1н	Гр2у	φ
		Ставлення до друзів	Негативне	13,51	32,26	1,95**
			Позитивне	81,08	64,52	1,65**
			Нейтральне	5,41	3,23	0,37
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	2,7	77,42	6,99*
			Середня тривалість інтересу до нового	78,38	22,58	4,89*
			Висока тривалість інтересу до нового	18,92	0	3,62*
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	13,51	35,48	2,23**
			Середня сформованість	62,16	45,16	1,41
			Висока сформованість	24,32	19,35	0,47
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	27,03	54,84	2,30**
			Середня стійкість	62,16	41,94	1,76**
			Висока стійкість	10,81	3,23	1,16

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Так, з’ясовано діти цієї категорії відрізняються від дітей з нормотиповим розвитком високим рівнем втомлюваності, швидкою виснажуваністю, зниженою працездатністю. Більшість дітей атенційної групи когнітивних порушень характеризуються низьким енергетичним потенціалом та високим рівнем нервово-психічного напруження.

Як засвідчує подана таблиця у дітей атенційної групи упродовж усього вікового періоду спостерігається висока втомлюваність, а також нестійкий характер функціонування енергетичного потенціалу психічної діяльності. Крім цього, для дітей 5-6 років притаманним є схильність до нервово-психічного перезбудження. Внаслідок зазначеного таким дітям буде характерною нестійка продуктивність будь-якої діяльності, схильність до її зривів та відмов.

Перш за все емоційне неблагополуччя дитини виявляється у сфері взаємин дитини з іншими людьми і власний світ її переживань. Їм притаманним є нестримність емоцій часто буває причиною дезорганізації їх діяльності. У конфліктних ситуаціях з однолітками емоції збудливих дітей виражаються дуже бурхливо: в гучному плачі, відчайдушній образі, спалахах гніву, але ставлення їх до однолітків в цілому доброзичливе. Відносно врівноважені діти зі стійким негативним ставленням до спілкування. Гостра сприйнятливість і вразливість дитини може призвести до чисельних страхів . В основному діти переживають тривожність, викликану стресовими ситуаціями (укладення спати, точне виконання вимог дорослих, агресія з боку інших дітей, покарання й ін.). Крім того, тривожність носить і особистісний характер, коли дитина стабільно зіштовхується з розбіжностями між своїми реальними можливостями й високим рівнем досягнень, якого чекають від нього дорослі.

Поряд з цим, виявлено порушення контактів, уникання дійсності, заглиблення у світ власних переживань. Таким дітям властива повна відчуженість, безініціативність, низькі показники тривожності. Поведінкові наслідки ідентифікації дитини як школяра, члена шкільного класу приводять до її підтримання та посилення тільки в тих випадках, коли вони адаптивні і позитивно підкріплюються самою особистістю та значущим оточенням. Якщо цього не відбувається, можна говорити про дезадаптивну (неуспішну, негативну) соціальну ідентифікацію. В умовах переживань дітьми негативного оцінного ставлення з боку дорослих регулятивна функція самооцінки порушується, внаслідок чого в них виникає схильність до прояву тривожності і гальмується активність як суб'єктів діяльності та спілкування, спостерігаються прояви деривації.

Отже, для дітей з когнітивними порушеннями атенційної групи притаманно значне відхиленням від аутогенної норми, низька здатність до стримування негативних емоцій та маніпулювання власною емоційною експресією, високій емоційній реактивності та схильності до афективних та фрустраційних реакцій, незначній тривкості функціонування простих когнітивно-емоційних комплексів.

Діти з когнітивними порушеннями відрізнялись не однозначними показниками здатності до емоційної вербалізації, через індивідуальні відмінності, темперамент, стиль виховання, і відповідно проявлявся по різному: в одних дітей – спостерігали пасивність, недостатньо стійку увагу, швидке виснаження, відволікання, що впливало на сприймання навчального матеріалу, у інших – наполегливе відпрацювання власних недоліків. Одні діти з когнітивними порушеннями, при відносно збереженій увазі, у процесі навчання, часто втомлювались, відволікались, виснажувались, але були оптимістично налаштовані на отримання позитивних результатів, у інших відмічалася збільшена втомлюваність

при будь-якому розумовому навантаженні, яка призводила до нестійкості уваги, частому відволіканню. Ще інші – мали розгальмовану не стійку увагу, швидко втомлювались, що призводило до зниження їх працездатності та продуктивності.

Поряд з цим, зазначено, що у даної категорії дітей, творчий процес уявлення значно відстає від норми, учні маючи нечіткі уявлення про образи, предмети та явища зіштовхується зі труднощами які вимагають творчого підходу, а це: процеси малювання за уявним помислом, конструювання, ліпка, збірка різних виробів, складність виникає у відтворенні розказів, не розумінні метафор, переносних значень слів та ін. Через низький рівень емоційного сприймання, уява таких дітей має значно низькі результативні показники, які проявляється у: заниженості мотиваційного фону діяльності; низькому рівні пізнавальних інтересів; скудних знаннях про навколишній світ; відсутності цілеспрямованості; не сформованості операційних компонентів; складності створень уявних ситуацій; недостатності уявлень наочних образів; слабкості міцних зв'язків між зоровою і вербальною сферами; недостатності сформованості довільної регуляції образної сфери.

Водночас, пізнавальна уява у дітей з когнітивними порушеннями має з репродуктивну перевагу.

Привертає увагу досить слабкий рівень розвитку слухового сприйняття у всіх дітей з когнітивними порушеннями цієї групи. Виявлено низькі показники розвитку пам'яті, особливо слухової та довільно-образної. Відмічено значне зменшення порівняно з дітьми з нормотиповим розвитком, слухової пам'яті. Водночас, виявлено значні відмінності показників рівня розвитку зорової пам'яті: серед обстежених дітей цієї групи переважали діти, які мали середній та добрий рівні, у контрольній – добрі та високі показники зниження слухової та зорової

пам'яті, що вказує на зниження механічного запам'ятовування, а зниження і довільно-образної пам'яті – на зниження довільного запам'ятовування.

Щодо рівня розвитку уваги, то серед дітей атенційної групи спостерігається достовірно більше часу на виконання завдання, через що вони мають достовірно нижчі коефіцієнти інтенсивності, продуктивності, точності та переключення уваги. Заслуговує уваги й зниження словникового запасу, порушення розвитку зв'язної мови у цих дітей.

Зорове сприйняття дітей атенційної групи є більш збереженим ніж фонематичне на, що вказують можливості їх зорової пам’яті. Втім, є діти, у яких виявляють проблеми у: цілісності сприйняття образу предметів; сформованості просторового праксичного орієнтування; сприйняття інформаційної дійсності; гностичних оптико-просторових, просторових функціях у дизартріків, де спостерігають порушення у буквеному гнозисі, просторовому рахунку, моторно-зоровому сприймані на письмі, просторово-часових уявленнях, конструктивного праксису та фонематичного аналізу. Вади звуковимови, також, мають невід’ємний зв’язок з порушеннями лицевого гнозису (особливо у зоні оральної мускулатури), орального та пальцевого стереогнозу, такі недоліки спостерігаються у дітей тяжкими вадами експресивного мовлення, де спостерігається явні порушення фонетичної сторони мовлення.

Отже, емоційний недорозвиток, паралельно впливає як на їх мовлення так і на розвиток інших пізнавальних процесів, що значно ускладнює пізнавальну діяльність таких дітей.

В таблиці 4.3 представлено результати зміни емоційної сфери в межах дитячого віку у дітей атенційної групи когнітивних порушень.

Зокрема діти атенційної групи порівняно з однолітками з нормо типовим розвитком упродовж усього дитячого віку виявляють високі показники втомлюваності.

Таблиця 4.3

Динаміка емоційного розвитку у дітей атенційної групи в межах дитячого віку

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	I-Гр1н	I-Гр2у	(I) Гр1н +Гр2у	II-Гр1н	II-Гр2у	(II) Гр1н +Гр2у	III-Гр1н	III-Гр2у	(III) Гр1н +Гр2у	IV-Гр1н	IV-Гр2у	(IV) Гр1н +Гр2у
Структурна організація емоційного реагування	Характер психо-фізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	55,56	100	2,77*	44,44	75	1,31	10	66,67	2,76*	11,11	37,5	1,32
			Оптимум	22,22	0	1,86**	33,33	12,5	1,04	70	22,22	2,18**	66,67	25	1,78**
			Перезбудження	22,22	0	1,86**	22,22	12,5	0,53	20	11,11	0,54	22,22	37,5	0,69
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	11,11	33,33	1,05	22,22	75	2,29**	20	44,44	1,16	11,11	50	1,84**
			Оптимум	33,33	33,33	0	55,56	25	1,31	70	55,56	0,65	77,78	50	1,21
			Низький енергетичний потенціал	55,56	33,33	0,86	22,22	0	2,02**	10	0	1,4	11,11	0	1,4
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	0	50	2,98*	0	50	3,24*	0	44,44	3,18*	0	62,5	3,76*
			Середня	44,44	50	0,21	77,78	50	1,21	80	55,56	1,16	88,89	37,5	2,36*
			Висока	55,56	0	3,20*	22,22	0	2,02**	20	0	2,02**	11,11	0	1,4
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	44,44	66,67	0,86	11,11	50	1,84**	10	44,44	1,78**	22,22	37,5	0,69
			Середня	33,33	33,33	0	77,78	50	1,21	70	55,56	0,65	66,67	50	0,7
			Висока	22,22	0	1,86**	11,11	0	1,4	20	0	2,02**	11,11	12,5	0,09
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	33,33	83,33	2,03**	33,33	100	3,94*	40	77,78	1,72**	33,33	50	0,7
			Середня	66,67	16,67	2,03**	66,67	0	3,94*	60	22,22	1,72**	44,44	50	0,23
			Висока	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22,22	0	2,02**
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	66,67	66,67	0	33,33	50	0,7	20	55,56	1,65**	22,22	62,5	1,73**
			Середня	33,33	33,33	0	55,56	50	0,23	60	44,44	0,68	66,67	37,5	1,22
			Висока	0	0	0	11,11	0	1,4	20	0	2,02**	11,11	0	1,4
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	22,22	50	1,12	11,11	37,5	1,32	30	44,44	0,65	22,22	50	1,22
			Оптимальна	55,56	50	0,21	66,67	62,5	0,18	50	44,44	0,24	66,67	37,5	1,22
			Позитивна	22,22	0	1,86**	22,22	0	2,02**	20	11,11	0,54	11,11	12,5	0,09

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	I-Гр1н	I-Гр2у	(I) Гр1н +Гр2у	II-Гр1н	II-Гр2у	(II) Гр1н +Гр2у	III-Гр1н	III-Гр2у	(III) Гр1н +Гр2у	IV-Гр1н	IV-Гр2у	(IV) Гр1н +Гр2у
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	88,89	100	1,29	44,44	37,5	0,29	40	66,67	1,18	22,22	50	1,22
			Середня	11,11	0	1,29	55,56	50	0,23	50	33,33	0,74	55,56	50	0,23
			Висока	0	0	0	0	12,5	1,49	10	0	1,4	22,22	0	2,02**
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	33,33	50	0,65	22,22	50	1,22	40	66,67	1,18	11,11	50	1,84**
			Середня	44,44	50	0,21	66,67	37,5	1,22	50	33,33	0,74	88,89	50	1,84**
			Висока	22,22	0	1,86**	11,11	12,5	0,09	10	0	1,4	0	0	0
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	33,33	50	0,65	33,33	50	0,7	10	22,22	0,73	66,67	62,5	0,18
			Інтрапунітивна	55,56	33,33	0,86	33,33	37,5	0,18	70	77,78	0,39	33,33	37,5	0,18
			Імпунітивна	11,11	16,67	0,31	33,33	12,5	1,04	20	0	2,02**	0	0	0
		Характер фіксації	Перешкоді	55,56	66,67	0,43	11,11	62,5	2,36*	10	55,56	2,27**	0	25	2,16**
			Самозахисті	44,44	33,33	0,44	88,89	37,5	2,36*	90	44,44	2,27**	100	75	2,16**
			Потребі	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	22,22	50	1,12	11,11	37,5	1,32	30	44,44	0,65	22,22	50	1,22
			Оптимальна	55,56	50	0,21	66,67	62,5	0,18	50	44,44	0,24	66,67	37,5	1,22
			Висока	22,22	0	1,86**	22,22	0	2,02**	20	11,11	0,54	11,11	12,5	0,09
		Стійкість емоційних установок	Низька	11,11	50	1,69**	11,11	37,5	1,32	0	33,33	2,68*	22,22	62,5	1,73**
			Оптимальна	55,56	33,33	0,86	55,56	50	0,23	60	44,44	0,68	55,56	25	1,31
			Висока	33,33	16,67	0,74	33,33	12,5	1,04	40	22,22	0,85	22,22	12,5	0,53
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	44,44	16,67	1,17	44,44	25	0,85	50	11,11	1,94**	22,22	12,5	0,53
			Позитивне	55,56	50	0,21	55,56	62,5	0,29	40	66,67	1,18	66,67	50	0,7
			Нейтральне	0	33,33	2,34*	0	12,5	1,49	10	22,22	0,73	11,11	37,5	1,32
		Ставлення до друзів	Негативне	11,11	16,67	0,31	22,22	37,5	0,69	10	33,33	1,28	11,11	37,5	1,32
			Позитивне	77,78	66,67	0,47	77,78	62,5	0,69	90	66,67	1,28	77,78	62,5	0,69
			Нейтральне	11,11	16,67	0,31	0	0	0	0	0	0	11,11	0	1,4

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	I-Гр1н	I-Гр2у	(I) Гр1н +Гр2у	II-Гр1н	II-Гр2у	(II) Гр1н +Гр2у	III-Гр1н	III-Гр2у	(III) Гр1н +Гр2у	IV-Гр1н	IV-Гр2у	(IV) Гр1н +Гр2у
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	0	83,33	4,37*	11,11	75	2,91*	0	77,78	4,71*	0	75	4,31*
			Середня тривалість інтересу до нового	88,89	16,67	3,08*	77,78	25	2,29**	70	22,22	2,18**	77,78	25	2,29**
			Висока тривалість інтересу до нового	11,11	0	1,29	11,11	0	1,4	30	0	2,53*	22,22	0	2,02**
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	11,11	33,33	1,05	22,22	25	0,14	10	44,44	1,78**	11,11	37,5	1,32
			Середня сформованість	66,67	50	0,65	55,56	50	0,23	60	33,33	1,18	66,67	50	0,7
			Висока сформованість	22,22	16,67	0,26	22,22	25	0,14	30	22,22	0,39	22,22	12,5	0,53
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	33,33	50	0,65	22,22	50	1,22	40	66,67	1,18	11,11	50	1,84**
			Середня стійкість	44,44	50	0,21	66,67	37,5	1,22	50	33,33	0,74	88,89	50	1,84**
			Висока стійкість	22,22	0	1,86**	11,11	12,5	0,09	10	0	1,4	0	0	0

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Водночас зниження енергопотенціалу притаманно для дітей II періоду емоційного розвитку (7 років) та IV періоду емоційного розвитку (10-12 років). Це може бути зумовлене в 7-річному віці переживанням кризи семи років та адаптаційним етапом пристосування дитини до школи, яку діти атенційної групи переживають більш гостро, позаяк посилюються вимоги до контролю їхньої діяльності, до них висуваються вимоги здійснювати навчальну діяльність упродовж більш тривалого часу, аніж вони здатні здійснювати без надмірних енерговитрат.

В межах дитячого віку діти атенційної групи на кожному з періодів емоційного розвитку демонструють несформованість здатності до вербалізації власних емоційних станів та словесного означування емоційних станів, що характерні для іншої людини.

Поряд із цим, у дітей з типовим розвитком при переході до II періоду емоційного розвитку починає формуватися здатність до стримування власних негативних емоцій, в той же час у дітей атенційної групи цей показник залишається низьким упродовж усього дитячого віку.

Діти з типовим розвитком в межах IV періоду емоційного розвитку поступово набувають здатності до маніпулювання власною емоційною експресією, опановують здатністю до демонстрування тих емоції і у тій формі, що відповідає вимогам соціального оточення. Водночас для дітей атенційної групи характерним є більш уповільнений темп розвитку цієї здатності.

Встановлено, що у дітей із типовим розвитком характерною є тенденція до поступового поглиблення психоемоційних переживань, особливо відмінності між ними та дітьми атенційної групи виявляються з III періоду емоційного розвитку (з 8-9 років).

Крім цього, для дітей з нормотиповим розвитком притаманно переважання позитивної модальності емоційних переживань на перших

двох періодах емоційного розвитку, у той час як діти атенційної групи більш схильні до переживань негативної модальності, що може виявлятися у їхній схильності дратуватися, емоційної афективності на нейтральні стимули.

Нестабільними в межах дитячого віку є показники здатності дітей до емоційного відгукування (реактивності). Це зокрема виявляється у тому, що для дітей з нормотипповим розвитком та атенційної групи когнітивних порушень притаманно поступове зростання цієї здатності в межах I і II періоду емоційного розвитку та різкий спад цієї здатності в III періоді, після чого знову спостерігається зростання цього показника в наступний період. Водночас вказані групи значимо відрізняються за динамікою другого етапу зростання цього показника. Зокрема для дітей атенційної групи притаманний більш уповільнений темп формування цієї здатності.

Також констатовано, що у дітей атенційної групи домінує тенденція фіксації на перешкоді в ситуаціях переживання фрустрації, у той час як у їхніх однолітків із типовим когнітивним розвитком домінує реакція фіксації на самозахисті.

Водночас діти атенційної групи демонструють якісну специфіку показників швидкості формування емоційних установок. Зокрема в межах 5-7 років діти атенційної групи помітно відстають у формуванні стійких емоційних оцінок та ставлень порівняно з однолітками із нормотиповим розвитком. Крім цього емоційні установки дітей атенційної групи відзначаються значимо більшою нестійкістю.

Значимо діти атенційної групи відрізняються від однолітків із нормотиповим розвитком за тривалістю збереженні інтересу нового, що свідчить про труднощі формування простих когнітивно-емоційних комплексів. Крім цього такі діти виявляють помітні труднощі при

формуванні складних когнітивно-емоційних комплексів через нестійкий процес їх формування та низьку тривалість актуалізації.

Таким чином, діти атенційної групи мають різного ступеня зниження когнітивної сфери, у них найбільше страждають функції, які характеризують якість аналітико-синтетичних процесів: сприйняття, пам'ять, увага, словесно-логічне мислення, зв'язне мовлення.

4.3 Особливості емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями мнестичної групи

Діти із когнітивними порушеннями мнестичної групи (див. табл. 4.4) демонструють високі ознаки втомлюваності, виснажуваності, низької працездатності та енергетичного потенціалу, що вказує на підвищений рівень у них нервово-психічного напруження. Наслідком цього є те, що такі діти схильні виконувати лише таку діяльність, що є для них знайомою та цікавою.

Якісний аналіз результатів дозволяє стверджувати, що у дітей мне стичної групи спостерігається низька продуктивність запам'ятовування, особливо відносно довготривалої пам'яті; слабкий динамічний процес слухово короткочасної пам'яті, знижений процес опосередкованого смислового запам'ятовування. Для них характерна дифузна недостатність короткострокової пам'яті, що виявляється як якісно, так і кількісно, це пов'язано із станом уваги і мислення, тобто засобами обробки інформації.

Такі діти мають низький рівень продуктивного запам’ятовування, та відтворення матеріалу при відносній збереженості смислового та логічного запам’ятовування. Водночас, виявлено труднощі у вербальній пам’яті (довільній, опосередкованій – запам’ятовування слів, фраз, цілісних текстів); довготривалій пам’яті; оперативній пам’яті.

Таблиця 4.4

Порівняльні показники емоційного розвитку у дітей з нормотиповим розвитком та мнестичною групою когнітивних порушень

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Гр1н	Гр2п	φ
Структурна організація емоційного реагування	Характер психофізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	29,73	86,67	5,64*
			Оптимум	48,65	4,44	5,04*
			Перезбудження	21,62	8,89	1,58
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	16,22	84,44	6,77*
			Оптимум	59,46	11,11	4,89*
			Низький енергетичний потенціал	24,32	4,44	2,73*
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	0	66,67	8,62*
			Середня	72,97	33,33	3,66*
			Висока	27,03	0	4,96*
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	21,62	64,44	4,09*
			Середня	62,16	28,89	3,12*
			Висока	16,22	6,67	1,37
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	35,14	95,56	6,52*
			Середня	59,46	4,44	6,05*
			Висока	5,41	0	2,06**
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	35,14	80	4,24
			Середня	54,05	20	3,31*
			Висока	10,81	0	2,92*
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	21,62	48,89	2,67*
			Оптимальна	59,46	44,44	1,38
			Позитивна	18,92	6,67	1,61

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Гр1н	Гр2п	φ
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	48,65	84,44	3,56*
			Середня	43,24	13,33	3,12*
			Висока	8,11	2,22	1,26
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	27,03	80	5,02*
			Середня	62,16	15,56	4,57*
			Висока	10,81	4,44	1,01
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	35,14	60	2,25**
			Інтрапунітивна	48,65	26,67	2,05**
			Імпунітивна	16,22	13,33	0,37
		Характер фіксації	Перешкоді	18,92	75,56	5,53*
			Самозахисті	81,08	24,44	5,53*
			Потребі	0	0	0
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	21,62	48,89	2,67*
			Оптимальна	59,46	44,44	1,38
			Висока	18,92	6,67	1,61
		Стійкість емоційних установок	Низька	11,11	60	5,07*
			Оптимальна	56,67	33,33	2,13**
			Висока	32,22	6,67	3,09*
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	40,28	4,44	4,31*
			Позитивне	54,45	33,33	1,94**
			Нейтральне	5,28	62,22	6,14*
		Ставлення до друзів	Негативне	13,51	71,11	5,71*
			Позитивне	81,08	28,89	5,07*
			Нейтральне	5,41	0	2,06**

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Гр1н	Гр2п	φ
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	2,7	93,33	10,32*
			Середня тривалість інтересу до нового	78,38	6,67	7,49*
			Висока тривалість інтересу до нового	18,92	0	3,97*
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	13,51	73,33	5,93*
			Середня сформованість	62,16	17,78	4,31*
			Висока сформованість	24,32	8,89	1,91**
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	27,03	80	5,02*
			Середня стійкість	62,16	15,56	4,57*
			Висока стійкість	10,81	4,44	1,01

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

На відмінну від дітей з нормо типовим розвитком, у яких суттєвих відхилень в механізмах пам’яті помічено не було, лише в де яких випадках спостерігався ослаблений процес запам'ятовування, який залежав від пасивності учнів їх нестійкої уваги або загальмованості у сприйманні.

Тобто у дітей мнестичної групи недорозвинутими є різні види пам’яті, найбільш сформованою є зорово-мовленнєва, яка відіграє компенсаторну функцію при засвоєні ними пізнавальної інформації. Водночас, у деяких учнів порушене мовлення, впливає на процес їх уваги, якій характеризується: нестійкістю, зменшеною концентрацією, низьким рівнем довільності, загальмованістю, що призводить до: складнощів у структурі діяльності, плануванні дій, аналізу та синтезу сприймаючої інформації; труднощів при виконання спостерігалась недостатня спрямованість, стійкість та сконцентрованість уваги, обмеженість у можливостях її розподілу, порушення всіх (або частково) видів контролю за діяльністю (попереджуючого, поточного, подальшого). Розподіл уваги між мовленням та практичною діяльністю визивав в них відповідні труднощі у виконані поставлених завдань. Але інтерес у предметно-трудовій діяльності, підвищував рівень стійкості їх уваги.

Аналізуючи особливості емоційного розвитку, слід зазначити, що спостерігаються порушення емоційно сфери вторинного характеру, як реакція на формування комплексу неповноцінності. З іншого боку недостатність емоційно-вольової сфери негативно позначається на розвитку інтелекту та успішності навчання.

Недорозвиток емоційної сфери характеризується імпульсивністю поведінки. Поведінка дитини виявляється залежною від безпосередніх внутрішніх імпульсів або випадкових зовнішніх подразників. Причиною

імпульсивності є слабкість кори головного мозку, яка не може підпорядкувати собі діяльність підкірки.

Ієрархія мотивів у таких дітей не вибудовується, тому вони не можуть відмовитись від безпосередньо бажаного задля чогось більш важливого. Інтереси у них дуже нестійкі, до активності їх стимулюють ігрові, яскраво емоційно забарвлені стимули.

Мотивація досягнення успіху виявляється зниженою, переважає прагнення уникнення невдач. Дитина не спроможна організувати свою діяльність, визначати цілі, здійснювати орієнтацію в умовах планувати, передбачати результати, контролювати відповідність проміжних цілей кінцевій меті, не може долати щонайменші труднощі, докладати зусилля; може бути метушливою, неохайною. Невдачі викликають різку втрату інтересу. Відмічається виразне прагнення уникати труднощів, знімати з себе відповідальність за їх подолання. Перешкоди на шляху досягнення бажаного викликають негативні афективні реакції, призводять до відмови від мети і переключення на інший вид діяльності. Схильність таких дітей до енерговитрат зумовлює швидку виснажливість нервової системи і наростання втоми. Вони погано почуваються в умовах більш менш тривалої діяльності, яка складається з декількох ланок і вимагає зосередженості.

Водночас, у дітей відмічаються значні труднощі у формуванні емоційного гальмування, яке лежить в основі здатності до довільної регуляції поведінки. Грубо порушеною виявляється у них цілеспрямованість діяльності. Такі діти довго не можуть приступити до виконання завдання крутяться, гублять необхідні приладдя, займаються сторонніми справами, а далі «з місця» включаються в роботу без необхідної орієнтації в умовах. Вони часто не вислуховують інструкції до кінця, виконуючи завдання, сповзають на сторонні асоціації, втрачають

мету, не доводять розпочату справу до завершення, відволікаючись на інші стимули. Через неорганізованість вони часто не справляються з доступними для них завданнями і тому іноді складають враження дітей з недостатнім рівнем інтелектуального розвитку.

Особливістю дітей мне стичної групи є знижена чутливість до зауважень і похвали. Похвала, винагороди не викликають прагнення повторювати схвалені дії або удосконалюватись. Зауваження, покарання не стають пересторогою, не сприяють затримці безпосередніх імпульсів. Дитина може щиро шкодувати про те, що її поведінка призвела до негативних наслідків. Поведінка такої дитини їй самій не належить, тому вона не спроможна відповідати за її наслідки

Відмінною рисою розвитку пізнавальної сфери виступає несформованість довільності вищих психічних функцій. Страждають довільне запам'ятовування і відтворення, здатність обирати адекватний задачі спосіб розв'язування, організація розумової діяльності загалом. Особливо порушеною виявляється увага, яка характеризується низькою стійкістю, мимовільністю, залежністю від сторонніх подразників. За умов зовнішньої організації діяльності та контролю діти здатні до виконання задач пізнавального характеру.

Фізіологічною основою дисгармонійного розвитку дітей мне стичної групи виступає порушення динаміки нервових процесів, слабкість гальмування, переважання збудження над гальмуванням. Відповідно, вони проявляють інтерес до тих видів діяльності, які їм добре вдаються. Якщо така дитина зацікавлена у досягненні мети, вона може проявляти високу цілеспрямованість і наполегливість, спроможна зорієнтуватись в умовах, спланувати свою роботу і довести розпочату справу до кінця. Часом перешкоди можуть провокувати бурхливі афективні реакції, вербальну або навіть фізичну агресію. Діти цієї групи є працездатними,

але швидко виснажуються від однотипної діяльності, яка їм набридає і викликає бурхливий протест.

Динаміка емоційного розвитку дітей мнестичної групи подано в таблиці 4.5.

З представленої таблиці висновується, що діти мнестичної групи демонструють якісну специфіку емоційного розвитку в межах дитячого віку порівняно з однолітками з типовим розвитком.

Ця специфіка зокрема виявляється в тому, що дітям мнестичної групи притаманно домінування високої втомлюваності упродовж усього дитячого віку. Означене зумовлює переважання зниженого чи низького енергопотенціалу таких дітей, що позначається на їхній низькій працездатності у тому числі й навчально-пізнавальній діяльності.

Констатовано, що стабільно низькою є здатність до емоційної вербалізації, що вказує на те, що без спеціальних заходів в природних умовах розвитку така здатність формується у них зі значним відставанням темпів розвитку.

На відміну від однлоітків із типовим розвиток, для яких характерним є поступове формування здатності до регуляції власної емоційної експресії шляхом стримування проявів негативних емоцій, для дітей мнестичної групи характерно помітне відставання темпів формування цієї здатності в середньому на 2-3 роки.

В межах усього досліджуваного періоду діти мнестичної групи демонструють домінування низького рівня здатності до маніпулювання власною емоційною експресією.

Таблиця 4.5

Динаміка емоційного розвитку дітей мнестичної групи

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	I-Гр1н	I-Гр2п	(I) Гр1н +Гр2п	II-Гр1н	II-Гр2п	(II) Гр1н +Гр2п	III-Гр1н	III-Гр2п	(III) Гр1н +Гр2п	IV-Гр1н	IV-Гр2п	(IV) Гр1н +Гр2п
Структурна організація емоційного реагування	Характер психо-фізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	55,56	100	3,31*	44,44	100	3,75*	10	90	4,15*	11,11	58,33	2,40*
			Оптимум	22,22	0	2,23**	33,33	0	2,74*	70	0	4,44*	66,67	16,67	2,43*
			Перезбудження	22,22	0	2,23**	22,22	0	2,19**	20	10	0,63	22,22	25	0,15
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	11,11	75	3,21*	22,22	81,82	2,82*	20	90	3,52*	11,11	91,67	4,26*
			Оптимум	33,33	8,33	1,47	55,56	18,18	1,75**	70	10	3,00*	77,78	8,33	3,58*
			Низький енергетичний потенціал	55,56	16,67	1,91**	22,22	0	2,19**	10	0	1,44	11,11	0	1,54
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	0	66,67	4,34*	0	72,73	4,53*	0	50	3,52*	0	75	4,75*
			Середня	44,44	33,33	0,52	77,78	27,27	2,34*	80	50	1,44	88,89	25	3,21*
			Висока	55,56	0	3,82*	22,22	0	2,19**	20	0	2,08**	11,11	0	1,54
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	44,44	75	1,44	11,11	63,64	2,59*	10	70	3,00*	22,22	50	1,34
			Середня	33,33	16,67	0,88	77,78	36,36	1,92**	70	20	2,36*	66,67	41,67	1,15
			Висока	22,22	8,33	0,9	11,11	0	1,51	20	10	0,63	11,11	8,33	0,22
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	33,33	100	4,34*	33,33	100	4,26*	40	100	3,97*	33,33	83,33	2,43*
			Середня	66,67	0	4,34*	66,67	0	4,26*	60	0	3,97*	44,44	16,67	1,4
			Висока	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22,22	0	2,23**
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	66,67	66,67	0	33,33	72,73	1,79**	20	80	2,88*	22,22	100	4,91*
			Середня	33,33	33,33	0	55,56	27,27	1,28	60	20	1,89**	66,67	0	4,34*
			Висока	0	0	0	11,11	0	1,51	20	0	2,08**	11,11	0	1,54

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	I-Гр1н	I-Гр2п	(I) Гр1н +Гр2п	II-Гр1н	II-Гр2п	(II) Гр1н +Гр2п	III-Гр1н	III-Гр2п	(III) Гр1н +Гр2п	IV-Гр1н	IV-Гр2п	(IV) Гр1н +Гр2п
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	22,22	41,67	0,96	11,11	45,45	1,79**	30	50	0,92	22,22	58,33	1,72**
			Оптимальна	55,56	50	0,25	66,67	36,36	1,36	50	50	0	66,67	41,67	1,15
			Позитивна	22,22	8,33	0,9	22,22	18,18	0,19	20	0	2,08**	11,11	0	1,54
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	88,89	100	1,54	44,44	90,91	2,32*	40	90	2,53*	22,22	58,33	1,72**
			Середня	11,11	0	1,54	55,56	9,09	2,33*	50	0	3,52*	55,56	41,67	0,63
			Висока	0	0	0	0	0	0	10	10	0	22,22	0	2,23**
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	33,33	75	1,96**	22,22	81,82	2,82*	40	90	2,53*	11,11	75	3,21*
			Середня	44,44	16,67	1,4	66,67	18,18	2,26**	50	10	2,08**	88,89	16,67	3,68*
			Висока	22,22	8,33	0,9	11,11	0	1,51	10	0	1,44	0	8,33	1,33
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	33,33	75	1,96**	33,33	45,45	0,56	10	50	2,08**	66,67	66,67	0
			Інтрапунітивна	55,56	16,67	1,91**	33,33	54,55	0,96	70	10	3,00*	33,33	25	0,42
			Імпунітивна	11,11	8,33	0,22	33,33	0	2,74*	20	40	0,99	0	8,33	1,33
		Характер фіксації	Перешкоді	55,56	100	3,31*	11,11	81,82	3,49*	10	80	3,52*	0	41,67	3,19*
			Самозахисті	44,44	0	3,31*	88,89	18,18	3,49*	90	20	3,52*	100	58,33	3,19*
			Потребі	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	22,22	41,67	0,96	11,11	45,45	1,79**	30	50	0,92	22,22	58,33	1,72**
			Оптимальна	55,56	50	0,25	66,67	36,36	1,36	50	50	0	66,67	41,67	1,15
			Висока	22,22	8,33	0,9	22,22	18,18	0,19	20	0	2,08**	11,11	0	1,54
		Стійкість емоційних установок	Низька	11,11	58,33	2,40*	11,11	54,55	2,19**	0	60	3,97*	22,22	66,67	2,11**
			Оптимальна	55,56	41,67	0,63	55,56	36,36	0,86	60	20	1,89**	55,56	33,33	1,03
			Висока	33,33	0	2,79*	33,33	9,09	1,32	40	20	0,99	22,22	0	2,23**
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	44,44	0	3,31*	44,44	0	3,25*	50	0	3,52*	22,22	16,67	0,32
			Позитивне	55,56	33,33	1,03	55,56	36,36	0,86	40	40	0	66,67	25	1,96**
			Нейтральне	0	66,67	4,34*	0	63,64	4,11*	10	60	2,53*	11,11	58,33	2,40*
		Ставлення до друзів	Негативне	11,11	58,33	2,40*	22,22	81,82	2,82*	10	70	3,00*	11,11	75	3,21*
			Позитивне	77,78	41,67	1,72**	77,78	18,18	2,82*	90	30	3,00*	77,78	25	2,53*
			Нейтральне	11,11	0	1,54	0	0	0	0	0	0	11,11	0	1,54

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	I-Гр1н	I-Гр2п	(I) Гр1н +Гр2п	II-Гр1н	II-Гр2п	(II) Гр1н +Гр2п	III-Гр1н	III-Гр2п	(III) Гр1н +Гр2п	IV-Гр1н	IV-Гр2п	(IV) Гр1н +Гр2п
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	0	91,67	5,80*	11,11	100	5,49*	0	90	5,60*	0	91,67	5,80*
			Середня тривалість інтересу до нового	88,89	8,33	4,26*	77,78	0	4,82*	70	10	3,00*	77,78	8,33	3,58*
			Висока тривалість інтересу до нового	11,11	0	1,54	11,11	0	1,51	30	0	2,60*	22,22	0	2,23**
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	11,11	75	3,21*	22,22	81,82	2,19**	10	70	3,00*	11,11	66,67	2,80*
			Середня сформованість	66,67	8,33	3,01*	55,56	9,09	3,75*	60	30	1,37	66,67	25	1,96**
			Висока сформованість	22,22	16,67	0,32	22,22	9,09	2,19**	30	0	2,60*	22,22	8,33	0,9
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	33,33	75	1,96**	22,22	81,82	2,82*	40	90	2,53*	11,11	75	3,21*
			Середня стійкість	44,44	16,67	1,4	66,67	18,18	2,26**	50	10	2,08**	88,89	16,67	3,68*
			Висока стійкість	22,22	8,33	0,9	11,11	0	1,51	10	0	1,44	0	8,33	1,33

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Констатовано, що діти мнестичної групи помітно відзначаються зниженою емоційною функційністю, особливо в межах II – IV періодів емоційного розвитку. Це виявляється у поверховості емоційних переживань, домінуванні негативних за модальністю емоційних станів та низькою тривалістю таких емоційних переживань. Поряд із цим упродовж усього дитячого віку діти мнестичної групи відзначаються низькими показниками емоційного відгукування.

Встановлено, що для дітей мнестичної групи притаманне переважання екстрапунітивних реакцій на ситуації фрустрації, у той час як діти з типовим розвитком більш схильні до інтрапунітивних реакцій.

Поряд із цим на противагу схильності фіксуватися на самозахисті як емоційній реакції на ситуації фрустрації, що притаманно для дітей із типовим розвитком, для дітей мнестичної групи характерне домінування фіксації на перешкоді.

Емоційні установки у дітей мнестичної групи характеризуються більш уповільненим формуванням та меншою стійкістю порівняно з дітьми з типовим когнітивним розвитком.

Водночас упродовж I-III періодів емоційного розвитку діти мнестичної групи демонструють переважно негативне ставлення до батьків, у той час як їхні однолітки з типовим розвитком ставляться до батьків позитивно. Поряд із цим в межах усього дитячого віку для дітей мнестичної групи когнітивних порушень притаманним є також негативізм по відношенню до друзів, незадоволеність ними, схильність до роздратовування їхніми словами чи вчинками.

Упродовж усього досліджуваного періоду вікового розвитку дітям мнестичної групи притаманна низька тривкість інтересу до нового, а також низька динаміка формування та недостатня стійкість захоплень дитини.

Відтак, констатовано, що дітям з когнітивними порушеннями мнестичної групи характерно низька здатність до емоційної вербалізації та маніпулювання емоційною експресією, висока лабільність емоційного реагування та емоційна реактивність, високий рівень схильності до афективних та фрустраційних реакцій, лабільності емоційних установок, низькою тривкістю простих соціально-емоційних комплексів та простих когнітивно-емоційних комплексів.

4.4 Особливості емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями гностичної групи

Діти із когнітивними порушеннями гностичної групи (див. табл. 4.6) характеризуються втомлюваністю, що виявляється у їхній швидкій виснажуваності, низькій працездатності, актуальній потребі у зниженні навантаження та налагодженні режиму навантаження та відпочинку з огляду на потреби дитини. Для більшості таких дітей притаманний знижений енергетичний потенціал, що вказує на підвищений рівень нервово-психічного напруження. За цих умов діти з когнітивними порушеннями будуть виконувати лише ті завдання і діяльність, що є для них знайомою та звичною.

Аналіз первинних даних характеристики особливостей розвитку емоційної сфери дітей гностичної групи дозволяє констатувати, що у них спостерігалася варіативність діапазону від мінімальних до максимальних значень показників. Найбільш чітко це прослідковується за показниками емоційної реактивності, швидкості формування емоційних установок та складних когнітивно-емоційних комплексах.

Таблиця 4.6

Порівняльні показники емоційного розвитку дітей з нормотиповим розвитком та гностичною групою когнітивних порушень

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Гр1н	Гр2г	φ
Структурна організація емоційного реагування	Характер психофізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	29,73	73,68	4,00*
			Оптимум	48,65	13,16	3,40*
			Перезбудження	21,62	13,16	0,87
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	16,22	68,42	4,83*
			Оптимум	59,46	26,32	2,98*
			Низький енергетичний потенціал	24,32	5,26	2,39*
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	0	47,37	6,60*
			Середня	72,97	52,63	1,84**
			Висока	27,03	0	4,76*
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	21,62	57,89	3,34*
			Середня	62,16	39,47	2,00**
			Висока	16,22	2,63	2,27**
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	35,14	81,58	4,26*
			Середня	59,46	18,42	3,82*
			Висока	5,41	0	1,97**
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	35,14	68,42	2,90*
			Середня	54,05	31,58	2,00**
			Висока	10,81	0	2,80*
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	21,62	52,63	2,86*
			Оптимальна	59,46	47,37	1,03
			Позитивна	18,92	0	3,81*

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Гр1н	Гр2г	φ
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	48,65	76,32	2,52*
			Середня	43,24	21,05	2,05**
			Висока	8,11	2,63	1,18
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	27,03	71,05	3,96*
			Середня	62,16	23,68	3,49*
			Висока	10,81	5,26	0,73
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	35,14	57,89	1,96**
			Інтрапунітивна	48,65	28,95	1,80**
			Імпунітивна	16,22	13,16	0,32
		Характер фіксації	Перешкоді	18,92	68,42	4,60*
			Самозахисті	81,08	31,58	4,60*
			Потребі	0	0	0
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	21,62	52,63	2,86*
			Оптимальна	59,46	47,37	1,03
			Висока	18,92	0	3,81*
		Стійкість емоційних установок	Низька	11,11	52,5	4,08*
			Оптимальна	56,67	34,17	1,93**
			Висока	32,22	13,33	1,99**
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	40,28	7,78	3,56*
			Позитивне	54,45	44,72	0,92
			Нейтральне	5,28	47,5	4,48*
		Ставлення до друзів	Негативне	13,51	50	3,59*
			Позитивне	81,08	50	2,38*
			Нейтральне	5,41	0	1,97**

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Гр1н	Гр2г	φ
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	2,7	76,32	7,76*
			Середня тривалість інтересу до нового	78,38	23,68	5,05*
			Висока тривалість інтересу до нового	18,92	0	3,81*
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	13,51	57,89	4,27*
			Середня сформованість	62,16	28,95	3,03*
			Висока сформованість	24,32	13,16	1,19
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	27,03	71,05	3,96*
			Середня стійкість	62,16	23,68	3,49*
			Висока стійкість	10,81	5,26	0,73

* відмінності значимі при p≤0,01; ** відмінності значимі при p≤0,05

У кожній з обстежених груп були діти, в яких рівень діагностованих показників у одних випадках наближався до низьких значень, а в інших – до високих. При цьому, траплялися досліджувані, в яких спостерігалася складна структура у проявах показників, що діагностувалися. Означені тенденції варіативності є свідченням того, що ця група відрізняються специфікою прояву значень окремих показників, що характеризують особливості розвитку емоційної сфери таких дітей. Це підтверджується також середніми значеннями діагностованих проявів параметрів, які мали різні характеристики їх представлення.

Це дало підставу стверджувати наявність певних відмінностей в окремих особливостях емоційної сфери дітей гностичної групи. З метою підтвердження наявності чи відсутності таких відмінностей, було проведено поглиблений аналіз їх достовірності. Результати дослідження засвідчили, що таких дітей наявні певні статистично достовірні відмінності за різними показниками розвитку емоційної сфери. Узагальнення даних свідчить, що ці діти виявилися більш недовірливими, менш тривожними, менш схильними до спілкування, мали високу тривожність, легко ображалися, були менш допитливими.

Одержані результати аналізу статистично достовірних відмінностей засвідчили, що діти гностичної групи, практично за всіма показниками розвитку емоційної сфери відрізнялися від дітей з нормо типовим розвитком. Саме такі діти є менш емоційними, тобто в них меншою мірою виявляється оптимізм, допитливість.

Такі діти є пасивними, моторно та емоційно скутими, нерішучими, невпевненими у собі. Тут йдеться про надмірний контроль за власною діяльністю та надкритичне ставлення до себе, занижену самооцінку. Усі емоційні реакції (тривога, агресія) виявляються спрямованими не назовні, а всередину. Діти потребують постійної підтримки і схвалення з боку

близьких. За відсутності підтримки у стресових ситуаціях вони можуть бути вкрай сповільненими, аж до повного ступору.

Мотивація уникнення невдачі, економія енерговитрат у цих дітей переважають. Тому вони не проявляють ініціативи, не схильні наполягати на своєму чи в якийсь інший спосіб заявляти про свої потреби. Намагаються ретельно дотримуватись вимог і правил. Діти дещо сповільнено здійснюють орієнтацію в умовах діяльності. За необхідності самостійно планувати свою діяльність почуваються невпевнено, розгублено, проте за наявності позитивної стимуляції справляються і з цим. Можуть самостійно помітити і виправити помилки. Проте темп діяльності може бути сповільненим, а потреба переконатись у правильності і точності виконаного ще більше віддаляє досягнення мети. Наявність перешкод може призвести до відмови від діяльності і мотивів, що її спонукали. Сама думка про необхідність подолання є лякаючою. Разом з тим, в умовах колективної діяльності або за для іншої (навіть зовсім чужої людини) дитина в змозі перебороти себе і ціною власного афективного виснаження досягти наміченого.

Афективні енерговитрати компенсуються в цьому випадку за рахунок задіювання захисних механізмів у вигляді нав’язливих ритуалів, стереотипних форм емоційного реагування, фантазій щодо досягнення успіху, долання перешкод, ризику. Для дітей гностичної групи важливо виконувати всі настанови та інструкції дорослих. При цьому вони погано сприймають директивний стиль спілкування. Негативна оцінка, зауваження викликають у них ступор, блокують пізнавальну активність, трансформуються в аутоагресію. Похвала, підтримка, надання допомоги, створення психологічного комфорту для дитини дозволяють їй повною мірою актуалізувати свій потенціал.

Виявлено, що рівень розвитку пізнавальної сфери відповідає віковій нормі. Мислення бути дещо інертне. Продуктивність розумової активності значною мірою залежить від психологічного комфорту дитини. Дискомфорт блокує інтелектуальну активність таких дітей. Рухові навички формуються сповільнено. Часом таким дітям важко запам’ятовувати. Значно полегшує цей процес осмислення змісту матеріалу. Засвоєне зберігається досить тривалий час.

Кількісні показники динамічних змін емоційної сфери у дітей гностичної групи представлено в таблиці 4.7.

Для дітей цієї групи притаманно домінування високої втомлюваності в межах I-III періодів емоційного розвитку, а також упродовж усього дитячого віку – знижений енергопотенціал.

Встановлено, що для дітей гностичної групи характерним є уповільнений темп формування здатності стримувати та контролювати власну емоційну експресію при переживанні негативних емоційних станів, особливо в межах II-III періодів.

Для дітей гностичної групи характерним є низькі показники сформованості здатності до свідомого маніпулювання власною емоційною експресією. Особливо помітним це є в межах I-III періодів емоційного розвитку.

Низькі показники глибини емоційних переживань, що характерні для дітей гностичної групи в межах усього дитячого віку, особливо яскраво виражаються під час III-IV періоду емоційного розвитку.

Поряд із цим для дітей гностичної групи характерно домінування емоційних станів негативної модальності напротивагу домінуванню оптимального та позитивного налаштовування у однолітків з типовим розвитком.

Таблиця 4.7

Динаміка емоційного розвитку дітей гностичної групи

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	I-Гр1н	I-Гр2г	(I) Гр1н +Гр2г	II-Гр1н	II-Гр2г	(II) Гр1н +Гр2г	III-Гр1н	III-Гр2г	(III) Гр1н +Гр2г	IV-Гр1н	IV-Гр2г	(IV) Гр1н +Гр2г
Структурна організація емоційного реагування	Характер психо-фізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	55,56	100	3,09*	44,44	80	1,65*	10	77,78	3,30*	11,11	40	1,5
			Оптимум	22,22	0	2,08**	33,33	10	1,28	70	11,11	2,84*	66,67	30	1,64**
			Перезбудження	22,22	0	2,08**	22,22	10	0,73	20	11,11	0,54	22,22	30	0,39
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	11,11	55,56	2,13**	22,22	80	2,69*	20	66,67	2,15**	11,11	70	2,84*
			Оптимум	33,33	22,22	0,53	55,56	20	1,65**	70	33,33	1,64**	77,78	30	2,18**
			Низький енергетичний потенціал	55,56	22,22	1,49	22,22	0	2,14**	10	0	1,4	11,11	0	1,48
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	0	55,56	3,57*	0	40	2,98*	0	33,33	2,68*	0	60	3,86*
			Середня	44,44	44,44	0	77,78	60	0,85	80	66,67	0,66	88,89	40	2,38*
			Висока	55,56	0	3,57*	22,22	0	2,14**	20	0	2,02**	11,11	0	1,48
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	44,44	77,78	1,49	11,11	60	2,38*	10	55,56	2,27**	22,22	40	0,85
			Середня	33,33	22,22	0,53	77,78	40	1,72**	70	44,44	1,14	66,67	50	0,74
			Висока	22,22	0	2,08**	11,11	0	1,48	20	0	2,02**	11,11	10	0,08
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	33,33	88,89	2,61*	33,33	100	4,17*	40	77,78	1,72**	33,33	60	1,18
			Середня	66,67	11,11	2,61*	66,67	0	4,17*	60	22,22	1,72**	44,44	40	0,2
			Висока	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22,22	0	2,14**
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	66,67	77,78	0,53	33,33	60	1,18	20	66,67	2,15**	22,22	70	2,18**
			Середня	33,33	22,22	0,53	55,56	40	0,68	60	33,33	1,18	66,67	30	1,64**
			Висока	0	0	0	11,11	0	1,48	20	0	2,02**	11,11	0	1,48
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	22,22	44,44	1,01	11,11	50	1,94**	30	55,56	1,14	22,22	60	1,72**
			Оптимальна	55,56	55,56	0	66,67	50	0,74	50	44,44	0,24	66,67	40	1,18
			Позитивна	22,22	0	2,08**	22,22	0	2,14**	20	0	2,02**	11,11	0	1,48

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	I-Гр1н	I-Гр2г	(I) Гр1н +Гр2г	II-Гр1н	II-Гр2г	(II) Гр1н +Гр2г	III-Гр1н	III-Гр2г	(III) Гр1н +Гр2г	IV-Гр1н	IV-Гр2г	(IV) Гр1н +Гр2г
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	88,89	100	1,44	44,44	70	1,14	40	77,78	1,72**	22,22	60	1,72**
			Середня	11,11	0	1,44	55,56	20	1,65**	50	22,22	1,29	55,56	40	0,68
			Висока	0	0	0	0	10	1,4	10	0	1,4	22,22	0	2,14**
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	33,33	66,67	1,44	22,22	70	2,18**	40	77,78	1,72**	11,11	70	2,84*
			Середня	44,44	22,22	1,01	66,67	20	2,15**	50	22,22	1,29	88,89	30	2,84*
			Висока	22,22	11,11	0,64	11,11	10	0,08	10	0	1,4	0	0	0
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	33,33	77,78	1,97**	33,33	50	0,74	10	33,33	1,28	66,67	70	0,15
			Інтрапунітивна	55,56	22,22	1,49	33,33	40	0,3	70	33,33	1,64**	33,33	20	0,66
			Імпунітивна	11,11	0	1,44	33,33	10	1,28	20	33,33	0,66	0	10	1,4
		Характер фіксації	Перешкоді	55,56	88,89	1,65**	11,11	70	2,84*	10	77,78	3,30*	0	40	2,98*
			Самозахисті	44,44	11,11	1,65**	88,89	30	2,84*	90	22,22	3,31*	100	60	2,99*
			Потребі	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	22,22	44,44	1,01	11,11	50	1,94**	30	55,56	1,14	22,22	60	1,72**
			Оптимальна	55,56	55,56	0	66,67	50	0,74	50	44,44	0,24	66,67	40	1,18
			Висока	22,22	0	2,08**	22,22	0	2,14**	20	0	2,02**	11,11	0	1,48
		Стійкість емоційних установок	Низька	11,11	55,56	2,13**	11,11	50	1,94**	0	44,44	3,18*	22,22	60	1,72**
			Оптимальна	55,56	33,33	0,96	55,56	40	0,68	60	33,33	1,18	55,56	30	1,14
			Висока	33,33	11,11	1,17	33,33	10	1,28	40	22,22	0,85	22,22	10	0,73
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	44,44	11,11	1,65**	44,44	10	1,78**	50	0	3,42*	22,22	10	0,73
			Позитивне	55,56	33,33	0,96	55,56	50	0,24	40	55,56	0,68	66,67	40	1,18
			Нейтральне	0	55,56	3,57*	0	40	2,98*	10	44,44	1,78**	11,11	50	1,94**
		Ставлення до друзів	Негативне	11,11	44,44	1,65**	22,22	60	1,72**	10	33,33	1,28	11,11	60	2,38*
			Позитивне	77,78	55,56	1,01	77,78	40	1,72**	90	66,67	1,28	77,78	40	1,72**
			Нейтральне	11,11	0	1,44	0	0	0	0	0	0	11,11	0	1,48
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	0	77,78	4,58*	11,11	80	3,35*	0	77,78	4,71*	0	70	4,32*

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	I-Гр1н	I-Гр2г	(I) Гр1н +Гр2г	II-Гр1н	II-Гр2г	(II) Гр1н +Гр2г	III-Гр1н	III-Гр2г	(III) Гр1н +Гр2г	IV-Гр1н	IV-Гр2г	(IV) Гр1н +Гр2г
			Середня тривалість інтересу до нового	88,89	22,22	3,14*	77,78	20	2,69*	70	22,22	2,18**	77,78	30	2,18**
			Висока тривалість інтересу до нового	11,11	0	1,44	11,11	0	1,48	30	0	2,53*	22,22	0	2,14**
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	11,11	55,56	2,13**	22,22	60	1,72**	10	66,67	2,76*	11,11	50	1,94**
			Середня сформованість	66,67	22,22	1,97**	55,56	30	1,14	60	22,22	1,72**	66,67	40	1,18
			Висока сформованість	22,22	22,22	0	22,22	10	0,73	30	11,11	1,05	22,22	10	0,73
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	33,33	66,67	1,44	22,22	70	2,18**	40	77,78	1,72**	11,11	70	2,84*
			Середня стійкість	44,44	22,22	1,01	66,67	20	2,15**	50	22,22	1,29	88,89	30	2,84*
			Висока стійкість	22,22	11,11	0,64	11,11	10	0,08	10	0	1,4	0	0	0

* відмінності значимі при p≤0,01; ** відмінності значимі при p≤0,05

Діти гностичної групи демонструють низький рівень емоційної реактивності особливо в межах II-IV періодів емоційного розвитку.

Для дітей цієї групи так само як і для інших груп дітей з когнітивними порушеннями притаманне переважання схильності до фіксації на перешкоді в ситуаціях фрустрації напротивагу домінуванні схильності фіксуватися на самозахисті.

Констатовано нестійкий темп зростання швидкості формування емоційних установок. Це конкретизується в різкому регресі до початкового рівня швидкості формування емоційних установок на III періоді емоційного розвитку.

Характерним для дітей гностичної групи домінування індиферентного ставлення до батьків, що часом виявляється в їх прохолодному ставленні до них, відсутності інтересу та нерозумінні вчинків та висловлювань батьків, що зумовлене викривленим їх сприйняттям.

Поряд із цим для дітей гностичної групи характерним є низька тривалість збереження інтересу до нового, такі діти відчувають себе більш комфортно в знайомій обстановці та при виконанні відомого їм виду діяльності, зокрема, гри.

Стабільно низькими в межах усього дошкільного віку зберігаються низькі показники сформованості та стійкості захоплень дитини.

Таким чином, з’ясовано, що для дітей з когнітивними порушеннями гностичної групи притаманні характерні відмінності за показником регуляції емоційної експресії, що проявляється у низькій здатності до вербалізації як власних емоцій, так і розуміння емоцій інших, низькій здатності стримувати емоції та спроможності маніпулювати власною емоційною експресією, низькодиференційованому ставленні дитини до оточуючих, посиленій емоційній реактивності, схильності до реакцій

фрустрації та низької стійкості емоційних установок, низькому рівні сформованості простих та складних соціально-емоційних комплексів, а також високим рівнем сформованості складних когнітивно-емоційних комплексів, що характеризується високою стійкістю власних інтересів і захоплень, однак, за низьким рівнем сформованості простих когнітивно-емоційних комплексів.

4.5 Особливості емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями мисленнєвої групи

Діти із когнітивними порушеннями мисленнєвої групи (див. табл. 4.8) характеризуються втомлюваністю, виснажуваністю, низькою та нестабільною працездатністю, яка залежить від внутрішнього стану дитини. У період відновлення сил діти будуть демонструвати низький рівень продуктивності діяльності, після відновлення внутрішньої рівноваги, працездатність буде підвищуватися.

Цим дітям притаманний знижений енергетичний потенціал та значний рівень нервово-психічного напруження, що проявляється в загальному зниженні психічного тонусу, у відсутності специфічно дитячих інтересів та жвавості реагування. Зниження життєвого тонусу відбувається за рахунок недостатності усієї системи афективної тонізації.

З’ясовано, що їм простіше відмовитись від задоволення власних потреб, ніж докладати щонайменші зусилля. Інтереси у них дуже бідні, активність проявляється лише за наявності зовнішньої стимуляції. Якщо таку дитину не контролювати, вона не ставить перед собою цілей, не здійснює орієнтації в завданні, не планує своє життя, не доводить розпочату справу до завершення.

Таблиця 4.8

Порівняльні результати особливостей емоційного розвитку у дітей мисленнєвої групи когнітивних порушень та з нормотиповим розвитком

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Гр1н	Гр2м	φ
Структурна організація емоційного реагування	Характер психофізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	29,73	84,21	5,10*
			Оптимум	48,65	5,26	4,60*
			Перезбудження	21,62	10,53	1,32
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	16,22	73,68	5,36*
			Оптимум	59,46	21,05	3,46*
			Низький енергетичний потенціал	24,32	5,26	2,39*
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	0	73,68	8,95*
			Середня	72,97	26,32	4,19*
			Висока	27,03	0	4,76*
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	21,62	57,89	3,34*
			Середня	62,16	34,21	2,51*
			Висока	16,22	7,89	1,12
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	35,14	94,74	6,02*
			Середня	59,46	5,26	5,57*
			Висока	5,41	0	1,97**

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Гр1н	Гр2м	φ
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	35,14	73,68	3,43*
			Середня	54,05	26,32	2,54*
			Висока	10,81	0	2,80*
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	21,62	42,11	1,97**
			Оптимальна	59,46	44,74	1,32
			Позитивна	18,92	13,16	0,55
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	48,65	73,68	2,28**
			Середня	43,24	23,68	1,81**
			Висока	8,11	2,63	1,18
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	27,03	68,42	3,65*
			Середня	62,16	28,95	3,03*
			Висока	10,81	2,63	1,49
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	35,14	50	1,29
			Інтрапунітивна	48,65	42,11	0,56
			Імпунітивна	16,22	7,89	1,12
		Характер фіксації	Перешкоді	18,92	63,16	4,18*
			Самозахисті	81,08	36,84	4,18*
			Потребі	0	0	0

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	Гр1н	Гр2м	φ
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	21,62	42,11	1,97**
			Оптимальна	59,46	44,74	1,32
			Висока	18,92	13,16	0,55
		Стійкість емоційних установок	Низька	11,11	55	4,30*
			Оптимальна	56,67	37,22	1,70**
			Висока	32,22	7,78	2,78*
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	40,28	10,28	3,11*
			Позитивне	54,45	42,22	1,1
			Нейтральне	5,28	47,5	4,48*
		Ставлення до друзів	Негативне	13,51	60,53	4,49*
			Позитивне	81,08	36,84	4,18*
			Нейтральне	5,41	2,63	0,66
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	2,7	97,37	10,86*
			Середня тривалість інтересу до нового	78,38	2,63	8,14*
			Висока тривалість інтересу до нового	18,92	0	3,81*
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	13,51	57,89	4,27*
			Середня сформованість	62,16	28,95	3,03*
			Висока сформованість	24,32	13,16	1,19
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	27,03	68,42	3,65*
			Середня стійкість	62,16	28,95	3,03*
			Висока стійкість	10,81	2,63	1,49

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Особливо виснажливими виявляються навантаження емоційного характеру. При цьому втомлюються діти і від негативних, і від позитивних переживань. У деяких випадках можливі реакції пасивного негативізму, протесту. Водночас, діти мисленнєвої групи виявляються спроможними до тривалої монотонної механічної діяльності.

Аналізуючи емоційний розвиток, слід вказати на те, що ці діти не вміють усвідомлювати свої і чужі емоції. Це призводить до того, що дитина не диференціює подібні емоції, виникають складнощі в усвідомленні та вираженні як свого, так і чужого емоційного стану. Найбільше страждає розуміння емоцій героїв художніх творів. У цілому спостерігається незрілість соціальних емоцій і примітивність емоційного реагування. Більш ніж у половини дітей мисленнєвої групи домінують негативні емоції і підвищена схильність до стресових станів. За їх власною самооцінкою причиною зниження емоційного стану є усвідомлення своєї неповноцінності.

У дітей цієї групи переважає аналітико-синтетичний тип сприймання емоцій, тобто діти називають емоцію, ідентифікують її за ознаками, й узагальнюють.

При дослідженні наявності в дітей емоційної рефлексії, здатності до емоційного передбачення відповідно до ситуації, було виявлено, що діти з нормативним розвитком адекватно сприймали емоційні ситуації, тобто пояснювали свою відповідь, їхній емоційний стан відповідав ситуації, що свідчить про вміння дитини уявити себе в тій чи тій ситуації і дати свою оцінку ситуації. Діти казали чи добре вчинив у пропонованій ситуації герой чи ні.

Діти з когнітивними порушеннями гностичної групи виявили дуже низький рівень, тобто не розуміли ситуацію, не знали як вийти з цієї ситуації, що не правильно зробили. Це свідчить про те, що у цих дітей

порушена здатність до рефлексивного означення свого емоційного стану та не сформоване вміння прогнозувати конкретну ситуацію. Частина таких дітей виявила правильне розуміння ситуації, але не виявили здатність чітко і детально виражати певні емоції та почуття, що свідчить про слабкість рефлексії емоційних станів.

Специфіка змін емоційної сфери дітей мисленнєвої групи когнітивних порушень в межах дитячого віку подано в таблиці 4.9.

Так констатовано, що для Для дітей мисленнєвої групи притаманно дітям мисленнєвої групи притаманні високі втомлюваність та знижений енергопотенціал упродовж усього дитячого віку.

Встановлено, що в межах досліджуваного періоду вікового розвитку здатність до вербалізації власних емоцій та маніпулювати власною емоцйною експресією залишається стабільно низькими.

Помітне відставання в межах II-IV періоду емоційного розвитку дітям мисленнєвої групи характерно відставання темпів розвитку здатності до емоційного відгукування.

Для дітей цієї групи притаманна загальна для дітей із когнітивними порушеннями тенденція до фіксації на перешкоді в ситуаціях фрустрації.

Стабільно низьким рівнем відзначаються діти зазначеної категорії за показником стійкості емоційних установок.

Характерною особливістю емоційного розвику таких дітей є домінування нейтрального, прохолодного ставлення до батьків та негативізму стосовно друзів і однолітків.

Ці діти демонструють переважно низький рівень тривалості збереження інтересу упродовж усього дитячого віку.

Діти мисленнєвої групи демонструють низький рівень сформованості системи інтересів та захоплень.

Таблиця 4.9

Динаміка емоційного розвитку дітей мисленнєвої групи

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	I-Гр1н	I-Гр2м	(I) Гр1н +Гр2м	II-Гр1н	II-Гр2м	(II) Гр1н +Гр2м	III-Гр1н	III-Гр2м	(III) Гр1н +Гр2м	IV-Гр1н	IV-Гр2м	(IV) Гр1н +Гр2м
Структурна організація емоційного реагування	Характер психо-фізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	55,56	100	3,09*	44,44	100	3,57*	10	80	3,52*	11,11	60	2,38*
			Оптимум	22,22	0	2,08**	33,33	0	2,61*	70	10	3,00*	66,67	10	2,76*
			Перезбудження	22,22	0	2,08**	22,22	0	2,08**	20	10	0,63	22,22	30	0,39
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	11,11	66,67	2,61*	22,22	77,78	2,50*	20	70	2,36*	11,11	80	3,35*
			Оптимум	33,33	11,11	1,17	55,56	22,22	1,49	70	30	1,84**	77,78	20	2,69*
			Низький енергетичний потенціал	55,56	22,22	1,49	22,22	0	2,08**	10	0	1,44	11,11	0	1,48
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	0	66,67	4,05*	0	88,89	5,22*	0	60	3,97*	0	80	4,83*
			Середня	44,44	33,33	0,49	77,78	11,11	3,14*	80	40	1,89**	88,89	20	3,35*
			Висока	55,56	0	3,57*	22,22	0	2,08**	20	0	2,08**	11,11	0	1,48
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	44,44	66,67	0,96	11,11	55,56	2,13**	10	60	2,53*	22,22	50	1,29
			Середня	33,33	22,22	0,53	77,78	44,44	1,49	70	30	1,84**	66,67	40	1,18
			Висока	22,22	11,11	0,64	11,11	0	1,44	20	10	0,63	11,11	10	0,08
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	33,33	100	4,05*	33,33	100	4,05*	40	100	3,97*	33,33	80	2,15**
			Середня	66,67	0	4,05*	66,67	0	4,05*	60	0	3,97*	44,44	20	1,16
			Висока	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22,22	0	2,14**
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	66,67	55,56	0,48	33,33	66,67	1,44	20	70	2,36*	22,22	100	4,71
			Середня	33,33	44,44	0,49	55,56	33,33	0,96	60	30	1,37	66,67	0	4,17
			Висока	0	0	0	11,11	0	1,44	20	0	2,08**	11,11	0	1,48

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	I-Гр1н	I-Гр2м	(I) Гр1н +Гр2м	II-Гр1н	II-Гр2м	(II) Гр1н +Гр2м	III-Гр1н	III-Гр2м	(III) Гр1н +Гр2м	IV-Гр1н	IV-Гр2м	(IV) Гр1н +Гр2м
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	22,22	44,44	1,01	11,11	33,33	1,17	30	40	0,47	22,22	50	1,29
			Оптимальна	55,56	44,44	0,47	66,67	44,44	0,96	50	50	0	66,67	40	1,18
			Позитивна	22,22	11,11	0,64	22,22	22,22	0	20	10	0,63	11,11	10	0,08
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	88,89	100	1,44	44,44	66,67	0,96	40	80	1,89**	22,22	50	1,29
			Середня	11,11	0	1,44	55,56	33,33	0,96	50	10	2,08**	55,56	50	0,24
			Висока	0	0	0	0	0	0	10	10	0	22,22	0	2,14**
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	33,33	66,67	1,44	22,22	66,67	1,97**	40	80	1,89**	11,11	60	2,38*
			Середня	44,44	33,33	0,49	66,67	33,33	1,44	50	20	1,44	88,89	30	2,84*
			Висока	22,22	0	2,08**	11,11	0	1,44	10	0	1,44	0	10	1,4
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	33,33	55,56	0,96	33,33	44,44	0,49	10	40	1,62	66,67	60	0,3
			Інтрапунітивна	55,56	22,22	1,49	33,33	55,56	0,96	70	50	0,92	33,33	40	0,3
			Імпунітивна	11,11	22,22	0,64	33,33	0	2,61*	20	10	0,63	0	0	0
		Характер фіксації	Перешкоді	55,56	88,89	1,65**	11,11	77,78	3,14*	10	60	2,53*	0	30	2,53*
			Самозахисті	44,44	11,11	1,65**	88,89	22,22	3,14*	90	40	2,53*	100	70	2,53*
			Потребі	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	22,22	44,44	1,01	11,11	33,33	1,17	30	40	0,47	22,22	50	1,29
			Оптимальна	55,56	44,44	0,47	66,67	44,44	0,96	50	50	0	66,67	40	1,18
			Висока	22,22	11,11	0,64	22,22	22,22	0	20	10	0,63	11,11	10	0,08
		Стійкість емоційних установок	Низька	11,11	55,56	2,13**	11,11	44,44	1,65**	0	50	3,52*	22,22	70	2,18**
			Оптимальна	55,56	44,44	0,47	55,56	44,44	0,47	60	30	1,37	55,56	30	1,14
			Висока	33,33	0	2,61*	33,33	11,11	1,17	40	20	0,99	22,22	0	2,14**
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	44,44	0	3,09*	44,44	11,11	1,65**	50	10	2,08**	22,22	20	0,12
			Позитивне	55,56	44,44	0,47	55,56	44,44	0,47	40	50	0,45	66,67	30	1,64**
			Нейтральне	0	55,56	3,57*	0	44,44	3,09*	10	40	1,62	11,11	50	1,94**
		Ставлення до друзів	Негативне	11,11	44,44	1,65**	22,22	66,67	1,97**	10	70	3,00*	11,11	60	2,38*
			Позитивне	77,78	44,44	1,49	77,78	33,33	1,97**	90	30	3,00*	77,78	40	1,72**
			Нейтральне	11,11	11,11	0	0	0	0	0	0	0	11,11	0	1,48

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	I-Гр1н	I-Гр2м	(I) Гр1н +Гр2м	II-Гр1н	II-Гр2м	(II) Гр1н +Гр2м	III-Гр1н	III-Гр2м	(III) Гр1н +Гр2м	IV-Гр1н	IV-Гр2м	(IV) Гр1н +Гр2м
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	0	100	6,66*	11,11	100	5,22*	0	90	5,60*	0	100	6,85*
			Середня тривалість інтересу до нового	88,89	0	5,22*	77,78	0	4,58*	70	10	3,00*	77,78	0	4,71*
			Висока тривалість інтересу до нового	11,11	0	1,44	11,11	0	1,44	30	0	2,60*	22,22	0	2,14**
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	11,11	66,67	2,61*	22,22	55,56	1,49	10	50	2,08**	11,11	60	2,38*
			Середня сформованість	66,67	22,22	1,97**	55,56	22,22	1,49	60	40	0,9	66,67	30	1,64**
			Висока сформованість	22,22	11,11	0,64	22,22	22,22	0	30	10	1,15	22,22	10	0,73
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	33,33	66,67	1,44	22,22	66,67	1,97**	40	80	1,89**	11,11	60	2,38*
			Середня стійкість	44,44	33,33	0,49	66,67	33,33	1,44	50	20	1,44	88,89	30	2,84*
			Висока стійкість	22,22	0	2,08**	11,11	0	1,44	10	0	1,44	0	10	1,4

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Отже, для дітей з когнітивними порушеннями мисленнєвої групи характерний низький рівень прояву здатності до емоційної вербалізації, що виявляються в труднощах таких дітей виразити та пояснити свої емоції, стани, настрої, ставлення, переважанням оптимістичного настрою та позитивних емоційних станів, уповільнене формування стійких емоційних ставлень до об'єктів та суб'єктів, які оточують дитину, низька сформованість простих когнітивно-емоційних комплексів, що виявляється у швидкій втраті інтересу до нового іграшок чи гри, а також складних когнітивно-емоційних комплексів, що характеризується відсутністю широкого спектру стійких інтересів, зокрема, відсутністю певного виду діяльності, якому б дитина надавала перевагу та виявляла самостійну активність.

Висновки до четвертого розділу

За результатами констатувального етапу дослідження встановлено особливості емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями класифікованого по групам ураженої ядерної функції шляхом їх співставлення з показниками дітей з типовим когнітивним розвитком.

З'ясовано, що для *дітей з когнітивними порушеннями гностичної групи* притаманно переважання типу затримки розвитку сприймання. Це зумовлює своєрідний характер емоційного розвитку дітей цієї групи, який конкретизується у низці особливостей. Так, дітям цієї групи притаманні характерні відмінності за критерієм структурної емоційної організації насамперед за показником регуляції емоційної експресії, що конкретизується у параметрі емоційної вербалізації, що проявляється низькою здатністю до вербалізації як власних емоцій (при $p \leq 0,05$), так і розуміння емоцій інших за мімікою обличчя (при $p \leq 0,05$), низькій здатності стримувати емоції (при $p \leq 0,05$) та спроможністю маніпулювати

власною емоційною експресією (при $p \leq 0,05$). Крім цього, специфіка спостерігається і за показником психічних зрушень внаслідок перегляду мультфільмів або дитячих художніх фільмів, що проявляється у низько диференційованому ставленні дитини до героїв фільмів, неточному розумінні ними характеру героїв, їх неможливості чітко визначити позитивний це герой чи негативний (при $p \leq 0,05$). Діти зазначеної категорії демонструють особливості і за критерієм емоційної функціональності, що виявляється в їх посиленій емоційній реактивності і підвищеній емоційній чутливості (при $p \leq 0,05$), що проявляється у схильності надавати значущості ширшому, аніж діти з типовим розвитком, спектру емоціогенних факторів. Така посилена реактивність виявляється у почасти гіперреакціях на емоціогенні фактори і ситуації. За критерієм темпоральності діти гностичної групи відрізняються за показниками схильності до реакцій фрустрації (при $p \leq 0,05$) та низької стійкості емоційних установок (при $p \leq 0,05$). Такі діти схильні сприймати більшість ситуацій як загрозливі та непереборні. Характерні особливості діти з когнітивними порушеннями гностичної групи демонструють за показниками низького рівня сформованості простих (при $p \leq 0,05$) та складних (при $p \leq 0,01$) соціально-емоційних комплексів, що виявляється в неадекватному ставленні до оточуючих, зокрема, у сприйнятті знайомих дорослих (педагогів) та одногрупників/однокласників за своїх друзів. Водночас таким дітям притаманні особливості за показником складних когнітивно-емоційних комплексів, що характеризується високою стійкістю власних інтересів і захоплень (при $p \leq 0,05$), однак, за показником простих когнітивно-емоційних комплексів навпаки демонструють низькі показники, оскільки нові іграшки та ігри не викликають у таких дітей помітного інтересу (при $p \leq 0,05$), вони надають перевагу знайомим і відомим об’єктам та діяльності.

Для *дітей з когнітивними порушеннями мисленнєвої групи* також домінантним є тип порушення, що виявляється у відставанні темпів розвитку мисленнєвих дій та операцій. Ці особливості зумовлюють специфіку емоційного розвитку таких дітей. Так, за критерієм структурної емоційної організації діти зазначеної категорії відзначаються за показником емоційної експресії, що конкретизується в низькому рівні прояву за параметром здатності до емоційної вербалізації (при $p \leq 0,01$), що виявляються в труднощах таких дітей виразити та пояснити свої емоції, стани, настрої, ставлення. За критерієм емоційної функціональності діти мисленнєвої групи когнітивних порушень відрізняються за показниками домінуючої модальності емоційного стану (при $p \leq 0,05$), що характеризується переважанням оптимістичного настрою та позитивних емоційних станів. Специфіка емоційного розвитку таких дітей за критерієм темпоральності конкретизується в показнику емоційних установок за параметром швидкості їх формування (при $p \leq 0,05$), що характеризується уповільненим характером формування стійких емоційних ставлень до об'єктів та суб'єктів, які оточують дитину. За критерієм емоційної організації діти цієї групи відзначаються специфікою за показниками сформованості простих когнітивно-емоційних комплексів (при $p \leq 0,01$), що виявляється у швидкій втраті інтересу до нового іграшок чи гри, а також складних когнітивно-емоційних комплексів (при $p \leq 0,05$), що характеризується відсутністю широкого спектру стійких інтересів, зокрема, відсутністю певного виду діяльності, якому б дитина надавала перевагу та виявляла самостійну активність.

Визначено, що *для дітей з когнітивними порушеннями атенційної групи* притаманний нестійкий тип функціонування і продуктивності роботи уваги. Внаслідок цього виникає низка особливостей емоційного

розвитку у дітей зазначеної групи. Насамперед, діти вказаної групи відрізняються від однолітків з нормотиповим когнітивним розвитком за критерієм структурної емоційної організації, зокрема, за показником психофізіологічних зрушень, які характеризується високим відхиленням від аутогенної норми (при $p \leq 0,01$) в бік погіршення психоемоційного стану, що виявляється у швидкій втомлюваності. Також такі діти відрізняються за показником регуляції емоційної експресії за параметрами низької здатності до стримування негативних емоцій (при $p \leq 0,01$) та маніпулювання власною емоційною експресією (при $p \leq 0,05$). За критерієм емоційної функціональності дана група дітей відрізняється за показником емоційної реактивності (при $p \leq 0,01$), що виражається у схильності до бурхливих реакцій та наданні широкому спектру факторів емоціогенності. По критерію темпоральності діти вказаної групи когнітивних порушень характеризуються високим рівнем за показником схильності до афективних та фрустраційних реакцій (при $p \leq 0,01$). Водночас з'ясовано, що діти з когнітивними порушеннями атенційної групи за критерієм емоційної організації відрізняються по показнику формування простих когнітивно-емоційних комплексів (при $p \leq 0,05$), що виявляється у незначній тривкості збереження їх інтересу до нової іграшки чи гри.

Констатовано, що *у дітей з когнітивними порушеннями мнестичної групи* характерною є порівняно рівна частота появи як нестійкого типу функціонування механізмів пам'яті, так і затримки їх розвитку. Зазначене відбивається у специфіці емоційного розвитку дітей вказаної групи. По критерію структурної емоційної організації діти зазначеної категорії відрізняються від однолітків із нормо типовим розвитком за показником регуляції емоційної експресії за параметрами низької здатності до емоційної вербалізації (при $p \leq 0,01$) та маніпулювання емоційною

експресією (при $p \leq 0,05$). Згідно із критерієм емоційної функціональності такі діти демонструють особливості за показниками стійкості емоційного реагування (при $p \leq 0,01$), що виявляється у високій лабільності емоційних реакцій дитини, та емоційної реактивності (при $p \leq 0,01$), що пов'язане зі схильністю до емоційного відшукування на широкий спектр чинників. По критерію темпоральності ця група дітей виявляє особливості за показником схильності до афективних та фрустраційних реакцій (при $p \leq 0,01$), що конкретизується у високому їх рівні, внаслідок чого спостерігається низька стрестолерантність до дії емоціогенних чинників негативного характеру. Водночас діти демонструють особливості за показником емоційних установок за параметром стійкості цих установок (при $p \leq 0,01$). Це проявляється в лабільності ставлень дитини до оточуючих та вигаданих героїв. За критерієм емоційної організації дана група дітей відрізняється за показниками сформованості простих соціально-емоційних комплексів (при $p \leq 0,01$) та простих когнітивно-емоційних комплексів (при $p \leq 0,01$), що характеризується низькою тривкістю актуалізації цих комплексів. Внаслідок цього таким дітям притаманна швидке переключення з одного об'єкту на інший, швидка втрата і зміна старих захоплень новими.

Таким чином, результати констатувального етапу дослідження доводять, що діти з когнітивними порушеннями в порівнянні з дітьми з нормотиповим когнітивним розвитком характеризується якісною специфікою емоційного розвитку, причому, зумовленою в тому числі й видом когнітивної функції, що складає ядро когнітивного порушення. Крім цього, констатовано, що встановлена своєрідність емоційного розвитку в межах дитячого віку природно без системного і прицільного психологічного втручання не зникає, що доводить необхідність упровадження системи психологічної підтримки емоційного розвитку.

РОЗДІЛ 5
ОСОБЛИВОСТІ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

5.1 Динаміка емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями

За результатами апробації технологій підтримки було проведено повторну діагностику особливостей емоційного реагування дітей із когнітивними порушеннями. Шляхом порівняння особливостей емоційного реагування дітей контрольної та експериментальної груп визначався ефект застосування технології, що запропоновано.

В таблиці 5.1 представлено узагальнені результати діагностики особливостей емоційного реагування дітей з когнітивними контрольної та експериментальної груп.

Діти експериментальної та контрольної груп значимо відрізняються за особливостями емоційного реагування, що свідчать про рівень розвитку їхньої емоційної сфери. Причому значимі відмінності спостерігаються на всіх структурно-функційних рівнях емоційної сфери.

Зокрема констатовано значимі відмінності на ***структурному рівні*** організації емоційної сфери обох груп, що конкретизуються за показниками психофізіологічних зрушень, характері психічних зрушень та регуляції емоційної експресії.

Особливості *психофізіологічних зрушень* виявляються в тому, що за результатами апробації технології підтримки емоційного розвитку діти з когнітивними порушеннями експериментальної групи продемонстрували порівняно вищий енергетичний потенціал у порівнянні з дітьми із контрольної групи (при $p \leq 0,01$).

Таблиця 5.1

Динаміка результатів контрольної та експериментальної груп дітей із когнітивними порушеннями за наслідками апробації технології підтримки емоційного розвитку

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2	КГ-Гр2	φ*
Структурна організація емоційного реагування	Характер психофізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	44,74	55,26	0,98
			Оптимум	44,74	39,47	0,42
			Перезбудження	10,53	5,26	0,76
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	**18,42**	**44,74**	2,52*
			Оптимум	63,16	47,37	1,4
			Низький енергетичний потенціал	18,42	7,89	1,36
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	52,63	52,63	0
			Середня	44,74	42,11	0,2
			Висока	2,63	5,26	0,76
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	**28,95**	**57,89**	2,63*
			Середня	44,74	39,47	0,42
			Висока	**26,32**	**2,63**	3,36*
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	52,63	60,53	0,7
			Середня	42,11	36,84	0,51
			Висока	5,26	2,63	0,76
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	**28,95**	**57,89**	2,63*
			Середня	34,21	34,21	0
			Висока	**36,84**	**7,89**	3,16*

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2	КГ-Гр2	φ*
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	**15,79**	**47,37**	3,07*
			Оптимальна	36,84	39,47	0,3
			Позитивна	**47,37**	**13,16**	3,36*
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	**26,32**	**63,16**	3,36*
			Середня	39,47	34,21	0,51
			Висока	**34,21**	**2,63**	4,11*
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	**21,05**	**52,63**	2,85*
			Середня	**57,89**	**36,84**	1,89**
			Висока	21,05	10,53	1,36
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	55,26	55,26	0
			Інтрапунітивна	34,21	36,84	0,21
			Імпунітивна	10,53	7,89	0,36
		Характер фіксації	Перешкоді	**13,16**	**44,74**	3,07*
			Самозахисті	**68,42**	**36,84**	2,83*
			Потребі	18,42	18,42	0
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	**15,79**	**47,37**	3,07*
			Оптимальна	36,84	39,47	0,3
			Висока	**47,37**	**13,16**	3,36*
		Стійкість емоційних установок	Низька	**23,68**	**52,63**	2,61*
			Оптимальна	**55,26**	**31,58**	2,11**
			Висока	21,05	15,79	0,63

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2	КГ-Гр2	φ*
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	**36,84**	**13,16**	2,35*
			Позитивне	42,11	34,21	0,72
			Нейтральне	**21,05**	**52,63**	2,85*
		Ставлення до друзів	Негативне	**15,79**	**36,84**	2,07**
			Позитивне	60,53	44,74	1,39
			Нейтральне	23,68	18,42	0,6
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	**26,32**	**47,37**	1,96**
			Середня тривалість інтересу до нового	**63,16**	**44,74**	1,69**
			Висока тривалість інтересу до нового	10,53	7,89	0,36
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	**26,32**	**50,00**	2,16**
			Середня сформованість	42,11	34,21	0,72
			Висока сформованість	**31,58**	**15,79**	1,65**
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	**21,05**	**52,63**	2,85*
			Середня стійкість	**57,89**	**36,84**	1,89**
			Висока стійкість	21,05	10,53	1,36

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Це свідчить, що діти з когнітивними порушеннями експериментальної групи опанували здатністю долати власне психоемоційне напруження та знаходити йому ефективний вихід. Відтак, такі діти стали стійкішими до впливу стресових факторів та здатними підтримувати власний психоемоційний стан в межах показників оптимальності. Внаслідок цього такі діти виявляють вищий рівень працездатності та психічної толерантності до негативних чинників, що супроводжують їхню діяльність, що зокрема виявляється у здатності зосереджуватися на актуальних завданнях, у тому числі й навчально-пізнавального характеру.

Контрольна та експериментальна група дітей із когнітивними порушеннями характеризується особливостями *психічних зрушень* під впливом емоціогенних чинників.

Зокрема малюнки героїв мультфільмів/фільмів, що найбільше вразили, у дітей експериментальної та контрольної груп характеризуються низкою відмінностей. Насамперед діти з когнітивними порушеннями експериментальної групи демонструють значимо частіше більшу глибину психічних зрушень порівняно з дітьми з такими ж порушеннями контрольної групи. Так для дітей експериментальної групи характерно більша кількість деталей зображення героя, що найбільше вразив. Поряд із цим помітних відмінностей між групами не спостерігається за розміщенням малюнку на аркуші паперу та акцентованих деталях фігури героя.

Зафіксовано характерні особливості за сформованістю здатності до *регуляції емоційної експресії*. Це передусім виявляється у порівняно вищих показниках сформованості здатності стримувати власну емоційну експресію під час переживання негативних емоцій (при $p \leq 0,01$). Зауважимо, що цей показник зріс переважно за рахунок розвитку

здатності стримувати емоційну експресію в межах високого рівня (26,32% в експериментальній проти 2,63% в контрольній групі).

Прогресивна динаміка спостерігається і за здатністю до маніпулювання власною емоційною експресією, що характеризується поступовим формуванням здатності до регуляції власної емоційної експресії та контролю за її виявом з огляду на умови та вимоги оточуючого середовища. Втім прогрес за цим показником є менш помітним, аніж за здатністю до стримування негативних емоцій.

Рівень ***емоційної функційності*** експериментальної та контрольної груп також характеризується специфікою за всіма діагностичними показниками: глибиною, модальністю, стійкістю та реактивністю.

Так, збільшилась *глибина* емоційних переживань, про це свідчить зростання частки досліджуваних з високим рівнем із 36,84% в експериментальній групі дітей з когнітивними порушеннями проти 7,89% у контрольній групі. Переживання дітей із когнітивними порушеннями експериментальної групи стали менш поверховими, більш ґрунтовними та стійкими в динаміці часу.

Прогресивні зміни спостерігаються й у *модальності* домінуючих емоційних станів, зокрема домінування негативних емоційних станів спостерігається у 15,79% дітей експериментальної групи супроти 47,37% в контрольній. При цьому значимі відмінності досягаються за рахунок зростання рівня позитивних емоційних станів – бадьорості, піднесеного настрою, що часом може виявлятися в надмірній оптимістичності й недооцінці важливості проблем, які зустрічаються у житті дитини. Позаяк ці зміни відбулися не шляхом зростання рівня оптимального психоемоційного стану.

Поряд із цим зросла *тривалість* збереження психоемоційного стану, що виявляється в менш частих спалахах і перепадах настрою у

дітей, та зростанні більшої контрольованості ними власної психоемоційної сфери.

В експериментальній групі зросли показники *емоційної реактивності*, що виявляється в зростанні відгукуваності (емпатійності) на проблеми оточуючих, що свідчить про зростання тенденції до психічного включення дитиною себе в коло оточуючих, посилення у неї прагнення зрозуміти, а відтак і прийняти емоційний стан та поведінку іншої людини, чутливість до її болю. Відтак це свідчить про зниження актуальності егоцентричної позиції дитини. Зокрема в експериментальній групі низький рівень емоційної реактивності спостерігається лише у 21,05% проти 52,63% в контрольній групі. Причому це відбувається саме за рахунок зростання показників середнього рівня, а не за рахунок високого рівня, що може виявлятися у формі емоційної екзальтації, істероїдних проявах поведінки тощо.

Якісні відмінностями між експериментальної та конрольною групами спостерігаються і на ***темпоральному рівні*** емоційної регуляції.

Зокрема за *схильністю до реакцій фрустрації* виявлено низку особливостей. Так, якщо за характером реакції на ситуації фрустрації діти обох груп виявляють порівняно однотипні реакції, то за характером фіксації демонструють значимі відмінності. Це конкретизується в тому, що помітно менше діти експериментальної групи схильні зосереджуватися на перешкоді в ситуаціях фрустрації (13,16% в експериментальній проти 44,74% у контрольній групі), однак це досягається за рахунок менш ефективної стратегії – фіксації на самозахисті (при $p \leq 0,01$), а не на орієнтуванні на задоволення потреб. З одного боку, зниження показників фіксації на перешкоді сприятиме зростанню оптимальності позиції дитини, що виявляється в тому, що вона стає спроможною діяти, а не застрягати на факті існування проблеми.

Втім, зростання фіксації на самозахисті свідчить про зростання схильності дітей в ситуаціях фрустрації перекладати відповідальність за вирішення ситуації на плечі іншої людини або взагалі до прагнення уникати визнання існування проблеми і причетності самої дитини до виникнення цієї проблеми та можливостей її вирішення.

Щодо *особливостей домінуючих емоційних станів*, що характеризують змістовий аспект емоційних переживань дитини встановлено, що діти двох груп відзначаються якісними особливостями за середнім індивідуальними профілем виборів кольору за тестом М. Люшера. Зокрема у дітей експериментальної групи спостерігається вищий рівень задоволення базових потреб, про що свідчить зміщення коричневого кольору в кінець ряду. В той час як у дітей контрольної групи цей колір займає в середньому 4 – 5 позиції кольорового ряду. Порівняно більш помітною у контрольної групи є потреба у відпочинку, про що свідчить розташування синього кольору на перших позиціях, в той час як для експериментальної групи в середньому цей колір розміщується на 4 позиції кольорового ряду.

Поряд із цим, для дітей експериментальної групи при зображенні свого портрету притаманно розташування малюнку середнього розміру переважно по центру аркуша, в той час як для дітей контрольної групи характерна тенденція розташовувати власне зображення не повністю, а також так, що малюнок власної фігури займав весь аркуш, а також зображенні себе на повний зріст, фігура розташовується ближче до верхнього краю аркуша. Також для дітей з контрольної групи притаманно зображати надмірну кількість оздоблюючих деталей, що свідчить про більшу зосередженість дітей на зовнішніх атрибутах, які є чи які прагне мати дитина. В той час як діти експериментальної групи зображували лише необхідні для впізнаваності фігури деталі.

За показником *емоційних установок* діти двох груп демонструють значимі відмінності як за швидкістю, так і стійкістю формування емоційних установок як стійких емоційних оцінок об'єктів оточуючої дійсності та соціальної взаємодії.

Зокрема, позитивна динаміка спостерігається у швидкості формування емоційних установок. Так за наслідками апробації зріс рівень цього показника у дітей експериментальної групи до 47,37% проти 13,16% у дітей з когнітивними порушеннями контрольної групи (при $p \leq 0,01$). Відтак, емоційна сфера внаслідок формувального експерименту з апробації технології підтримки емоційного розвитку набула нової якості – спроможності формувати стійкі емоційні установки, що свідчить про стабілізацію становлення особистісних рис, які ґрунтуються саме на здатності формувати такі установки. Діти після участі в експерименті стали більш стійкими в своїх оцінках і ставлення як до об'єктів, так і до інших осіб, які оточують (однолітків та дорослих). Діти стали схильні формувати стійкі прив'язаності, симпатії та антипатії стосовно інших.

На підтвердження цього вказує й прогрес результатів за показником стійкості емоційних установок, зокрема у експериментальній групі низький рівень стійкості емоційних установок спостерігається лише у 23,68% проти 52,63% у контрольній (при $p \leq 0,01$).

На ***організаційному рівні*** емоційної регуляції також за наслідками апробації технології було досягнуто помітні зрушення.

За показником *простих соціально-емоційних комплексів* діти експериментальної групи виявляють особливості сприймання головних персонажів мультфільмів/фільмів порівняно з дітьми контрольної групи. Так, у дітей експериментальної групи порівняно швидше формується ставлення до головних персонажів, а також при поворотних моментах фільму, що характеризується неоднозначними вчинками героїв, діти цієї

групи демонструють схильність до ревізії власного ставлення до героя. В той час як діти контрольної групи відзначаються більш тривалим формуванням власного ставлення до героя та його оцінки як «хорошого» чи «поганого», а також такі діти не виявляють схильності до повторної оцінки власного ставлення до героя. Це виявляється в тому, що вчинки героя, що показують його з протилежного боку (негативного персонажа з позитивного боку та навпаки), не зумовлюють формування у них внутрішнього протиріччя, що змушує до ревізії власного ставлення.

За показником *складних соціально-емоційних комплексів* діти експериментальної групи відзначаються особливостями ставлення до батьків та друзів. За кольоровим тестом ставлень дітям контрольної групи притаманно більш спрощена система ставлень, що свідчить про використання лише 4-5 кольорів з ряду для оцінювання оточуючих (батьків, родичів, друзів). В той час як діти експериментальної групи відзначаються застосуванням усієї палітри основних кольорів, що свідчить про розвиток їхньої системи емоційного реагування на соціальний світ, що виявляється у більш диференційованому ставленні до оточуючих.

Це передусім конкретизується у тому, що діти експериментальної групи демонструють дещо вищі показники порівняно із контрольною групою, що свідчать у посиленні негативного ставлення до батьків, зокрема цей показник у експериментальній групі становить 36,84% проти 13,16% в контрольній. Це може бути зумовлене особливостями переоцінки ролі батьків та їхніх якостей, що відбулися внаслідок формувального впливу. Зокрема, через незадоволення гіперопікою батьків, їхній прагненням обмежити та контролювати коло спілкування та види діяльності (зокрема, захоплень) своєї дитини.

Поряд із цим зросло позитивне ставлення дитини з когнітивними порушеннями до друзів експериментальної групи порівняно з дітьми контрольної групи. Це може бути пояснене з урахуванням закономірностей онтогенетичного розвитку, зокрема тим, що поступово при вступі та навчанні у початковій школі дитина все більше стає ближчою до однолітків, оскільки прагне будувати систему стосунків не на підлеглості і керованості, як це притаманно для її стосунків із батьками, до переходу на систему стосунків вибудовану на засадах рівності, що стає можливим переважно при взаємодії з однолітками.

Водночас, результати апробації свідчать, що запропонована технологія є ефективним засобом формування у дітей *простих когнітивно-емоційних комплексів*, насамперед, що пов'язані зі зростанням тривкості збереження інтересу до нового. Це є основою для успішності її навчальної діяльності, оскільки саме інтерес дитини забезпечує її включеність у процес навчання та працездатність під час навчальної діяльності.

Позитивна динаміка спостерігається за швидкістю формування і за стійкістю *складних когнітивно-емоційних комплексів*. Зокрема, суттєво зменшився низький рівень сформованості таких установок в експериментальній групі з 26,32% проти 50,00% у контрольній групі. Позаяк у дітей контрольної групи практично відсутні стійкі захоплення певними видами діяльності в різних сферах. Поряд із цим діти експериментальної групи демонструють більш сформовані інтереси в сфері дому/побуту, природи, комунікації та спорту.

Також в експериментальній групі помітно меншою є частка дітей із когнітивними порушеннями з низьким рівнем стійкості складних когнітивно-емоційних комплексів – 21,05% проти 52,63% у контрольній

групі. Це виявляється у здатності дітей експериментальної групи формувати стійкі ставлення до об′єктів оточуючої дійсності.

Специфіка розвитку емоційної сфери різних груп дітей з когнітивними порушеннями з′ясовувалась шляхом порівняння групових показників та загальних для категорії дітей із когнітивними порушеннями.

Особливості емоційного розвитку **атенційної групи** представлена в таблиці 5.2.

На ***структурному рівні*** організації емоційної сфери діти атенційної групи характеризуються позитивною динамікою психофізіологічних зрушень та здатності до регуляції емоційної експресії.

Зокрема *психофізіологічні зрушення* цієї групи відзначаються не лише зменшенням показників зниженого енергопотенціалу (при $p \leq 0,01$), а й значимо вищим рівнем оптимальності психоемоційного стану дітей експериментальної групи 62,5% супроти 26,67% в контрольній групі.

У той же час контрольна та експериментальна групи дітей атенційної групи когнітивних порушень не відрізняються за показниками *психічних зрушень* під впливом емоціогенних чинників.

За особливостями *регуляції емоційної експресії* діти цієї категорії мають низку своєрідностей, що полягають у більш уповільненому порівняно із загальною категорією дітей з когнітивними порушеннями динамікою формування здатності стримувати власні негативні емоції. Позаяк, діти цієї групи так само як і загальної демонструють зменшення кількості дітей експериментальної групи з низьким рівнем цієї здатності (при $p \leq 0,05$).

Таблиця 5.2

Результати контрольної та експериментальної груп

дітей із когнітивними порушеннями атенційної групи

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2у	КГ-Гр2у	φ*
Структурна організація емоційного реагування	Характер психофізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	50,00	53,33	0,18
			Оптимум	43,75	40,00	0,2
			Перезбудження	6,25	6,67	0,02
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	**12,5**	**60,00**	2,92*
			Оптимум	**62,5**	**26,67**	2,05**
			Низький енергетичний потенціал	25,00	13,33	0,83
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	56,25	53,33	0,18
			Середня	37,5	40,00	0,14
			Висока	6,25	6,67	0,02
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	**31,25**	**66,67**	2,00**
			Середня	**56,25**	**26,67**	1,71**
			Висока	12,5	6,67	0,55
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	56,25	60,00	0,2
			Середня	37,5	33,33	0,24
			Висока	6,25	6,67	0,02
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	**25,00**	**53,33**	1,64**
			Середня	43,75	26,67	0,98
			Висока	31,25	20,00	0,74

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2у	КГ-Гр2у	φ*
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	**12,5**	**46,67**	2,17**
			Оптимальна	43,75	26,67	0,98
			Позитивна	43,75	26,67	0,98
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	**25,00**	**53,33**	1,64**
			Середня	37,5	46,67	0,52
			Висока	**37,5**	**0,00**	3,66*
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	**18,75**	**53,33**	2,08**
			Середня	**68,75**	**33,33**	2,00**
			Висока	12,50	13,33	0,07
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	50,00	66,67	0,95
			Інтрапунітивна	43,75	26,67	0,98
			Імпунітивна	6,25	6,67	0,02
		Характер фіксації	Перешкоді	**6,25**	**33,33**	1,98**
			Самозахисті	75,00	53,33	1,27
			Потребі	18,75	13,33	0,39
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	**12,5**	**46,67**	2,17**
			Оптимальна	43,75	26,67	0,98
			Висока	43,75	26,67	0,98
		Стійкість емоційних установок	Низька	**12,5**	**46,67**	2,17**
			Оптимальна	50,00	33,33	0,95
			Висока	37,50	20,00	1,09

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2у	КГ-Гр2у	φ*
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	37,5	33,33	0,24
			Позитивне	31,25	40,00	0,49
			Нейтральне	31,25	26,67	0,29
		Ставлення до друзів	Негативне	18,75	40,00	1,33
			Позитивне	56,25	33,33	1,31
			Нейтральне	25,00	26,67	0,11
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	**18,75**	**53,33**	2,08**
			Середня тривалість інтересу до нового	62,50	40,00	1,26
			Висока тривалість інтересу до нового	18,75	6,67	1,01
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	**18,75**	**60,00**	2,45*
			Середня сформованість	43,75	33,33	0,58
			Висока сформованість	**37,5**	**6,67**	2,21**
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	**18,75**	**53,33**	2,08**
			Середня стійкість	**68,75**	**33,33**	2,00**
			Висока стійкість	12,5	13,33	0,07

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Водночас на відміну від загальної групи зростає чисельність дітей не з високим, а з середнім рівнем сформованості здатності до стримування власних негативних емоцій. В цьому проявляється специфіка даної групи когнітивних порушень, що переважно характеризуються нестійкістю як когнітивного функціонування, так і психоемоційного стану.

На ***функційному рівні*** діти атенційної групи демонструють специфіку порівняно з дітьми загальної категорії дітей з когнітивними порушеннями за показниками глибини та модальності емоційних переживань.

Зокрема, за показником *глибини психічних зрушень* діти атенційної групи відрізняються порівняно рівномірним збільшенням глибини емоційних переживань, аніж це притаманно для дітей з когнітивними порушеннями загалом. Так, діти атенційної групи за наслідками експерименту демонструють зростання чисельності дітей як із середнім рівнем глибини емоційних переживань, так і високим рівнем. В той час як для дітей з когнітивними порушеннями притаманне зростання чисельності дітей саме з високим рівнем глибини емоційних переживань.

Така ж тенденція спостерігається й щодо показника *модальності емоційних станів*. Якщо для дітей з когнітивними порушеннями загалом притаманне зростання переважно позитивної модальності емоційних станів, то для дітей атенційної групи притаманне рівномірне покращення шляхом зростання як показників оптимальної, так і позитивної модальності психоемоційних станів.

На ***темпоральному рівні*** емоційної регуляції за показником *схильності до фрустрації* діти атенційної групи демонструють лише зменшення частоти емоційних реакцій з фіксацією на перешкоді (при $p \leq 0,05$), в той час як для загальної категорії дітей з когнітивними

порушеннями притаманно також і зростання реакцій фіксації на самозахисті.

Щодо *особливостей домінуючих емоційних станів*, то напротивагу загальному для дітей із когнітивними порушеннями тенденції розташування синього кольору на 4 позиції кольорового ряду в експериментальній групі дітей з порушеннями функціонування уваги розташування синього кольору зберігається на перших двох позиціях ряду, що свідчить про домінування у них потреби у відпочинку та зміни умов чи режиму діяльності.

За показником *емоційних установок* діти атенційної групи відзначаються вищою рівномірністю як зростання швидкісних, так і стійкості формування емоційних установок. Зокрема, на відміну від дітей з когнітивними порушеннями загалом для таких дітей характерне зростання не лише високого, а й оптимального рівня вказаних параметрів.

На ***організаційному рівні*** емоційної регуляції за показником *складних соціально-емоційних комплексів* діти атенційної групи не виявляють помітних зрушень у ставленні до батьків чи однолітків. Зокрема у них не спостерігається зростання рівня негативізму по відношенню до батьків як це характерно загалом дітям з когнітивними порушеннями.

За показником формування *простих когнітивно-емоційних комплексів* діти атенційної групи відзначаються також порівняно рівномірним зростанням середнього та високого рівня тривалості збереження інтересу до нового. На відміну від загальної категорії дітей із когнітивними порушеннями, яким притаманно переважання зростання тривкості інтересу до нового в експериментальній групі порівняно з контрольною саме за рахунок збільшення чисельності дітей із середнім рівнем.

Динаміка показника швидкості формування та стійкості *складних когнітивно-емоційних комплексів* дітей атенційної групи цілком відповідає тенденції змін цього показника в загальній групі дітей із когнітивними порушеннями.

Специфіка змін емоційного реагування дітей з когнітивними порушеннями **мнестичної групи** подано в таблиці 5.3.

Зокрема констатовано, що на ***структурному рівні*** емоційної регуляції значимі відмінності виявляються лише за показником *регуляції емоційної експресії*, а саме здатності до стримування власної експресії при переживанні негативних емоцій за рахунок зростання високого рівня сформованості такої здатності (при $p \leq 0,01$). Поряд із цим на відміну від загальної категорії дітей із когнітивними порушеннями не спостерігається помітної позитивної динаміки за показником психофізіологічних зрушень. Це вказує на специфіку даної групи, що виявляється у домінуванні стабільного («рівного») оптимального психемоційного стану таких дітей.

На ***функційному рівні*** дітям мнестичної групи переважно притаманні загальні для дітей з когнітивними порушеннями особливості – поступове зростання глибини емоційних переживань (при $p \leq 0,01$), переважання позитивної модальності психоемоційного стану (при $p \leq 0,01$) та збільшення тривалості переживання психоемоційного стану (при $p \leq 0,01$).

Водночас діти цієї групи відзначаються якісною своєрідністю *емоційної реактивності*. Це конкретизується в зростанні чисельності дітей експериментальної групи з високим рівнем емоційного відшукування (при $p \leq 0,05$) напротивагу тому, що для дітей з когнітивними порушеннями загалом притаманне домінування середнього рівня цього показника.

Таблиця 5.3

Результати контрольної та експериментальної груп дітей із когнітивними порушеннями мнестичної групи

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2п	КГ-Гр2п	φ*
Структурна організація емоційного реагування	Характер психофізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	40,91	56,52	1,09
			Оптимум	45,45	39,13	0,42
			Перезбудження	13,64	4,35	1,08
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	22,73	34,78	0,93
			Оптимум	63,64	60,87	0,19
			Низький енергетичний потенціал	13,64	4,35	1,08
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	50,00	52,17	0,17
			Середня	50,00	43,48	0,43
			Висока	0,00	4,35	1,43
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	**27,27**	**52,17**	1,73**
			Середня	36,36	47,83	0,73
			Висока	**36,36**	**0,00**	4,35*
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	50,00	60,87	0,71
			Середня	45,45	39,13	0,42
			Висока	4,55	0,00	1,43
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	**31,82**	**60,87**	2,01**
			Середня	27,27	39,13	0,82
			Висока	**40,91**	**0,00**	4,59*

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2п	КГ-Гр2п	φ*
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	**18,18**	**47,83**	2,08**
			Оптимальна	31,82	47,83	1,11
			Позитивна	**50,00**	**4,35**	3,83*
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	**27,27**	**69,57**	2,90*
			Середня	40,91	26,09	0,95
			Висока	**31,82**	**4,35**	2,54*
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	**22,73**	**52,17**	2,15**
			Середня	50,00	39,13	0,72
			Висока	**27,27**	**8,70**	1,71**
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	59,09	47,83	0,85
			Інтрапунітивна	27,27	43,48	1,13
			Імпунітивна	13,64	8,70	0,51
		Характер фіксації	Перешкоді	**18,18**	**52,17**	2,44*
			Самозахисті	**63,64**	**26,09**	2,52*
			Потребі	18,18	21,74	0,22
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	**18,18**	**47,83**	2,08**
			Оптимальна	31,82	47,83	1,11
			Висока	**50,00**	**4,35**	3,83*
		Стійкість емоційних установок	Низька	**31,82**	**56,52**	1,71**
			Оптимальна	**59,09**	**30,43**	2,02**
			Висока	9,09	13,04	0,37

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2п	КГ-Гр2п	φ*
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	**36,36**	**0,00**	4,35*
			Позитивне	50,00	30,43	1,36
			Нейтральне	**13,64**	**69,57**	4,11*
		Ставлення до друзів	Негативне	**13,64**	**34,78**	1,72**
			Позитивне	63,64	52,17	0,73
			Нейтральне	22,73	13,04	0,78
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	31,82	43,48	0,87
			Середня тривалість інтересу до нового	63,64	47,83	1,09
			Висока тривалість інтересу до нового	4,55	8,70	0,57
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	31,82	43,48	0,87
			Середня сформованість	40,91	34,78	0,37
			Висока сформованість	27,27	21,74	0,49
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	**22,73**	**52,17**	2,15**
			Середня стійкість	50,00	39,13	0,72
			Висока стійкість	**27,27**	**8,70**	1,71**

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Вказане може свідчити про те, що діти мнестичної групи схильні «застрягати» на емоційних зв'язках з іншими, на схильності до «зациклювання» на певних емоційних переживаннях.

На ***темпоральному рівні*** емоційного реагування діти мнестичної групи не мають якісних особливостей порівняно з загальною групою дітей із когнітивними порушеннями, зокрема, для них характерно: зменшення схильності до фіксації на перешкоді (при $p \leq 0,01$) та зростання схильності фіксації на самозахисті (при $p \leq 0,01$); поступове зростання швидкості формування емоційних установок переважно за рахунок зростання чисельності дітей із високим рівнем (при $p \leq 0,01$); збільшення стійкості емоційних установок здебільшого через посилення їх оптимального рівня (при $p \leq 0,05$).

Організаційний рівень емоційної регуляції дітей мнестичної групи характеризується якісною специфікою лише за показниками простих та складних когнітивно-емоційних комплексів, в той час як за показниками простих і складних соціально-емоційних комплексів діти цієї групи виявляють ті ж тенденції, що притаманні для дітей з когнівтиними порушеннями загалом – зростання негативізму до батьків (при $p \leq 0,01$) та зменшення ідиферентного ставлення до них (при $p \leq 0,01$); зменшення негативного ставлення до друзів (при $p \leq 0,05$).

Водночас результати експериментальної та контрольної груп дітей з когнітивними порушеннями мнестичної групи не виявляють статистично достовірних відмінностей за тривкістю інтересу до нового як показника *простих когнітивно-емоційних комплексів*.

Поряд із цим за показником *складних когнітивно-емоційних комплексів* діти мнестичної групи не виявляють значимих відмінностей за показником сформованості захоплень дитини у той час як для загальної категорії дітей притаманним є поступове зростання цього показника за

рахунок збільшення чисельності дітей з високим рівнем сформованості захоплень. Водночас діти мнестичної групи демонструють суттєво більш високу стійкість захоплень (при $p \leq 0,05$) напротивагу загальній категорії дітей з когнітивними порушеннями для яких характерним є зростання чисельності дітей з середнім рівнем стійкості захоплень.

Специфіка емоційного розвитку дітей **гностичної групи** за наслідками апробації представлена в таблиці 5.4. Для таких дітей притаманно переважно загальні для категорії дітей із когнітивними порушеннями особливості емоційного реагування.

Так, на ***структурному рівні*** дітям гностичної групи характерна прогресивна динаміка за всіма показниками: психофізіологічним, психічним та регуляційним.

Зокрема *психофізіологічні зрушення* виявляються у зменшенні показника зниженого енергопотенціалу (при $p \leq 0,05$).

Показник *психічних зрушень*, що відбулися внаслідок впливу емоціогенних чинників, характеризується зростанням глибини емоційних переживань та відгукуваності.

Регуляція емоційної експресії у дітей гностичниї групи також характеризується зменшенням низького показника сформованості здатності стримувати власну емоційну експресію при переживанні негативних емоційних станів (при $p \leq 0,05$) через поступове зростання чисельності дітей з середнім та високим рівнями (при $p \leq 0,01$).

Діти з когнітивними порушеннями гностичної групи демонструють загальні для дітей з когнітивними порушеннями особливості ***емоційної функційності***, що конкретизується у зростанні глибини емоційних переживань (при $p \leq 0,05$), збільшенні тривалості емоційних станів (при $p \leq 0,01$), зростанні емоційної реактивності (при $p \leq 0,05$).

Таблиця 5.4

Результати контрольної та експериментальної груп дітей із когнітивними порушеннями гностичної групи

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2г	КГ-Гр2г	φ*
Структурна організація емоційного реагування	Характер психофізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	40,00	55,56	0,97
			Оптимум	50,00	38,89	0,69
			Перезбудження	10,00	5,56	0,51
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	**20,00**	**50,00**	1,98**
			Оптимум	60,00	44,44	0,96
			Низький енергетичний потенціал	20,00	5,56	1,38
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	55,00	55,56	0,04
			Середня	45,00	38,89	0,38
			Висока	0,00	5,56	1,47
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	**25,00**	**55,56**	1,96**
			Середня	45,00	44,44	0,04
			Висока	**30,00**	**0,00**	3,57*
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	55,00	55,56	0,04
			Середня	40,00	38,89	0,07
			Висока	5,00	5,56	0,08
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	**30,00**	**61,11**	1,96**
			Середня	30,00	27,78	0,15
			Висока	**40,00**	**11,11**	2,13**

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2г	КГ-Гр2г	φ*
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	**15,00**	**44,44**	2,05**
			Оптимальна	45,00	44,44	0,04
			Позитивна	**40,00**	**11,11**	2,13**
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	**25,00**	**66,67**	2,66*
			Середня	40,00	33,33	0,43
			Висока	**35,00**	**0,00**	3,90*
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	**20,00**	**50,00**	1,98**
			Середня	55,00	33,33	1,36
			Висока	25,00	16,67	0,63
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	60,00	61,11	0,07
			Інтрапунітивна	30,00	27,78	0,15
			Імпунітивна	10,00	11,11	0,11
		Характер фіксації	Перешкоді	**10,00**	**50,00**	2,86*
			Самозахисті	**70,00**	**27,78**	2,68*
			Потребі	20,00	22,22	0,17
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	**15,00**	**44,44**	2,05**
			Оптимальна	45,00	44,44	0,04
			Висока	**40,00**	**11,11**	2,13**
		Стійкість емоційних установок	Низька	**25,00**	**55,56**	1,96**
			Оптимальна	**60,00**	**33,33**	1,67**
			Висока	15,00	11,11	0,36

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2г	КГ-Гр2г	φ*
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	35,00	16,67	1,31
			Позитивне	50,00	33,33	1,05
			Нейтральне	**15,00**	**50,00**	2,39*
		Ставлення до друзів	Негативне	**20,00**	**44,44**	1,64**
			Позитивне	60,00	44,44	0,96
			Нейтральне	20,00	11,11	0,76
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	30,00	50,00	1,27
			Середня тривалість інтересу до нового	60,00	44,44	0,96
			Висока тривалість інтересу до нового	10,00	5,56	0,51
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	25,00	44,44	1,27
			Середня сформованість	45,00	38,89	0,38
			Висока сформованість	30,00	16,67	0,98
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	**20,00**	**50,00**	1,98**
			Середня стійкість	55,00	33,33	1,36
			Висока стійкість	25,00	16,67	0,63

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Також діти гностичної групи на ***темпоральному рівні*** демонструють ті ж тенденції, що притаманні загальній категорії дітей з когнітивними порушеннями. Зокрема, за наслідками апробації технології спостерігається зменшення схильності до фіксації на перешкоді (при $p \leq 0,01$) та зростання схильності до фіксації на самозахисті (при $p \leq 0,01$). Поряд із цим суттєво зросла швидкість формування емоційних установок (при $p \leq 0,05$) та їх стійкість (при $p \leq 0,05$).

Водночас на ***організаційному рівні*** діти гностичної групи виявляють подібні до загальних тенденції щодо стан сформованості простих і складних соціально-емоційних комплексів та якісну специфіку щодо особливостей формування простих і складних когнітивно-емоційних комплексів. Йдеться про те, що відсутні статистично достовірні відмінності в цій групі за тривкістю збереження до нового та станом сформованості захоплень. Поряд із цим констатовано лише поступове зменшення лабільності складних когнітивно-емоційних комплексів (при $p \leq 0,05$).

В таблиці 5.5 представлено особливості емоційного розвитку дітей **мисленнєвої групи** за насладками апробації технології. Діти цієї групи виявляють як характерні для дітей із когнівтиними порушеннями особливості емоційного реагування, так і мають власну специфіку.

Зокрема, на ***структурному рівні*** якісні зміни зафіксовано лише за показником *регуляції емоційної експресії* через поступове формування здатності стримувати власну емоційну експресію (при $p \leq 0,05$).

На ***функційному рівні*** діти мисленнєвої групи виявляють схильність до *поглиблення емоційних переживань* (при $p \leq 0,05$) за рахунок зростання чисельності дітей цієї групи з високим рівнем глибини емоційних переживань (при $p \leq 0,01$).

Таблиця 5.5

Результати контрольної та експериментальної груп дітей із когнітивними порушеннями мисленнєвої групи

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2м	КГ-Гр2м	φ*
Структурна організація емоційного реагування	Характер психофізіологічних зрушень	Вегетативні зміни (ВК)	Втома	50,00	55,00	0,31
			Оптимум	38,89	40,00	0,07
			Перезбудження	11,11	5,00	0,7
		Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	16,67	40,00	1,62
			Оптимум	66,67	50,00	1,05
			Низький енергетичний потенціал	16,67	10,00	0,61
	Регуляція емоційної експресії	Здатність до емоційної вербалізації	Низька	50,00	50,00	0
			Середня	44,44	45,00	0,04
			Висока	5,56	5,00	0,08
		Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	**33,33**	**60,00**	1,67**
			Середня	44,44	35,00	0,59
			Висока	22,22	5,00	1,63
		Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	50,00	65,00	0,94
			Середня	44,44	35,00	0,59
			Висока	5,56	0,00	1,47
Емоційна функціональність	Глибина емоційних переживань	Глибина психічних зрушень	Низька	**27,78**	**55,00**	1,72**
			Середня	38,89	40,00	0,07
			Висока	**33,33**	**5,00**	2,40*

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2м	КГ-Гр2м	φ*
	Домінуюча модальність емоційних станів	Модальність емоційних станів	Негативна	**16,67**	**50,00**	2,25**
			Оптимальна	27,78	35,00	0,48
			Позитивна	**55,56**	**15,00**	2,74*
	Стійкість переживань	Тривалість збереження емоційного стану	Низька	**27,78**	**60,00**	2,04**
			Середня	38,89	35,00	0,25
			Висока	**33,33**	**5,00**	2,40*
	Емоційна реактивність	Емоційне відгукування	Низька	**22,22**	**55,00**	2,13**
			Середня	61,11	40,00	1,31
			Висока	16,67	5,00	1,2
Емоційна темпоральність	Схильність до афективних та фрустраційних реакцій	Характер реакції	Екстрапунітивна	50,00	50,00	0
			Інтрапунітивна	38,89	45,00	0,38
			Імпунітивна	11,11	5,00	0,7
		Характер фіксації	Перешкоді	16,67	40,00	1,62
			Самозахисті	66,67	45,00	1,36
			Потребі	16,67	15,00	0,14
	Емоційні установки	Швидкість формування емоційних установок	Низька	**16,67**	**50,00**	2,25**
			Оптимальна	27,78	35,00	0,48
			Висока	**55,56**	**15,00**	2,74*
		Стійкість емоційних установок	Низька	**22,22**	**50,00**	1,82**
			Оптимальна	50,00	30,00	1,27
			Висока	27,78	20,00	0,57

Діагностичний критерій розвитку емоційної сфери	Діагностичний показник	Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2м	КГ-Гр2м	φ*
Емоційна організація	Складні соціально-емоційні комплекси	Ставлення до батьків	Негативне	**38,89**	**10,00**	2,17**
			Позитивне	33,33	35,00	0,11
			Нейтральне	**27,78**	**55,00**	1,72**
		Ставлення до друзів	Негативне	11,11	30,00	1,48
			Позитивне	61,11	45,00	1
			Нейтральне	27,78	25,00	0,2
	Прості когнітивно-емоційні комплекси	Тривкість збереження інтересу до нового	Низька тривалість інтересу до нового	22,22	45,00	1,51
			Середня тривалість інтересу до нового	66,67	45,00	1,36
			Висока тривалість інтересу до нового	11,11	10,00	0,11
	Складні когнітивно-емоційні комплекси	Сформованість захоплень дитини	Низька сформованість	**27,78**	**55,00**	1,72**
			Середня сформованість	38,89	30,00	0,58
			Висока сформованість	33,33	15,00	1,34
		Стійкість захоплень дитини	Низька стійкість	**22,22**	**55,00**	2,13**
			Середня стійкість	61,11	40,00	1,31
			Висока стійкість	16,67	5,00	1,2

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Водночас для них притаманно збільшення емоційних станів *позитивної модальності* (при $p \leq 0,01$).

Характерним для цих дітей є і те, що внаслідок застосування технології у дітей мисленнєвої групи зростає *тривалість збереження емоційних станів* (при $p \leq 0,01$).

Крім цього апробація технології сприяла формуванню здатності до *емоційного відгукування* (при $p \leq 0,05$).

Втім, на ***темпоральному рівні*** у дітей цієї категорії не виявлено статистично достовірних відмінностей щодо особливостей фіксації в ситуаціях фрустрації.

Поряд із цим діти мисленнєвої групи демонструють прогресивну динаміку щодо *швидкості формування емоційних установок* (при $p \leq 0,05$) та зростанні їх *стійкості* (при $p \leq 0,05$).

На ***організаційному рівні*** діти вказаної групи виявляють загальну тенденцію щодо *складних соціально-емоційних комплексів*, що виявляється у посиленні негативізму стосовно батьків (при $p \leq 0,05$). Поряд із цим не спостерігається зростання позитивного ставлення до однолітків.

Встановлено, що діти мисленнєвої групи характеризуються особливостями *простих і складних когнітивно-емоційних комплексів*, що полягають у відсутності позитивної динаміки щодо зростання тривкості інтересу до нового та збільшення сформованості та стійкості захоплень дитини.

Отже, порівняння показників дітей з когнітивними порушеннями контрольної та експериментальної груп дає підстави констатувати ефективність застосування технології, що запропоновано, для забезпечення прогресивної динаміки емоційного розвитку.

5.2 Специфіка детермінант емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями

За результатами діагностичного обстеження з'ясовано, що між станом сформованості психологічних детермінант та показниками емоційного реагування існує низка кореляційних зв'язків.

Зокрема, встановлено, що між психологічними детермінантами та особливостями емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями, що склали основу експериментальної групи є достовірні кореляційні зв'язки, в той час як між цими ми ж характеристиками у дітей контрольної групи зв'язків практично немає. Це може бути зумовлено тим, що сформованість психологічних детермінант здійснює інтегрувальний вплив на функціонування психічної сфери загалом формує міжсистемні зв'язки з іншими сферами психіки. В той час як недостатньо сформовані психологічні детермінанти впливають лише на деякі аспекти емоційного розвитку дитини.

За результатами кореляційного аналізу виявлено існування у дітей із когнітивними порушеннями статистично достовірних зв'язків між показниками емоційного розвитку і нейропсихологічним детермінантним комплексом, зокрема такими:

I. Силова детермінанта та:

- рівень непродуктивного психічного напруження (r_s= 0.331; $p \leq 0,05$);
- здатність стримувати емоційну експресію при переживанні негативних емоцій (r_s= 0.337; $p \leq 0,05$);
- тривалість збереження емоційного стану (r_s= 0.459; $p \leq 0,01$).

II. Балансувальна детермінанта та:

- вегетативними змінами при емоційних переживаннях (r_s= 0.318; $p \leq 0,05$);

– фіксація на перешкоді (r_s= 0.391; p≤0,05);
– фіксація на самозахисті (r_s= 0.394; p≤0,05);
– особливості психічних зрушень при емоційних переживаннях (r_s=0.451; p≤0,01).

Водночас у дітей із когнітивними порушеннями є статистично достовірні зв'язки між показниками емоційного розвитку і психосоціальним детермінантним комплексом, до прикладу такі:

І. Інтеракційна детермінанта та:

– емоційна реактивність як відгукуванність на те, що відбувається з іншою людиною (r_s=0.438; p≤0,05);
– екстрапунітивними реакціями (r_s= 0.329; p≤0,05);
– ставлення до батьків як прояв складних соціально-емоційних комплексів (r_s= 0.481; p≤0,01);
– ставлення до друзів як прояв складних соціально-емоційних комплексів (r_s= 0.421; p≤0,05);

ІІ. Комунікативна детермінанта та:

– здатність вербалізувати емоції інших людей (r_s= 0.295; p≤0,05);
– здатність вербалізувати власні емоції (r_s= 0.394; p≤0,05);
– ставлення до друзів як вияв складних соціально-емоційних комплексів (r_s= 0.284; p≤0,05).

Констатовано, що дітям із когнітивними порушеннями притаманні зв'язки між показниками емоційного розвитку і інтелектуальним детермінантним комплексом:

І. Гностична детермінанта та:

– здатність вербалізувати емоції інших людей (r_s= 0.342; p≤0,05);
– емоційна реактивність (r_s= 0.391; p≤0,05);

– тривкість збереження інтересу до нової іграшки чи гри як вияв простого когнітивно-емоційного комплексу (r_s= 0.379; p≤0,05);
– екстрапунітивними реакціями (r_s= 0.367; p≤0,05);
– ставлення до друзів як вияв складних соціально-емоційних комплексів (r_s= 0.334; p≤0,05);
– ставлення до батьків як прояв складних соціально-емоційних комплексів (r_s= 0.329; p≤0,05);

II. Мнестична детермінанта та:
– здатність вербалізувати власні емоції (r_s= 0.329; p≤0,05);
– здатність маніпулювати власною емоційною експресією (r_s= 0.394; p≤0,05);
– стійкість емоційних установок (r_s= 0.334; p≤0,05);

III. Атенційна детермінанта та:
– здатність до вербалізації емоційних переживань іншої особи (r_s= 0.342; p≤0,05);
– емоційна реактивність (r_s= 0.367; p≤0,05);

IV. Мисленнєва детермінанта та:
– тривкість збереження інтересу до нової іграшки чи гри як вияв простого когнітивно-емоційного комплексу (r_s= 0.379; p≤0,05);
– здатність вербалізувати емоції інших людей (r_s= 0.363; p≤0,05);
– імпунітивними реакціями (r_s= 0.379; p≤0,05);

V. Імажинарна детермінанта та:
– здатність маніпулювати власною емоційною експресією (r_s= 0.345; p≤0,05);
– особливості емоційних реакцій щодо інших людей як вияв простих соціально-емоційних комплексів (r_s= 0.391; p≤0,01);
– стійкість захоплень дитини (r_s= 0.334; p≤0,05).

Встановлено, що дітям із когнітивними порушеннями характерні зв'язки між показниками емоційного розвитку і регуляційним детермінантним комплексом:

I. Саморегуляційна детермінанта та:

- рівень непродуктивного психічного напруження (r_s= 0.345; p≤0,05);
- здатність стримувати емоційну експресію при переживанні негативних емоцій (r_s= 0.391; p≤0,01);
- здатність маніпулювати власною емоційною експресією (r_s=0.357; p≤0,05);
- емоційна реактивність (r_s= 0.367; p≤0,05);
- схильність до фіксації на самозахисті (r_s= 0.379; p≤0,05);
- стійкість емоційних установок (r_s= 0.342; p≤0,05).

II. Орієнтувальна детермінанта та:

- схильність до фіксації на перешкоді (r_s= 0.334; p≤0,05);
- ставлення до друзів як вияв складних соціально-емоційних комплексів (r_s= 0.363; p≤0,05);
- здатність стримувати емоційну експресію при негативних емоційних переживаннях (r_s= 0.379; p≤0,05).

Таким чином, доведено детермінантний характер впливу низки психологічних чинників – нейропсихологічних, інтелектуальних, психосоціальних та регуляційних характеристик особистості дітей із когнітивними порушеннями, – на особливості функціонування та структурування емоційної сфери в дитячому віці, зумовлено системним характером організації психічної діяльності.

Висновки до п’ятого розділу

За результатами апробації технології підтримки емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями шляхом впливу на функціональність та формування спектру психосоціальних, інтелектуальних, регуляційних та нейропсихологічних якостей особистості доведено детермінантний характер цих психологічних характеристик.

Насамперед порівняння показників дітей з когнітивними порушеннями контрольної та експериментальної груп дає підстави констатувати ефективність застосування запропонованої технології для забезпечення прогресивної динаміки емоційного розвитку.

Діти експериментальної та контрольної груп значимо відрізняються за особливостями емоційного реагування на всіх структурно-функційних рівнях емоційної сфери:

- на структурному рівні організації емоційної сфери виявляються у зростанні енергетичного потенціалу, поглибленні психічних зрушень, вищих показниках сформованості здатності стримувати власну емоційну експресію під час переживання негативних емоцій;
- на функційному рівні – збільшилась глибина емоційних переживань, змінилась домінуюча модальність емоційних переживань з негативної на позитивну, зросла тривалість збереження психоемоційного стану, збільшилась емоційна відгукуваність (емпатійність);
- на темпоральному рівні емоційної регуляції зміни відбулися у характері фіксації у ситуаціях фрустрації – менше зосередження на перешкоді та зростання схильності фіксуватися на самозахисті, зростання швидкості формування та збільшення стійкості емоційних установок;

- на організаційному рівні – за показником простих соціально-емоційних комплексів почало швидше формуватися ставлення до суб'єктів оточуючого соціального світу, за показником складних соціально-емоційних комплексів ускладнюється та стає більш диференційованою система ставлень оточуючих, що зокрема характеризується тенденцією до зростанні негативізму до батьків та посилення позитивного ставлення до однолітків, прості когнітивно-емоційні комплекси характеризуються зростанням тривкості збереження інтересу до нового, зростання швидкості формування і за стійкості складних когнітивно-емоційних комплексів.

Специфіка розвитку емоційної сфери різних груп дітей з когнітивними порушеннями з′ясовувалась шляхом порівняння групових показників та загальних для категорії дітей із когнітивними порушеннями.

Діти **атенційної групи** когнітивних порушень за результатами апробації продемонстрували як загальні для категорії дітей з когнітивними порушеннями особливості, так і специфічні. До специфічних особливостей належать: уповільнений темп формування здатності стримувати власні негативні емоції шляхом поступового; більш рівномірне збільшення глибини емоційних переживань; зростання як показників оптимальної, так і позитивної модальності психоемоційних станів; рівномірністю як зростання швидкісних, так і стійкості формування емоційних установок; не спостерігається зростання рівня негативізму по відношенню до батьків як це характерно загалом дітям з когнітивними порушеннями; рівномірним зростанням середнього та високого рівня тривалості збереження інтересу до нового.

Діт з когнітивними порушеннями **мнестичної групи** продемонстрували особливості за низкою показників: відсутня позитивна

динаміка за показником психофізіологічних зрушень; зростання високого рівня емоційного відгукування; відсутня прогресивна динаміка сформованості захоплень дитини; більша стійкість захоплень.

Діти **гностичної групи** за наслідками апробації виявляють низку особливостей переважно на організаційному рівні – відсутність статистично достовірних відмінностей в цій групі за тривкістю збереження інтересу до нового та стану сформованості захоплень; поступове зменшення лабільності складних когнітивно-емоційних комплексів.

Діти **мисленнєвої групи** за насладками апробації технології виявили власну специфіку, що полягає у відсутності: схильності до фіксації в ситуаціях фрустрації; посилення позитивного ставлення до однолітків; позитивної динаміки зростання тривкості інтересу до нового та збільшення сформованості та стійкості захоплень дитини.

За результатами кореляційного аналізу виявлено існування у дітей із когнітивними порушеннями статистично достовірних зв’язків між показниками емоційного розвитку і психологічними детермінантами між:

силовою детермінантою та рівнем непродуктивного психічного напруження (r_s= 0.331; p≤0,05), здатністю стримувати емоційну експресію при переживанні негативних емоцій (r_s= 0.337; p≤0,05), тривалістю збереження емоційного стану (r_s= 0.459; p≤0,01);

балансувальною детермінантою та вегетативними змінами при емоційних переживаннях (r_s= 0.318; p≤0,05), схильністю до фіксації на перешкоді (r_s= 0.391; p≤0,05) та фіксації на самозахисті (r_s= 0.394; p≤0,05), особливостями психічних зрушень при емоційних переживаннях (r_s=0.451; p≤0,01);

інтеракційною детермінантою та емоційною реактивністю (r_s=0.438; p≤0,05), екстрапунітивними реакціями (r_s= 0.329; p≤0,05),

ставленням до батьків (r_s= 0.481; p≤0,01), ставленням до друзів (r_s= 0.421; p≤0,05);

комунікативною детермінантою та здатністю вербалізувати емоції інших людей (r_s= 0.295; p≤0,05), здатністю вербалізувати власні емоції (r_s= 0.394; p≤0,05), ставленням до друзів (r_s= 0.284; p≤0,05);

гностичною детермінантою та здатністю вербалізувати емоції інших людей (r_s= 0.342; p≤0,05), емоційною реактивністю (r_s= 0.391; p≤0,05), тривкістю збереження інтересу до нової іграшки чи гри (r_s= 0.379; p≤0,05), екстрапунітивними реакціями (r_s= 0.367; p≤0,05), ставленням до друзів (r_s= 0.334; p≤0,05) і ставленням до батьків (r_s= 0.329; p≤0,05);

мнестичною детермінантою та здатністю вербалізувати власні емоції (r_s= 0.329; p≤0,05), здатністю маніпулювати власною емоційною експресією (r_s= 0.394; p≤0,05), стійкістю емоційних установок (r_s= 0.334; p≤0,05);

атенційною детермінантою та здатністю до вербалізації емоційних переживань іншої особи (r_s= 0.342; p≤0,05) і емоційною реактивністю (r_s= 0.367; p≤0,05);

мисленнєвою детермінантою та тривкістю збереження інтересу до нової іграшки чи гри (r_s= 0.379; p≤0,05), здатністю вербалізувати емоції інших людей (r_s= 0.363; p≤0,05), імпунітивними реакціями (r_s= 0.379; p≤0,05);

імажинарною детермінантою та здатністю маніпулювати власною емоційною експресією (r_s= 0.345; p≤0,05), особливостями емоційних реакцій щодо інших людей як вияв простих соціально-емоційних комплексів (r_s= 0.391; p≤0,01), стійкістю захоплень дитини (r_s= 0.334; p≤0,05);

саморегуляційною детермінантою та рівнем непродуктивного психічного напруження (r_s= 0.345; p≤0,05), здатністю стримувати емоційну експресію при переживанні негативних емоцій (r_s= 0.391; p≤0,01), здатністю маніпулювати власною емоційною експресією (r_s=0.357; p≤0,05), емоційною реактивністю (r_s= 0.367; p≤0,05), схильністю до фіксації на самозахисті (r_s= 0.379; p≤0,05), стійкістю емоційних установок (r_s= 0.342; p≤0,05);

орієнтувальною детермінантою та схильністю до фіксації на перешкоді (r_s= 0.334; p≤0,05), ставленням до друзів (r_s= 0.363; p≤0,05), здатністю стримувати емоційну експресію при негативних емоційних переживаннях (r_s= 0.379; p≤0,05).

Таким чином, емпірично доведено детермінантну роль комунікативних, інтеракційних, силових, балансувальних, саморегулятивних, орієнтувальних, гностичних, мнестичних, атенційних, мисленнєвих, імажинарних характеристик особистості в специфіці емоційної сфери дітей із когнітивними порушеннями та визначенні динаміки її розвитку в межах дитячого віку.

ВИСНОВКИ

Аналітичне вивчення теоретичних, методологічних, методичних та експериментальних результатів дослідження слугує підґрунтям для вирішення проблеми оптимізації емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями шляхом формування його психологічних детермінант та дозволяє зробити наступні висновки:

1. На основі аналітичного дослідження проблеми виокремлено основні теоретико-методологічні підходи до опису емоційної сфери особистості: регуляційний, структурний, психофізіологічний, автономний, соціокультурний та системний підходи. За результатами аналізу констатовано, що найбільш перспективним шляхом вирішення проблеми емоційного розвитку особистості є системний підхід. Ґрунтуючись на положеннях цього підходу «емоційну сферу» як наукову категорію визначено як складну психічну систему оцінювання задоволеності актуальних потреб індивідуума. Відповідно в цьому контексті уточнено зміст поняття «емоційний розвиток» як розгорнутий в часі динамічний процес, що виявляється в незворотних, спрямованих та закономірних кількісних і якісних структурно-функціональних змінах ставлення особистості до дійсності.

Теоретичне дослідження проблеми детермінації емоційного розвитку в дитячому віці сприяло уточненню змісту поняття «детермінанти емоційного розвитку» як комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників, що зумовлюють появу якісно нових та удосконалення існуючих характеристик емоційної сфери.

2. На засадах системного підходу теоретично обґрунтовано модель емоційної сфери особистості дитини як системи. Емоційна сфера особистості як система має структурно-функційну ієрархічну

організацію, що утворена наступними рівнями емоційного реагування: структурним, функційним, темпоральним, організаційним. Структурний рівень представлений тріадою психофізіологічного, психічного та експресивного компонентів. Функційний рівень втілюють такі емоційні характеристики особистості як: глибина, модальність, стійкість переживання та емоційна реактивність на емоціогенні стимули. Темпоральний рівень системи представлено трьома основними різновиди емоційного реагування за критерієм пролонгованості: емоційна реакція, емоційний стан та емоційна установка. Організаційний рівень емоційної сфери представлено двома видами емоційного реагування – вітальними емоціями та емоційними комплексами. Вітальні емоції пов’язані з реагуванням на задовлення/незадоволення вітальних потреб індивідуума. В той час як емоційні комплекси двох видів – когнітивно-емоційні та соціально-емоційні комплекси, кожен з різновидів яких диференціюється на два типи – прості та складні.

3. За результатами теоретичного аналізу констатовано, що категорія дітей з когнітивними порушеннями є однією із найменш досліджених. Уточнено зміст поняття «діти з когнітивними порушеннями» до яких належать діти, у яких спостерігається затримка розвитку і/або нестійка функціональність окремих когнітивних функцій, що виявляється у знижені їх продуктивності, наслідком чого є зменшення пізнавальної активності та погіршення розумової працездатності дитини.

З огляду на специфіку порушеної когнітивної функції, що є ядерною в структурі когнітивного порушення запропоновано класифікацію дітей з когнітивними порушеннями на групи: гностична; мнестична; мисленнєва; атенційна. Відповідно групи класифіковано за

критерієм типу когнітивного порушення: затримка розвитку, що виявляється у низькій якості та продуктивності певної функції; нестійкість функціонування, що відзначається динамічними стрибкоподібними змінами якості результатів роботи відповідної когнітивної функції.

4. Запропоновано періодизацію емоційного розвитку в дитячому віці, що визначає чотири періоди розгортання якісних змін в емоційній сфері особистості дитини: перший (5-6 років), другий (7 років), третій (8-9 років) і четвертий (10-12 років). Кожен з цих періодів передбачає появу якісно нових характеристик емоційної сфери на всіх чотирьох рівнях: структурному, функційному, темпоральному та організаційному.

Тенденції таких перетворень виявляються на: структурному рівні у поступовому розвитку експресивної компоненти від опанування вербалізацією емоцій через здатність стримувати негативні емоції до спроможності довільно управляти демонструванням емоцій; на функційному рівні у поступовому поглибленні емоційних переживань, а також зростанні їх стійкості та зростанні вибірковості емоційного реагування на емоціогенні стимули; на темпоральному рівні у планомірному збільшенні фіксації та тривкості емоційних переживань та формуванні стійких емоційних ставлень до об’єктів і суб’єктів оточуючої дійсності та самих себе; на організаційному рівні у формуванні стійких емоційних комплексів, як когнітивно-емоційних (у вигляді формування системи захоплень, хобі та інтересів), так і соціально-емоційних (у формі розвитку складних почуттів та міцних емоційних відношень особистості до батьків, друзів, інших людей та уявних героїв).

5. Емпірично з’ясовано специфіку емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями, що характеризується якісною своєрідністю змісту та динаміки з огляду на різновид ураженої когнітивної функції, яка є ядерною в структурі когнітивного порушення.

З’ясовано, що для дітей з когнітивними порушеннями гностичної групи притаманно переважання типу затримки розвитку сприймання. Особливості емоційного розвитку цієї групи полягають у: низькій здатності до вербалізації власних емоцій (при $p \leq 0,05$), розуміння емоцій інших за мімікою обличчя (при $p \leq 0,05$), низькій здатності стримувати емоції (при $p \leq 0,05$) та спроможності маніпулювати власною емоційною експресією (при $p \leq 0,05$), низько диференційованому ставленні дитини до оточуючих, неточному розумінні ними характеру оточуючих (при $p \leq 0,05$), посиленій емоційній реактивності і підвищеній емоційній чутливості (при $p \leq 0,05$), схильності до реакцій фрустрації (при $p \leq 0,05$), низькій стійкості емоційних установок (при $p \leq 0,05$), зниженому рівні сформованості простих (при $p \leq 0,05$) та складних (при $p \leq 0,01$) соціально-емоційних комплексів, високою стійкістю складних когнітивно-емоційних комплексів (при $p \leq 0,05$), низький рівень сформованості простих когнітивно-емоційних комплексів (при $p \leq 0,05$).

Для дітей з когнітивними порушеннями мисленнєвої групи також домінантним є тип порушення, що виявляється у відставанні темпів розвитку мисленнєвих дій та операцій. Специфіка емоційного розвитку цієї категорії виявляється у: низькій здатності до емоційної вербалізації (при $p \leq 0,01$), домінуванні модальності негативних емоційних станів (при $p \leq 0,05$), уповільненим формуванням стійких емоційних установок (при $p \leq 0,05$), низькій тривкості простих когнітивно-емоційних

комплексів (при $p \leq 0,01$) та складних когнітивно-емоційних комплексів (при $p \leq 0,05$).

Визначено, що для дітей з когнітивними порушеннями атенційної групи притаманний нестійкий тип функціонування і продуктивності роботи уваги. Емоційний розвиток на тлі цього типу когнітивного порушення проявляється у: значних психофізіологічних зрушеннях (при $p \leq 0,01$) в бік погіршення психоемоційного стану, низькій здатності до стримування негативних емоцій (при $p \leq 0,01$) та маніпулювання власною емоційною експресією (при $p \leq 0,05$), високій емоційної реактивності (при $p \leq 0,01$), підвищеній схильності до афективних та фрустраційних реакцій (при $p \leq 0,01$), низькій тривкості простих когнітивно-емоційних комплексів (при $p \leq 0,05$).

Констатовано, що у дітей з когнітивними порушеннями мнестичної групи характерною є порівняно рівна частота появи як нестійкого типу функціонування механізмів пам’яті, так і затримки їх розвитку. Своєрідність емоційного розвитку таких дітей конкретизується в наступних показниках: низької здатності до емоційної вербалізації (при $p \leq 0,01$) та маніпулювання емоційною експресією (при $p \leq 0,05$), високій лабільності емоційних реакцій дитини (при $p \leq 0,01$) та емоційної реактивності (при $p \leq 0,01$), високій схильності до афективних та фрустраційних реакцій (при $p \leq 0,01$), низькій стійкості емоційних установок (при $p \leq 0,01$), низькій тривкості простих соціально-емоційних комплексів (при $p \leq 0,01$) та простих когнітивно-емоційних комплексів (при $p \leq 0,01$).

Констатовано, що своєрідність емоційного розвитку у дітей з когнітивними порушеннями зберігається в межах дитячого віку.

6. Розроблення технології підтримки емоційного розвитку дітей із когнітивними порушеннями базувалося на засадах системного та

технологічного підходів. Психологічна підтримка емоційного розвитку розглядається в межах дослідження як різновид психологічного втручання, що полягає у створенні сприятливих передумов для розкриття потенціалів емоційного розвитку дитини шляхом оптимізації функціонування та формування психологічних детермінант – психосоціальних, інтелектуальних регуляційних та нейропсихологічних.

Основу технології складають чотири складові: концептуальна, змістова, організаційна та результативна. Концептуальна складова визначає мету та базисні принципи здійснення психологічного втручання. Змістова складова окреслює особливості психологічного втручання у зміст та динаміку функціонування і формування психологічних детермінант емоційного розвитку. Організаційна складова представлена такими модулями: оціночним, коригувальним, розвивальним та моніторинговим. Врахування специфіки порушення при розробленні технології забезпечувалося шляхом виявлення групи когнітивного порушення, визначення типу когнітивного порушення, добору методик психокорекційного впливу та здійснення коригувальних заходів. Результативна складова передбачає, що у випадку досягнення стійких прогресивних змін в емоційному розвитку, які полягають у досягненні відповідності змісту і динаміки показників емоційного розвитку відповідно до нормативних показників завершується використання технології. В окремих випадках вона може застосовуватися як засіб профілактики відхилень в емоційному розвитку дітей із когнітивними порушеннями.

7. За результатами теоретичного вивчення, ґрунтуючись на принципі системної організації психіки, встановлено психологічні детермінанти, які зумовлюють особливості розвитку емоційної сфери

особистості в дитячому віці: психосоціальний комплекс, що представлений комунікативною та інтеракційною детермінантами; інтелектуальний комплекс, який інтегрує гностичну, мнестичну, атенційну, мисленнєву, імажинарну детермінанти; регулятивний комплекс, що об'єднує саморегуляційну та орієнтувальну детермінанти; нейропсихологічний комплекс, який охоплює силову та балансувальну детермінанти.

За результатами експериментального дослідження підтверджено детермінантну роль психосоціальних, інтелектуальних регуляційних та нейропсихологічних особливостей особистості у змісті та динаміці емоційного розвитку у дітей із когнітивними порушеннями.

У контексті цієї проблеми перспективними напрямами подальших наукових досліджень є вивчення емоційного інтелекту дітей із когнітивними порушеннями, а також специфіки їхнього емоційного розвитку на інших етапах онтогенезу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности. В кн.: Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. М.: Наука, 1989. С. 110-134.
2. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). М.; Воронеж: МОДЭК, 1999. 224 с.
3. Абульханова-Славская К.А., Воловикова М.И., Елисеев В.А. Проблемы исследования индивидуального сознания. *Психологический журнал*. 1991. Т. 12.№ 4. С. 27-40.
4. Авдеева Н.Н. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. М.: Педагогика, 1988. 336 с.
5. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Психическая активность младенца. *Мозг и поведение младенца*. М., 1993. С. 167-216.
6. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Академ. проект, 2007. 232 с.
7. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. Под ред. К.С. Лебединской. М.: Изд-во МГУ, 1982. 347 с.
8. Александров Ю.И. Единая концепция сознания и эмоций: экспериментальная и теоретическая разработка. *Первая Российская конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов*. Казань, КГУ, 2004. С. 14-15.
9. Александрова Н.И., Шульга Т.И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача». *Вопросы психологии*. 1987. № 6. С. 130-132.
10. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 288 с.

11. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. 230 с.
12. Анохин П.К. Проблемы высшей нервной деятельности. М.: АПН СССР, 1949. 601 с.
13. Анохин П.К. Эмоции. *Психология эмоций*. М.: Просвещение, 1993. 209 с.
14. *Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А. Е.* Специфіка психологических методов в условиях использования компьютера. М.: Из-во Московского университета, 1995. 109 с.
15. Аристотель. Про душу. В кн.: Аристотель. Соч. в 4-х томах. Т.1, М.: Мысль, 1976. С. 371-448.
16. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М., 1980. 136 с.
17. Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К., Серкин В.П. Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи. Мышление, общение, опыт. Ярославль, 1983. 107 с.
18. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1966. 158 с.
19. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии: Учебное пособие. М.: Смысл, 2000. 480 с.
20. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно–историческое понимание развития человека: Монография. М.: Смысл, 2007. 528 с.
21. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: Монография. М.: Смысл; Академия, 2002. 416 с.
22. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения. *Хрестоматия по нейропсихологии*: Учебное пособие. Под ред. Е.Д. Хомской. М.: РПО, 1999. С. 453-456.
23. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
24. Бабкина Н.В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с

задержкой психического развития: Дис. канд.психол.наук: 19.00.10. М., 2003 170 с.

25. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля. *Психологический журнал*. 1984. Т. 5. № 3. С. 152-162.
26. Баландин В.И., Дорофеев В.А. Изучение эмоционального компонента психических состояний спортсменов. *Теория и практика физической культуры*. 1988. № 4. С. 49-52.
27. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. К.: Основа, 2006. 215 с.
28. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когито-Центр, 2006. 241 с.
29. Баудиш В. Сущность коррекционно-воспитательной работы во вспомагательной школе. *Дефектология*. 1978. № 3. С. 42-54.
30. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М.: Прогресс, 1979. 322 с.
31. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкай психического развития. М.: Просвещение, 1999. 257 с.
32. Белопольская Н.Л. Роль учебных и игровых мотивов в структуре деятельности детей с задержкой психического развития. *Новые исследования в психологии*. 1975. № 1. С. 45-54.
33. Белопольская Н.Л. Учебная мотивация детей с задержкой психического развития в условиях психического насыщения. *Дефекология*. 1975. № 1. С. 43-58.
34. Бернштейн Н.А. От рефлекса к модели будущего. *Вопросы психологии*. 2002. № 2. С. 94-98.
35. Бех І.Д. Емоційні порушення як предмет спеціального психологічного дослідження. *Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин*: Всеукраїнська науково-практична конференція. К., 1994. С. 19-22.

36. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. К.: ІЗМН, 1998. 240 с.
37. Бех І.Д. Психологічна сутність учбової діяльності школярів. *Психолого-педагогічні умови підвищення результативності учіння школярів з психічними вадами*: Матеріали наук.-звіт. конф. Ін-ту дефектології АПН України. К., 1995. С. 12-21.
38. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум, поведение. М.: Изд-во «Мир», 1988. 248 с.
39. Богоявленский Д.Н. Некоторые теоретические вопросы психологии обучениюю *Вопросы психологии*. 1976. № 2. С. 75-83.
40. Богоявленський Д.Н. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников. *Вопросы психологии*. 1969. № 2. С. 25-38.
41. Бодалев А. Личность общения. М.: Просвещение, 1983. 270 с.
42. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском ворасте: психологические исследования. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
43. Божович Л.И. Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрастею М.: Известия, 1955. 260 с.
44. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. Под ред. Д.И. Фельдштейна. Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. 153 с.
45. Божович Л.И., Благонадёжина Л.И. Изучение мотивации детей и подростков. М.: Просвещение, 1972. 128 с.
46. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Н.С. Развитие мотивов учения у советских школьников. *Известия АПН РСФСР*. 1951. Вып. 36. С. 29-104.
47. Борышевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: автореферат дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук: 19.00.07 – общая и педагогическая психология. М., 1990. 77 с.

48. Борякова Н.Ю., Соболева А.В., Ткачева В.В. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям. М.: Академия, 1994. 156 с.
49. Боскис Р.М., Власова Т.А., Гольдберг А.И., Гозова А.П. Основы обучения и воспитания аномальных детей: Книга для педагога-дефектолога. М.: Просвещение, 1965. 343 с.
50. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004. 232 с.
51. Бреслав Г.М. Композиционная теория эмоций: к пониманию моральных эмоций и любви. *Психология*. 2015. Т. 12. № 4. С. 81-102.
52. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М: Педагогика, 1990. 144 с.
53. Бровяков В.П., Кудрявцева Л.І., Пуригін П.П. Функціональні елементи валеології. К., 2003
54. Бродовська В.Й., Патрик І.П., Яблонко В.Я. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові. Миколаїв: Видавництво ПСІ КСУ, 2013. 216 с.
55. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
56. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Директ-Медиа, 2008. 221 с.
57. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983. 96 с.
58. Былкина Н.Д. Развитие зарубежных психосоматических теорий (аналитический обзор). *Психологический журнал*. 1997. Т. 18, № 2. С. 149-159.
59. Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 2000. № 5. С. 38-47.
60. Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. М.: АГРАФ, 1996. 160 с.
61. Валлон А. Психическое развитие ребёнка. М.: Просвещение, 1967. 220 с.

62. Введенский А.И. Психология без всякой метафизики. Пг., 1915. 311 с.
63. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: МГУ, 1990. 284 с.
64. Вилюнас В.К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2008. 428 с.
65. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МГУ, 1976. 142 с.
66. Виноградова О.С. Гиппокамп и память. М.: Наука, 1975. 334 с.
67. Витт Н.В. Личностно-эмоциональная опосредованность выражения эмоций. *Вопросы психологии*. 1991. № 1. С. 95-107.
68. Власова Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей. *Дефектология*. 1975. № 6. С. 8-17.
69. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 175 с.
70. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 175 с.
71. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.
72. Воловикова М.И. Познавательная мотивация в процессе решения мыслительных задач: дис. канд.психол.наук. М., 1980. 191 с.
73. Вундт В. Введение в психологию. М.: КомКнига, 2007. 168 с.
74. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании эмоций в зарубежной психологии в начале XX века. *Вопросы психологии*. 1968. № 2. С. 149-157.
75. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
76. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 348 с.

77. Выготский Л.С. Проблема развития и распада высших психических функцій. *Хрестоматия по нейропсихологии*. М.: Российское психологическое общество, 1999. С. 436-442.
78. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
79. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 5: Основы дефектологии. Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
80. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. 487 с.
81. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
82. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
83. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология. М.: Педагогика. 1984. 242 с.
84. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. М.: Педагогика, 1984. 318 с.
85. Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения. Челябинск: АПН РСФСР, 1979. 69 с.
86. Габеева Л.Н. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности: дис. канд.пед.наук.: 13.00.01. Улан-Удэ, 2007. 171 с.
87. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. М.: Знание, 1984. 80 с.
88. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Педагогика детей раннего возраста. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. 301 с.
89. Гальперин П.Я. Несколько разъяснений к гипотезе умственных действий. *Вопр. психологии*. 1960. №4. С. 141-149.
90. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирования умственных действий и понятий». М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. 52 с.

91. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Университет, 2000. 336 с.
92. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1974. 102 с.
93. Гельгорн Э., Луфборроу Д.Ж. Эмоции и эмоциональные расстройства. Нейрофизиологическое исследование. Перевод с англ. О.С. Виноградовой. М.: Мир, 1966. 672 с.
94. Гикава С.Ю., Лисенкова І.П. Використання художнього слова у системі корекційної роботи з дітьми дошкільного віку. *Становлення інклюзивної освіти в Україні: досвід, проблеми, перспективи*: Матеріали науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (м. Миколаїв, 20 грудня 2017 року). За ред. А.М. Старєвої, І.П. Лисенкової, А.М. Мирян. Миколаїв: Іліон, 2018. С. 25-28.
95. Гиноян Р.В., Хомутов А.Е. Физиология эмоций. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета, 2010. 66 с.
96. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: МГУ, 1987. 175 с.
97. Гончарук Н.П., Кондратьев В.В., Интеллектуализация профессионально-педагогической деятельности в условиях информационного общества. *Казанская наука*. 2016. № 8. С. 6-10.
98. Гордеева О.В. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций. *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 26-36.
99. Грибанова Г.В. Психологическая характеристика личности подростка с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1986. № 5. С. 78-85.
100. Грот Н.Я. Сочинения в 4-х томах. Мелитополь: Издательский дом Мелитопольской городской типографии, 2013. 462 с.
101. Гуревич К.М. Проблемы дифференциальной психологии. М.; Воронеж: МОДЭК, 1998. 378 с.
102. Гуревич К.М., Горбачева Е. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. М.: Знание, 1992. 80 с.

103. Давидов В.В. Психологія молодшого школяра. *Початкова освіта*. 2002. № 42. С. 4-8.
104. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
105. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций. М.: Айрис-пресс, 2004. 160 с.
106. Данилова Н.Н., Крилова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. Ростов н/Д: «Феникс», 2005. 478 с.
107. Дарвін Ч. О выражении эмоций у человека и животных. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
108. Декарт Р. Сочинения в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989. 654 с.
109. Дети с временными задержками развития. Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. М., Педагогика, 1971. 207 с.
110. Джеймс У. Научные основы психологии. СПб.: 1992. 370 с.
111. Джеймс У. Психология. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
112. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. Под ред. С.Г. Шевченко. М.: Академия, 2001. 278 с.
113. Добрынин Н.Ф. Основные вопросы психологи внимания. *Психологическая наука в СССР*: Сборник статей: в 2 т. М.: АПН РСФСР, 1959. Т. 1. С. 207-214.
114. Додонов Б.И. В мире эмоций. М.: Политиздат, 1987. 140 с.
115. Додонов Б.И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности. *Вопросы психологии*. 1975. № 6. С. 21-33.
116. Додонов Б.И. Компонентный анализ эмоционального содержания интересов, мечтаний и воспоминаний человека. *Вопросы психологии*. 1977. № 2. С. 145-155.
117. Додонов Б.И. О так называемой «информационной» теории эмоций. *Психологический журнал*. 1983. Т. 3. № 2. С. 104-116.

118. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 126-130.
119. Додонов Б.И. Типы общей эмоциональной направленности людей и тенденции структурирования их эмоциональной сферы. *Вопросы психологии*. 1972. № 1. С. 45-55.
120. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
121. Дробинская А.О. Пути формирования активного отношения к обучению младших школьников. *Дефектология*. 1999. № 3. С. 26-30.
122. Дульнев Г.М. Основы трудового воспитания во вспомогательной школе Психолого-педагогическое исследование. М.: Педагогика, 1969. 216 с.
123. Дуткевич Т.В. Загальна психологія: Теоретичний курс. К.: Центр учбової літератури, 2016. 388 с.
124. Душка А.Л. Генезис и виды проявления эмоций. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2013. 18 (4). С.85-93.
125. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство,1997. 208 с.
126. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. Т. 2. Мн.: Харвест, 2004. 576 с.
127. Егорова Т.В. Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей. *Дефектология*. 1975. № 4. С. 3-15.
128. Егорова Т.В. Своеобразие мыслительной деятельности. *Дети с задержкой психического развития*. Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М.: Педагогика, 1984. С. 70-106.
129. Елфимова Н.В. Роль мотивации при поэтапном формировании умственных действий. *Дефектология*. 1978. № 2. С. 33-40.
130. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологии – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. М.: Линка-Пресс, 1998. 184 с.

131. Єременко І.Г. Готовність учнів допоміжної школи до навчання. К., 1997. 93 с.
132. Єременко І.Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі. К.: Рад. школа, 1970. 51 с.
133. Єременко І.Г. Урок у спеціальній школі. *Дефектологія*. 1999. № 2. С. 4-13.
134. Єфремова С. Як допомогти дитині звільнитися від негативних емоцій. *Дошкільне виховання*. 2008. № 11. С. 20-21.
135. Жаренкова Г.И. Отношение детей с задержкой психического развития к осуществляемой деятельности. М., 1977. 140 с.
136. Жданова Р.А. О типах мотивации учения младших школьников. *Материалы II Всесоюзного Съезда общества психологов*. М., 1968. С. 116-117.
137. Заззо Р. Стадии психического развития ребенка. *Развитие ребенка*. Под ред. А.В. Запорожца, Л.А. Венгера. М., 1968. С. 131-161.
138. Зайцев Д.В. Дошкольная коррекционная педагогика: Учебное пособие. Саратов: Саратовский пед. ин-т, 2000. 40 с.
139. Зак А.З. Проблемы психологического изучения рефлексии. *Психология.* (Алма-Ата) 1979. Вып. 10. С. 6-73.
140. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня. Київ, 2004. 96 с.
141. 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.
142. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
143. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка: Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 318 с.
144. Запорожец А.В. Психология детей дошкольного возраста.

145. Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка. *Вопросы психологии*. 1974. № 6. С. 59-73.
146. Засенко В.В. Диференціація навчання – важлива умова соціально-трудової адаптації осіб з порушеннями слуху. *Психологія, вікова фізіологія, дефектологія : Педагогічні і психологічні науки в Україні*: Збірник наукових праць до 15-річчя АПНУ. Т. 3. К., 2007. С. 158-159.
147. Захарова А.В. Боцманова М.Э. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности. *Формирование учебной деятельности школьников*. М.: Педагогика, 1982. С. 152-163.
148. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психологического развития: Учебное пособие: Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007. 168 с.
149. Зейгарник Б.В. Патопсихология: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». М.: Московский ун-т, 1986. 287 с.
150. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.: Изд-во МГУ, 1980. 169 с.
151. Зеньковський В.В. Психологія дитинства. Екатеринбург, 1995. 240 с.
152. Зимина Е.С. Психологические условия формирования личностной саморегуляции младших школьников: Дис. ... канд.психол.наук: 19.00.07. Армавир: Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т, 2007. 171 с.
153. Зинченко В.П. Идеи Л.С. Выготского о единицах анализа психики. *Психологический журнал*. 1981. № 2. С. 118-133.
154. Зислина Н.Н., Ополинский Э.С., Рейдибойм М.Г. Исследования функционального состояния мозга по данным электроэнцефалографии у детей с ЗПР. *Дефектология*. 1972. № 3. С. 15-25.
155. Зыкова В.И. Очерки психологии усвоения начальных геометрических понятий. М.: Учпедгиз, 1955. 143 с.

156. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: МГУ, 1991. 142 с.
157. Иванова Е.К. Динамика формирования пониженной обучаемости и возможности ее изменения (на материале изучения старших дошкольников и учащихся первых классов). Автореф. дис. на соискание учен. степени канд.психол.наук: 19.00.07 – возрастная и педагогическая психология. М.: АПН СССР, 1979. 26 с.
158. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2012. 464 с.
159. Изотова Е.И. Диагностика эмоциональной сферы дошкольника: концепция и методы. *Психолог в детском саду*. 2011. № 4. С. 41-59.
160. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.
161. Ильин Е.П. Психология воли: Учеб. пособие. Спб.: Питер, 2009. 364 с.
162. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб: Питер, 2013. 783 с.
163. Ильина М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб.: Питер, 2006. 368 с.
164. Исаев Д.Н. Психологические расстройства у детей. СПб: Питер, 2000. 512 с.
165. Ительсон Л.Б. Лекции по проблемам современной психологии обучения. Владимир, 1972. 264 с.
166. Ігнатенко І.В., Чебикін О.Я. Залежність розвитку емоційної сфери від змін у структурі особистості дитини. *Политика и политическая культура в условиях становления и развития украинского общества*. Материалы Всеукраинской научно-практической конференции молодых ученых. Одесса, 1999. С. 138-139.
167. К’єркегор С. Філософський енциклопедичний словник. В.І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. К.: Абрис, 2002. 742 с.

168. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование примов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М.: Просвещение, 1968. 288 с.
169. Калмыкова З.И. Некоторые типические особенности мыслительной деятельности неуспевающих школьников. *Дети с временными задержками развития*. 1971. С. 150-172.
170. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981. 200 с.
171. Капитоненко Н.В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции. *Психологическая наука и образование*. 2007. № 5. С. 267 – 274.
172. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал.* 2003. Т. 24, № 5. С. 45-57.
173. Карякина Т.Н., Голубь О.В. Методы саморегуляции функциональных состояний личности. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2006. № 5. С. 71-73.
174. Кассирер Э. Познание и действительность: понятие о субстанции и понятие о функции. СПб.: Гнозис, 2006. 400 с.
175. Кащенко В.П. Нервность и дефективность в дошкольном и школьном воздасте. М., 1919. 122 с.
176. Кинстлер Н.И. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в процессах восприятия и понимания состояний другого человека у детей с нарушениями интеллектуального развития: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук. Екатеринбург, 2000. 19 с.
177. Кирейчева Е. Кирейчев А. Диагностика и формирование психологической готовности детей к обучению в школе: Методическое пособие. К.: Педагогическая преса, 2000. 98 с.
178. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 2007. 256 с.

179. Кисловская В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении. Автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук. М.: АПН СССР, 1972. 26 с.
180. Ковалёв В.В. Психиатрия детского возраста. М., 2012. 608 с.
181. Ковалёв А.Г. Психология личности: Учебное пособие. М.: Просвещение, 1970. 391 с.
182. Коломинский Я.Л. Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Питер, 2004. 480 с.
183. Коломинський Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 190 с.
184. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. К., 2011. 192 с.
185. Компанець Н.М. Формування довільної поведінки у молодших школярів із затримкою психічного розвитку: Дис ... канд.психол.наук: 19.00.08 – спеціальна психологія. К., 2004. 235 с.
186. Кон И.С.Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
187. Конопкин О.А., Энгельс И.Л., Степанский В.И. О формировании субъективного эталона как функционального звена системы саморегуляции деятельности. *Вопросы психологии.* 1983. № 6. С. 109-114.
188. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития. *Вопросы психологии*. 2004. № 2. С. 128-135.
189. Копець Л.В. Психологія особистості: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладі. К.: Вид.дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 458 с.
190. Королько Н.И. Коррекция нарушений ориентирования в учебных заданиях у детей с задержкой психического развития: Автореферат дис.

на соискание науч. степени канд.пед.наук: 13.00.03 – Дефектология. К., 1987. 17 с.

191. Костенкова Ю.А. Тригер Р.Д., Шевченко С.Г. Дети с задержкой психического развития: Особенности речи, письма, чтения. М.: Академия, 2004. 346 с.
192. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. 302 с.
193. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. К.: Радянська школа, 1974. 284 с.
194. Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А., Козлова С.А. Эмоциональное развитие дошкольников: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних учбових закладів. М.: Академия. 2003. 176 с.
195. Кропотов Ю.Д. Количественная ЭЭГ, когнитивные вызванные потенциалы мозга человека и нейротерапия Учебник. Донецк: Издатель Заславский А.Ю., 2010. 512 с.
196. Круглова Н.Ф. Произвольная регуляция деятельности и физическое утомление. *Вопросы психологии*. 1976. № 2. С. 138-141.
197. Крушинский Л.В. Эволюционно-генетические аспекты поведения. Т. 1. М.: Наука, 1991. 258 с.
198. Кузнецова Л.В. Кулагина И.Ю. О возможностях формирования учебной мотивации у детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1982. № 6. С. 3-10.
199. Кузнецова Л.В. Личностный аспект готовности ребенка с задержкой психического развития к школе. Изучение личности аномального ребенка. М., 1977. 120 с.
200. Кулагина И.Ю. О возможности формирования учебной мотивации у детей с задержкой психического развития. *Психология детей с задержкой психического развития*. СПб.: Питер, 2003. С. 308-321.

201. Кулагина І.Ю. Колюцкий В.Н. Вікова психологія: Повний життєвий цикл розвитку людини. Навчальний посібник для студентів вищих учбових закладів. М.: ТЦ Сфера, за участю «Юрайт», 2002. 464 с.
202. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий. Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М., 1979. 128 с.
203. Кульчицкая Е.И. О развитии чувств. Психология дошкольника: Хрестоматия: для студентов средних педагогических заведений. Сост. Г.А. Урунтаева. М.: Академия, 1997.
204. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. М.: Знание, 1989. 62 с.
205. Лагмейер И., Матейчик З. Психическая депривация в детском воздасте. Прага, 1984. 334 с.
206. Ладенко И.С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика. *Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации*: Материалы Второй Всероссийской конференции «Рефлексивные процессы и творчество». Новосибирск, 1995. С. 8-25.
207. Ланге Н.Н. Душа ребёнка. СПб., 1892. 64 с.
208. Ланда Л.Н. Построение моделей мыслительных процессов как способ их познания. *Научные основы отраслевой системы обучения кадров*. Вып. 3. М., 1973. 128 с.
209. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. 256 с.
210. Лебединская К.С. Дети с нарушениями общения. М.: Просвещение, 1989. 95 с.
211. Лебединская К.С. Задержка психического развития у детей. М.: Изд-во АПН СССР, 1984. 255 с.

212. Лебединская К.С., Райская М.М., Немеровская С.В. Клинико-психологический анализ нарушений у подростков. *Дефектология.* 1980. № 5. С. 3-13.

213. Лебединская К.С. Клиническая характеристика задержки психического развития. *Обзорный бюллетень Министерства просвещения и АПН СССР. Задержка психического развития и пути её преодоления* / Под ред. Т.А. Власовой. М., 1976. С. 118-145.

214. Лебединская К.С. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М.: Медицина, 1974.

215. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. *Дефектология*. 2006. № 3. С. 15-27.

216. Лебединская К.С. Проблема акцелерации и «трудные дети». М., 1970. 218 с.

217. Лебединская К.С. Проблемы аномальной психической конституции в детском воздасте. *Дефектология*. 2006. № 3. С.5-14.

218. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. М.: Изд-во Московского университета, 1985, 165 с.

219. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 215 с.

220. Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 215 с.

221. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. 568 с.

222. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. М.: «Просвещение», 1964.

223. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков. М.: Академия, 1996. 416 с.

224. Ленгер И.Я. Дидактичские основы методов юбучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
225. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
226. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. 391 с.
227. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. СПб.: Питер, 2004. 267 с.
228. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: МУ, 1972. 575 с.
229. Леонтьев А.Н. Психология эмоций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
230. Леонтьев А.Н., Лурия А.Я., Смирнов А.А. О диагностических методах психологического исследования школьников. *Советская педагогика.* 1968. № 7. С. 65-77.
231. Леонтьев В.Г. Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности. *Вопросы психологии*. 1986. № 5. С. 183-185.
232. Леонтьев Д.А. Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. 343 с.
233. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
234. Лёушкина Н.А. Психолого-педагогические условия достижения учащимися учебной и социальной успешности. *Вестник Черкасского университета. Серия Педагогические науки.* 2008. Вып. 137. С. 114-119.
235. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М.: Прогресс, 1970. 686 с.
236. Липкина А.И. Педагогическая оценка и её влияние на формирование личности неуспевающего школьника. *Психологические проблемы неуспеваемости школьников*. Под ред. Н.А. Менчинской. М.: Педагогика, 1971. С. 20-56.
237. Лисенкова І.П. Нейропсихологічний підхід у дослідженні емоційної сфери. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби*

України. Серія: Психологія. 2018. Вип. 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2018_1_12.

238. Лисенкова И.П. Формирование коммуникативной сферы дошкольника с задержкой психического развития. *Билингвальное (полилингвальное) образование и межкультурная коммуникация в XXI веке*: сборник научных статей. Отв. ред. Г.П. Захарова. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет, 2014. С. 156-158.
239. Лисенкова И.П. Формирование эмоционально-коммуникативной сферы дошкольников с задержкой психического развития. *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы*: Материалы IV Международной научно-практического семинара, 18 апреля 2013 года, Барановичи, Республика Беларусь. Редкол.: А.В. Никишова (гл. ред.), Н.Г. Дубешко (отв. ред.) [и др.]. Барановичи: РИО БарГУ, 2013. С. 200-202.
240. Лисенкова І.П. Аналіз проблеми розвитку емоційної сфери дітей у психолого-педагогічній літературі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: «Психологічні науки». Гол. ред. О.Ф. Волобуєва. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2018. № 1 (9). С. 139-150.
241. Лисенкова І.П. Арт-терапія як засіб створення інклюзивного освітнього середовища для успішної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами. *Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві*: Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 15 травня 2018 року). За заг. ред. А.М. Старєвої; упоряд. О.А. Шевченко, В.В. Мельніченко, С.В. Кандюк-Лебідь. Миколаїв: Поліграфічне підприємство СПД Румянцева Г.В., 2018. С. 230-232.
242. Лисенкова І.П. Використання арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми передшкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Наука і освіта*. 2013. № 3/CXIII, травень. С. 95-97.

243. Лисенкова І.П. Використання арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві*: Матеріали доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції 05 жовтня 2016 року. За заг. ред. Р.П. Вдовиченко; упоряд. Л.А. Козаченко, В.В. Мельниченко, С.В. Кандюк-Лебідь. Миколаїв, ММІРЛ, 2016. С. 64-66.

244. Лисенкова І.П. Дисципліна «Арт-терапія» в навчальному процесі як умова ефективної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Придністровські соціально-гуманітарні читання: Матеріали Бердянської сесії І Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 22 вересня 2012 року: у 5-ти частинах. Д.: ТОВ «Інновація», 2012. Ч. 2. С. 75-77.

245. Лисенкова І.П. Діяльнісний підхід у дослідженні емоційної сфери. *Вісник Одеського національного університету*. Серія: Психологія. 2018. Том 23. Вип. 1 (47). С. 73-80.

246. Лисенкова І.П. Дослідження психологічних механізмів розвитку емоційної сфери. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 258-261.

247. Лисенкова І.П. Застосування інноваційних психологічних методів у роботі з дітьми з когнітивними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти*: Збірник наукових праць. Вип. 11. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2018. С. 167-177.

248. Лисенкова І.П. Індивідуальний підхід у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: «Психологія»: збірник наукових праць. Острог: Вид-во НаУОА, 2018. № 6. Квітень. С. 21-26.

249. Лисенкова І.П. Інноваційні засоби розвитку емоційної сфери дітей передшкільного віку з легкою розумовою відсталістю: теоретичний

аспект. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. 2018. В. 64. С. 91-94.

250. Лисенкова І.П. Інноваційні методи навчання та виховання як засіб розвитку емоційної сфери дитини з легкою розумовою відсталістю. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті*: Збірник наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 16-17 березня 2018 року). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. С. 38-40.
251. Лисенкова І.П. Когнітивний підхід у дослідженні емоційної сфери. *Психологія і особистість*: Науковий журнал. 2018. № 2 (14). С. 59-69.
252. Лисенкова І.П. Корекційно-реабілітаційні служби: Навчально-методичний посібник. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2014. 251 с.
253. Лисенкова І.П. Особливості емоцій у дітей із затримкою психічного розвитку. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 2-3 березня 2018 року). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 2. С. 97-100.
254. Лисенкова І.П. Проблема емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*: Збірник наукових праць. 2018. № 4. С. 182-186.
255. Лисенкова І.П. Проблема психології емоційної сфери дітей. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України.* Серія: «Психологічні науки». Гол. ред. О.Ф. Волобуєва. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2017. № 3 (8). С. 110-122.
256. Лисенкова І.П. Психологічна робота з розвитку емоційної сфери дітей з порушеннями розумових функцій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Психологія. 2018. Вип. 2. Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-

bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnadpn_2018_2_7.

257. Лисенкова І.П. Психологічна характеристика особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології*: Збірник наукових праць. 2018. № 2. С. 190-194.
258. Лисенкова І.П. Психологічні дослідження емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2018. Том 1. Вип. 3. С. 211-215.
259. Лисенкова І.П. Психологічні основи розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія: Психологія. 2018.
260. Лисенкова І.П. Психологія емоційної сфери дітей із затримкою психічного розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2017. № 6. С. 196-201.
261. Лисенкова І.П. Психолого-педагогічна характеристика дітей з когнітивними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*: Збірник наукових праць. 2018. № 1. С. 132-136.
262. Лисенкова І.П. Психолого-педагогічні умови організації корекційно-розвивального середовища для дітей із порушеннями розумових функцій. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3 (87). С. 20-27.
263. Лисенкова І.П. Розвиток емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових функцій засобами арт-терапії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2018.
264. Лисенкова І.П. Розвиток особистості дитини з когнітивними порушеннями нетрадиційними засобами навчання. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства*:

Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 9-10 березня 2018 року). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. С. 86-89.

265. Лисенкова І.П. Теоретико-методологічні засади розвитку емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями: Монографія. Миколаїв: Ілліон, 2018. 324 с.
266. Лисенкова І.П. Типологічні порушення емоційної сфери дітей з порушеннями розумових функцій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: «Психологічні науки». Гол. ред. О.Ф. Волобуєва. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2018. № 3.
267. Лисенкова І.П., Бєлухіна Н.С. Формування творчої особистості дитини дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. *Пріоритетні напрямки розвитку передшкільної освіти на засадах педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського в системі євроінтеграційних процесів*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 25 квітня 2015 року). Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2015. С. 45-48.
268. Лисенкова І.П., Лобода А.І. Корекційно-реабілітаційна робота з дітьми дошкільного віку «групи ризику». *Успішна інтеграція молоді в суспільство: досвід, проблеми, перспективи*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, м. Миколаїв, 17-19 травня 2017 року. За заг.ред. А.М. Старєва; упоряд. О.А. Шевченко, В.В. Мельніченко, С.В. Кандюк-Лебідь. Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2017. С. 234-239.
269. Лисенкова І.П., Ротар Т.Ю. Арт-терапія як засіб навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. *Матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі*

реалізації конвенції про права осіб з інвалідністю» (м. Київ, 23-24 листопада 2016 року). Київ: Ун-т «Україна», 2016. С. 21-27.

270. Лисенкова І.П., Савінова В.М. Використання форм і методів музично-естетичного виховання в корекційній роботі з дітьми. *Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VI школа методичного досвіду*): Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 28-29 листопада 2016 року. За ред. Л.С. Бровчак, Л.В. Старовойт. Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2016. С. 137-141.
271. Лисенкова І.П., Сидоренко І.В. Чинники розвитку творчої особистості дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку: теорія, практика, перспективи*: Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 15 травня 2017 року). Миколаїв, 2017. С. 61-63.
272. Лисенкова І.П., Сторчак М.В. Зміст і структура корекційної-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього навчального закладу. *Збірник наукових праць Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»*. Серія: Педагогічні та психологічні науки. За заг. ред.. А.М. Старєвої. Миколаїв: ММІРЛ, 2017. С. 79-84.
273. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб.: «Питер», 2009. 269 с.
274. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
275. Ломпшер Й. Психические особенности слабоуспевающих школьников. М.: Педагогика, 1984. 183 с.

276. Лубовский В.И. Общая психологическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития. *Обучение детей с задержкой психического развития*. М.: Просвещение, 1981. С. 6-10.
277. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 104 с.
278. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. М.: АПН РСФСР, 1963. 179 с.
279. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: МГУ, 1973. 374 с.
280. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Академия, 1950. 278 с.
281. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.: Институт практической психологии, 1996. 64 с.
282. Люблинская А.А. Детская психология. М.: Просвещение, 1971. 415 с.
283. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. К.: Наук. думка, 1999. 216 с.
284. Максименко С.Д. Соловієнко В.О. Загальна психологія. К.: МАУП, 2000. 256 с.
285. Максименко Ю.Б. Особенности формирования самоконтроля в учебной деятельности детей с задержкой психического развития: дис. … канд.психол.наук: 19.00.10. М., 1986. 152 с.
286. Максимова Г.В. Возрастная компетентность младшего школьника в структуре личностной готовности к обучению. *Известия ВГПУ*. 2009. № 4. С. 183-187.
287. Малімон Л.Я. До проблеми діагностики емоційності як властивості особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 7. С. 59-65.
288. Малкова Т.Н. Роль эмоций в мотивации труда и профессиональном самоопределении будущих сотрудников ОВД. *Психопедагогика в правоохранительных органах.* 2014. № 1 (56). С. 14-20.

289. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1990. № 6. С. 32-35.
290. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2004. 176 с.
291. Маркова А.К. Сравнительная характеристика контроля и взаимоконтроля в учебной деятельности: экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе. Тбилиси, 1974. 117 с.
292. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
293. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителей. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
294. Маркова Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития. М.: Аркти, 2003. 169 с.
295. Марковская И.Ф. Задержка психического развития: Клинико-нейропсихологическая диагностика. М.: Компенс–центр, 1993. 244 с.
296. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.
297. Маслоу А.Г. Теория человеческой мотивации. *Мотивация и личность*. К.: PsyLib, 2004. 405 с.
298. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция. М.: Книга, 1992. 198 с.
299. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М. : Владос, 2003. 408 с.
300. Матанцева Т.Н., Смирнова С.И. Психология саморегуляции и самооценки подростков с задержкой психического развития: Учебное пособие. Киров: ВятГГУ, 2010. 163 с.

301. Матвєєва М.П., Коваль Н.І. Шляхи підвищення мотивації участі в психокорекційній роботі дітей з психофізичними вадами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. Вип. 26. С. 348-353.
302. Матис Т.А. Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьников. Формирование учебной деятельности школьников. М.: Педагогика, 1982. С. 187-196.
303. Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников: Учебное пособие. Волгоград: ВГПИ, 1984. 144 с.
304. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
305. Мацко Л.А., Прищак М.Д. Основи психології та педагогіки. ВНТУ, 2010. Режим доступу: http://posibnyky.vntu.edu.ua/psihologiya/slov.htm
306. Машбиць Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. К.: Вища школа, 1987. 224 с.
307. Мельничук І.В. Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей. *Наука і освіта*. 2002. № 5. С. 42-44.
308. Мельничук І.В. Особливості емоційного розвитку дітей різного віку та статі. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*: Збірник наукових праць. 2002. № 11-12. С. 149-154.
309. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственное развитие школьника. М.: Педагогика, 1983.219 с.
310. Менчинская Н.А. Развитие психики ребенка: Дневник матери. М., 1957. 183 с.
311. Мешков Н.И., Мешков Д.Н. Мотивация личности как ключевая проблема психологии. *Интеграция образования*. 2015. Т. 19, № 1. С. 37-43.

312. Миллер Д., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. М.: Прогрес, 1964. 238 с.
313. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 129-138.
314. Мирославский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности. *Вопросы психологии*. 1988. № 3. С. 71-78.
315. Молодушкіна І.В. Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників. Х.: Вид. група «Основа», 2011. 207 с.
316. Монакова Н.И. «Путешествие с Гномом». Развитие эмоциональной сферы дошкольников. СПб.: Речь, 2008. 128 с.
317. Моргулис И.С Некоторые вопросы теории специального обучения. *Дефектология.* 1989. № 5. С. 3-7.
318. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2006. 608 с.
319. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологи. *Психология отношений*: Избр. психол. труды. М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1995. С. 39-67.
320. Наенко Н.И. Психическая напряженность. Изд-во МГУ, 1976. 175 с.
321. Неверович Я.З. Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста. *Известия АПН РСФСР*. 1955. Вып. 64. С. 155-161.
322. Неймарк М.С., Идиновский В.Э. Изучение мотивации поведения детей. М.: Педагогика, 2011. 384 с.
323. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. М.: ВЛАДОС, 2003. 688 с.
324. Никашина Н.А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы. Смоленск: Книга, 1994. 324 с.

325. Никифоров Г.С. Системный подход к изучению психологических аспектов самоконтроля. *Экспериментальная и прикладная психология*. 1979. Вып. 9. С. 95-102.

326. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. М.: Владос, 2003. 128 с.

327. Нікулеско А.В., Лисенкова І.П. Ігрова діяльність дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Збірник наукових праць Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»*. Серія: Педагогічні та психологічні науки. За ред. А.М. Старєвої. Вип. ІІ. Миколаїв: ММІРЛ, 2018. С. 131-136.

328. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К.: Вища школа, 2003. 126 с.

329. Обухівська А., Ілляшенко Т., Жук Т. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. К.: Редакція загальнопед. газет, 2012. 128 с.

330. Обухівська А.Г. Продуктивність научуваності старших дошкільників з різним станом розумового розвитку. *Психологія. Збірник наукових праць*. 1999. Вип. 3 (6). С. 328-333.

331. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.

332. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: у 2 кн. Кн. 1.: Соціальна психологія особистості і спілкування. К.: Либідь, 2004. 576 с.

333. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. 272 с.

334. Орлова Л.В. Интеллектуально пассивные учащиеся. *Вопросы психологии*. 1991. № 6. С. 45-50.

335. Осадько О.Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: Дисс. канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогическая психология. К., 1988. 239 с.
336. Осницкий А.К. Психология самостоятельности: методы исследования и диагностики. М.: Эль-Фа, 1996. 127 с.
337. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. М.: Знание, 1986. 80 с.
338. Павлий Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 2000. № 4. С. 32-40.
339. Паламарчук В.Ф. Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения: Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора пед.наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики». К., 1984. 47 с.
340. Панасюк А.Ю., Орехова Г.И., Пукшанская С.М. Возрастная динамика структуры интеллектуальной деятельности детей. *Тр. ин-та гигиены подростков.* 1975. С. 56-65.
341. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1975. № 2. С. 3-9.
342. Певзнер М.С. Клиническая характеристика психического инфантилизма у детей. М., 1982. 154 с.
343. Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1967. 207 с.
344. Переслени Л.И. Психодиагностческий комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. М.: Когито-Центр, 1996. 72 с.
345. Пермякова В.А., Домишкевич С.А. Типические особенности эмоционально-волевой сферы и личностной регуляции учебной деятельности младших школьников в норме и при отклонениях в

развитии. *Развитие школьников с отклонениями: Сборник научных трудов.* Иркутск: ИГПИ, 1981. С. 3-10.

346. Петровский А.В., Брушлинский В.П. Общая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1986. 68 с.
347. Петровский А.В., Юркевич В.С. Критический анализ теорий личности в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1983. 5. С. 159-161.
348. Петровский А.В., Юркевич В.С. Методы психологической діагностики. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 171-175.
349. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификации и сериации. М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. 448 с.
350. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М.: Изд-во АПН, 1962. 320 с.
351. Пісоцький В.П., Горянська А.М. Емоційно-вольова сфера особистості: Навчально-методичний посібник для студентів педагогічних вузів. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2006. 63 с.
352. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников. От индивидуализации – к личностно-ориентированному. М.: Твои книги, 2012. 416 с.
353. Поливанова К.Н. Психологические формирования действия контроля в учебной деятельности. *Новые исследования в психологии*. 1983. № 1. С. 65-68.
354. Полонская Н.Н., Яблокова Л.В., Акутина Т.В. Динамика функций программирования и контроля и ее связь с трудностями обучения младших школьников. *Вестник Московского университета. Серия XIV: Психология.* 1997. № 2. С. 42-51.
355. Пономарёв Я.А. Психология творческого мышления. М.: Изд-во АПН РСФСР., 1960. 351 с.

356. 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.
357. Прохоров А.О., Генинг Г.Н. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1998. № 4. С. 42-48.
358. Психологический словарь. Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1998. 440 с.
359. Психологічний тлумачний словник сучасних термінів вікової та педагогічної психології. Режим доступу: http://psichology.com.ua/psixologichnij-tlumachnij-slovnik-suchasnix-terminiv-vikovoï-ta-pedagogichnoï-psixologiï.
360. Пускаева Т.Д. Возрастные особенности мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития: Дисс. канд.психол.наук. М., 1988. 180 с.
361. Пускаева Т.Д., Кулагина И.Ю. Познавателиная деятелиности и ее детерминанты при задержке психижеского развития. *Дефектология*. 1989. № 1. С. 3-9.
362. Раев А.И. Управление умственной деятельностью младших школьников. Л., 1976. 230 с.
363. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования. Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 173 с.
364. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2010. 432 с.
365. Рейдибойм М.Г. Задержка психического развития у детей. *Дефектология*. 1977. № 2. С. 3-12.

366. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
367. Рєпкин В.В. О понятии учебной деятельности. *Вестник Харковского университета*. 1976. № 132. Вып. 9. С. 3-10.
368. Роджерс К. К науке о личности. *История зарубежной психологии: Сборик статей*. Под. ред. П.Я. Гальперина. М.: МУ, 1986. С. 200-232.
369. Роджерс К. Эмпатия. *Психология эмоций*. Под. ред. В.К. Гиппенрейтера. М.: МГУ, 1984. С. 235-237.
370. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогрес, 1994. 480 с.
371. Романко В.Г. Особенности рефлексивного контроля как учебного действия. *Новые исследования в психологии*. 1985. № 1. С. 65-71.
372. Романов А.А. Расстройства поведения и эмоций у детей в целом: Рабочая тетрадь специалиста. Опросники, заключение, рекомендации, перечень игровых задач. М.: Плэйт, 2003. 32 с.
373. Росина Н.Л. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности: Дис. канд.психол.наук: 19.00.07. Н. Новгород, 1998. 150 с.
374. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 713 с.
375. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
376. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии: Монография. М., 1976. 458 с.
377. Рувинский Л.И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. М.: Педагогика, 1981. 128 с.
378. Руденко А.В. Развитие рефлексивного контроля учебных действий у младших школьников. *Теоретичні і прикладні проблеми психології.* 2004. № 3 (8). С. 89-92.

379. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2007. 144 с.
380. Сак Т.В. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзхивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 4. С. 18-23.
381. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. К.: Актуальна освіта, 2005. 246 с.
382. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. Одесса: Хорс, 1995. 364 с.
383. Селиванов В.И. Волевая регуляція активности личности. *Психологический журнал*. 1982. Т. 3. № 4. С. 14-25.
384. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: ЗПИ, 1992. 192 с.
385. Серебрякова Т.Ю. Концептуальные модели сквозного внутреннего контроля: дис… д-ра экон. наук: 08.00.12 – бухгалтерский учет, статистика. Йошкар-Ола, 2010. 435 с.
386. Сиволапов С.К. Развитие сферы образов-представлений при задержке психического развития. *Дефектология*. 1984. № 4. С. 20-27.
387. Сикорский И.А. Воспитание в воздасте первого детства. СПб., 1884. 203 с.
388. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека: мотивационно-эмоциональные аспекты. М., Наука, 1975. 176 с.
389. Симонов П.В. Что такое эмоция? М.: Наука, 1966. 94 с.
390. Симонов П.В. Эмоции и воспитание. *Вопросы философии*. 1981. № 25. С. 39-48.
391. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. М.: Наука, 1981. С. 20.
392. Скрипченко А.В. Некоторые психологические и социальные факторы, обуславливающие развитие потребностей школьников и мотивов их

поведения. *Проблемы формирования патогенних потрібностей*. Тбилиси, 1974. С. 203-206.

393. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Загальна психологія: Підручник. К.: Либідь, 2005. 464 с.
394. Славина Л.С. Формирование у школьников первого класса ответственного выполнения учебных обязанностей. *Вопросы психологии*. 1956. № 4. С. 96-105.
395. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности: Учебное пособие. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
396. Словник з загальної психології. Режим доступу: http://pidruchniki.com/15801013/psihologiya/slovnik_zagalna_psihologiya
397. Словник психологічних термінів. Режим доступу: http://expertmeet.org/topic/17250-словник-психологічних-термінів/
398. Смирнов В.М., Трохачев А.И. О психологии, психопатологии и физиологии эмоций. Чувства, влечения, эмоции. Под ред. В.С. Дерябина. Л., 1974. 211 с.
399. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Издательство Московского университета, 1985. 232 с.
400. Смирнова Е.О. Детская психология: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2003. 368 с.
401. Соботович Є.Ф. Вади мовленнєвого розвитку у дітей і шляхи їх корекції. К.: ІСДО, 1995. 204 с.
402. 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». Одеса, 2000. 20 с.
403. Сорокин В.М. Специальная психология. Под науч. ред. Л.М. Шипицыной. СПб.: Питер, 2003. 274 с.

404. Спенсер Г. Основания психологии. М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. 560 с.
405. Спиноза Б. Этика. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. 336 с.
406. Ставицька С.О. Вікова та педагогічна психологія. К.: Каравела, 2012. 400 с.
407. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство Московского Университета, 1983. 284 с.
408. Стрелкова Л.П. Эмоциональный букварь от Ах до ай-яй-Яй. Обучение эмоциональной культуре дошкольников и младших школьников. М.: Педагогіка, 1994. 158 с.
409. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 1. М: Медгиз 1955; 459.
410. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 2. М: Медицина 1959; 406.
411. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 3. М: Медицина 1965; 270.
412. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста (Избранные главы). М: Медицина 1974; 320 с.
413. Сухарева Г.Е Анализ детских фантазий как метод изучения эмоциональной жизни ребёнка. К., 1921. 126 с.
414. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. 343 с.
415. Таранченко О.М. Становлення та розвиток системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (XIX – початок XX століття). К., 2012. 266 с.
416. Тарнопол Л. Образовательная программа для детей с трудностями обучения в США (Калифорния). *Дефектология*. 1975. № 6. С. 40-46.
417. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Педагогика, 1985. 329 с.

418. Теплов Б.М. Психология: Учебник для средней школы. М.: Учпедгиз, 1953. 256 с.
419. Тихомиров О.К., Клочко В.Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности. *Вопросы психологии*. 1980. № 5. С. 23-31.
420. Тихомиров О.К. О формировании произвольных движений у детей дошкольного возроста. М., 1958. 225 с.
421. Тлумачний словник психологічних термінів. Режим доступу: http://smerfero.com/dictionary/emotsiya/
422. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практикоориентированная монография. М., 2001. 352 с.
423. Тригер Р.Д. Некоторые особенности младших школьников с задержкой психического развития в овладевании грамматическим строем речи. *Дефектология*. 1987. № 5. С. 12-25.
424. Тригер Р.Д. Психологические особенности общения младших школьников с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1989. № 5. С. 21-40.
425. Тупоголов Б.К. Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития. *Дефектология*. 1994. № 4. С. 9-14.
426. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
427. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1988. 184 с.
428. Ульенкова 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.
429. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.

430. Уотсон Д.Б. Психологический уход за ребенком. М.: Работник просвещения, 1929. 411 с.
431. Фишман М.Н. Нейрофизиологические механизмы отклонений в умственном развитии у детей: Учебное пособие. М.: Изд-во УРАО, 2001. 76 с.
432. Фомічова Л.І. Сурдопедагогіка. Хрестоматія. Т. 2. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 311 с.
433. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
434. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. М.: Психология, 1970. 197 с.
435. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М.: Педагогика, 1977. 208 с.
436. Хайрулліна Ю.О. Естетична культура в загальноосвітній школі (історичний аспект). *Наукові праці: Науково-методичний журнал*. Т. 42. Вип. 29. С. 96-101.
437. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Учебное пособие для студентов вузов. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
438. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. М.: Эксмо- Пресс, 1999. 592 с.
439. Хомская Е.Д. Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий. Оренбург: ООИПКРО, 2000. 234 с.
440. Хомская Е.Д. Нейропсихология. М.: МГУ, 1987. 288 с.
441. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної прямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К.: Педагогічна думка, 2000. 286 с.
442. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудиса. М.: МГУ, 1981. 304 с.

443. Хрестоматия по психологи. Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. 448 с.
444. Хризман Т.П. Развитие функций мозга ребенка. Л., 1978. 128 с.
445. Цветкова Л.С. Интеллектуальная деятельность человека. *Вопросы психологии.* 1980. № 9. С. 179-185.
446. Цветкова Л.С. Нейропсихология и восстановление высших психических функций. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1990. 72 с.
447. Цымбалюк А.Н. Особенности самооценки детей с задержкой психического развития. *Изучение личности аномального ребенка*: Тез. докл. конф.,12-13 апр. 1977 г. Ред.: Ю.А. Кулагин, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова. М.: Педагогика, 1977. С. 126-127.
448. Цыпина Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития. М., 1994. 292 с.
449. Чебыкин А.Я. Управление эмоциональным состоянием учебно-познавательной деятельности. Психологическое обеспечение АСОУ. Одесса, 1986. 66 с.
450. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Одесса: Богуславская типография, 1992. 169 с.
451. Чебыкин А.Я., Мельничук И.В. Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола. Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2004. 147 с.
452. Чепига М., Чепига С. Стимуляція здоров'я та інтелекту. К.: Знання, 2006. 347 с.
453. Чудинова Е.В. Работа с гипотезами детей в системе обучения Эльконина – Давыдова. *Вопросы психологии.* 1998. № 5. С. 102-112.
454. Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников: Учебное пособие. М.: Академия, 2003. 163 с.
455. Шаров А.С. Онтология психологических механизмов рефлекси. *Электронный научный журнал «Вестник Омского Государственного*

педагогического университета». 2006. Вып. 3. [Електронний ресурс]. Режим доступу : www.jmsk.edu.

456. Шаров А.С. Проблема единства мотивационных, смысловых и ценностных образований. *Проблемы психологии мотивации*: сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции. Новосибирск: НГПУ, 2005. С. 28-32.
457. Шевченко С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. М.: Академия, 2001. 278 с.
458. Шелер М. Формы знания и образование. *Человек*. 1992. № 4. С. 85-96; № 5. С. 63-75.
459. Шемшурін О.А. Рефлексія і рефлексивні здібності як фактор особистісного розвитку молодших підлітків: Методичний посібник. Х.: Основа, 2006. 192 с.
460. Шеррингтон Ч.С. Интегративная деятельность нервной системы.. Л.: Наука, 1969. 391 с.
461. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. М.: Наука, 1971. 156 с.
462. Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии. СПб.: Сова; М.: Эксмо, 2002. 624 с.
463. Щедровицкий Г.П. Рефлексия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.uprav.biz/materials/education/view/3330.html?next=2.
464. Щетинина А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоциональных состояний человека. *Вопросы психологии*. 1984. № 3. С. 60-86.
465. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1986. 144 с.
466. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 224 с.

467. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности. М.: Педагогика, 1989. 246 с.
468. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач. М.: Высшая школа, 1972. 215 с.
469. Юнг К. Психологічні типи. Львів: Астролябія, 2010. 692 с.
470. Юркова И.А. Динамика отдельных клинических вариантов психического инфантилизма у детей. *Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова.* 1959. Вып. 7. С. 126-132.
471. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М.: Добросвет, 2000. 596 с.
472. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. Воронеж: МОДЭК, 1998. 304 с.
473. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. 639 с.
474. Ярмаченко Н.Д. Проблема компенсации глухоты. К.: Радянська школа., 1976. 167 с.
475. Ярослав Н.С., Никоненко О.П. Психологія молодшого школяра. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2005. 166 с.
476. Ясперс К. Собрание сочинений по психопатологии. Т. 2. М.: Изд. центр «Академия»; СПб.: Белый кролик, 1996. 324 с.
477. Abelson R.P., Sermat V. Multidimensional scaling of facial expressions. *Journal of Experimental Psychology*. 1962. Vol. 63 (6). P. 546-554.
478. Adler A. Social interest: A challenge to mankind. New York, Capricorn Books, 1964.
479. Alexandrov Yu.I. I. Psychophysiological regularities of the dynamics of individual experience and the «stream of consciousness». II. Comparative description of consciousness and emotions in the framework of systemic understanding of behavioral continuum and individual development.

Neuronal bases and psychological aspects of consciousness. N.Y. 1999. P. 201-235.

480. Allport F.N. Theories of perception and the concept of structure. A review and critical analysis with an introduction to a dynamic – structural theory of behavior. N.Y., Willey, London : Chapman and Hall, 1955. 668 p.
481. Arnold M.B. Emotion and personality. Vol. 2. Neurological and physiological aspects. N.Y.: Columbia University Press, 1960. 296 p.
482. Arnold M.B. Emotion and personality. Vol. 1. Psychological aspects. N.Y.: Columbia University Press, 1960. 251 p.
483. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*. 1957. Vol. 64. P. 359-372.
484. Ault R.L. Problem – solving strategies of reflective, impulsive, fast-accurate and slow – innacurane children. *Child Development*. 1973. Vol. 4. P. 259-266.
485. Bandura A. Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist.* 1989. V. 44 (9). P. 1175-1184.
486. Bandura A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment'. *American Educational Research Journal*. 1994. № 31. P. 845-862.
487. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *DP*. 1989. № 25. P. 729.
488. Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman and Co., 1997. 604 p.
489. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. 1977. V. 84. P. 191-215.
490. Bandura A. Social cognitive theory and exercise control over HIV infection. NY: Plenum Press, 1994. P. 347-375.
491. Bandura A. Social cognitive theory and mass communication. *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. 62 p.

492. Bandura A. Social cognitive theory of moral thought and action. *Handbook of moral behavior and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. Vol. 1. P. 45-103.
493. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes.* 1991. V. 50. P. 248-287.
494. Bandura A. The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*. 1978. № 3. P. 356-357.
495. Bandura A. The social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 1986. 617 p.
496. Bartlett F. The Study of society: Methods and problems. L., 1939. 47 p.
497. Benda C.E., Squires N.D., Ogonik J., Wise R., Akin R. The relationship between intellectual inadequacy and emotional and sociocultural privation. *Comprehensive Psychiatry*.1964. Vol. 5. № 5. P. 294-313.
498. Bisconer S.W., Ahsan S.Z. Intellectual Disability. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology.* 2017. P. 1-16.
499. Blazek M. Emotions as practice: Anna Freud's child psychoanalysis and thinking-doing children's emotional geographies. *Emotion, Space and Society*. 2013. Vol. 9. November. P. 24-32.
500. Block J.H., Block J. The role of ego-control and ego-resilience in the organization of behavior. *Minnesota Symposia on Child Psychology*. 1979. V. 13. P. 39-101.
501. Boring E.G. A history of experimental psychology. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1950. 777 p.
502. Bosacki S. Theory of mind and self-concept in preadolescents: Links with gender and language. *Journal of Educational Psychology*. 2000. Vol. 92. P. 709-717.
503. Brewer R., Biotti F., Bird G., Cook R. Typical integration of emotion cues from bodies and faces. *Autism Spectrum Disorder, Cognition*. 2017. Vol. 165. P. 82-87.

504. Burns R.B. Self-Concept Development and Education. Holt: Rinehart & Winston. 1986. P. 30-66.
505. Calkins S.D., Bell M.A. Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition. Washington DC: American Psychological Association, 2010. 261 p.
506. Cannon W.B. Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement. New York, NY, US: D Appleton & Company, 1915. 311 p.
507. Casey R. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*. 29. 119-129.
508. Cattell R.B., Scheier I.H. The meaning and measurement of neuroticismandanxiety. N.Y., Ronald Press, 1961. 311 p.
509. Cicchetti D. Developmental psychopathology in infancy: Illustration from the study of maltreated youngsters. *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 1987. V. *55* (6), P. 837-845.
510. Colzato L.S., R. Sellaro, C. Beste. Darwin revisited: The vagus nerve is a causal element in controlling recognition of other's emotions. *Cortex*. 2017. Vol. 92. July. P. 95-102.
511. Connell J.P. A new multidimensional measure of children's perception of control. *Child. Devel*. 1985. Vol. 56. P. 1018-1041.
512. Corsini D.A., Berg A.J. Intertask correspondence in the five to seven shift: Transposition, cue interference and spatial memory. *Child Development*. 1973. Vol. 44. P. 467-475.
513. Coutinho E. Cognitive dissonance, knowledge instinct and musical emotions. *Physics of Life Reviews*. 2010. Vol. 7. Issue 1. P. 30-32.
514. Darwin C.R. A biographical sketch of aninfant. *Mind*. 1877. V. 2. P. 286-294.
515. Darwin C.R. The expression of emotions in man and animals. Chicago, University of Chicago Press, 1965. 136 p.

516. Dasen P.R. The cross-cultural stady of intelligence: Piaget and Baoule. *Internetional Journal of Psychology*. 1984. Vol. 19. P. 407-434.
517. David C., McClelland's D. Achievement Motivation Can Be Developed. *Harvard Business Review 43*. November–December. 1965. 68 p.
518. David C., McClelland's D. Methods of Measuring Human Motivation. *Motives in Fantasy, Action and Society*. Princeton, N.J.: D. Van Nos-trand, 1958. – P. 12-13.
519. Davies P., Forman E. Children's patterns of preserving emotional security in the interparental subsystem. *Child Development.* 2002. Vol. 73. P. 1880-1903.
520. Dawn A., Chris O., The expression and assessment of emotions and internal states in individuals with severe or profound intellectual disabilities. *Clinical Psychology Review*. 2011. Vol. 31. Is. 3. P. 293-306.
521. Deci E.L. An instrument to assess adult's orientations toward versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *J. Educ. Psychol*. 1981. Vol. 73. P. 642-650.
522. Deci E.L., Ryan R.M. A motivational approach to self: integration in personality. *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: Nb, 1991. Vol. 38. P. 237-288.
523. Denham S. Emotional development in young children. Maryland: The Guilford Press, 1998. 260 p.
524. Dorner P. Self–reflection and problem–solving. *Human and artificial intelligence*. Berlin, 1978. P. 101-107.
525. Duchenne de Boulogne G.-B., Cuthbertson A.R. The Mechanism of Human Facial Expression. Cambridge. UK; New York; etc.: Cambridge University Press, 1990. 227 p.
526. Duffy E. Activation and behavior. N.Y.: John Wiley, 1962. 417 p.
527. Duffy E. The concept of energy mobilization. *Psychological Review*, 1951, P. 30-40.

528. Dumas G. La mimique des aveugles. *Bulletin de L'Academie de Medecine*. 1932. Vol. 107. P. 607-610.
529. Dumas G. La vie affective. Physiologie - Psychologie - Socialisation. Paris: Les Presses universitaires de France, 1948. 408 p.
530. Dunbar F. Emotions and bodily changes. N.Y.: Columbia University Press, 1954. 327 p.
531. Dupont H. Emotional Development, Theory and Applications: A Neo-Piagetian Perspective Westport. CT: Praeger, 1994. 156 p.
532. Eaton C.K., Jones A., Gutierrez-Colina A., Ivey E., Carlson O., Melville L., Blount R.L. The influence of emotional and environmental factors on pediatric tic severity. *Child Psychiatry and Human Development.* 2017. Vol. 48. P. 327-334.
533. Eibl-Eibesfeldt I. Similatiries and differences between cultures in expressive movements. *R.A. Hinde. Nonverbal communication*. Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1972. P. 20-33.
534. Ekman P. Body position, facial expression and verbal behavior during interviews. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1964. Vol. 68 (3). P. 295-301.
535. Ekman P., Friesen W. Unmasking the fase. New-Jersey: Prentice-hall, 1975. 343 p.
536. Ekman P., Friesen W.V., Ells-worth P.C. Emotion in the humanface. New York, Pergamon Press, 1972. 320 p.
537. Eleanor D.B., Kacey L.S. Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*. 2013. Vol. 28. Is. 2. P. 337-346.
538. Ellsworth P.C., Smith C.A. From appraisal to emotion: Differences among pleasant feelings. *Motivation and Emotion*. 1988. Vol. 12 (3). P. 271-302.

539. Engen R., Levy N., Schlosberg H. The dimensional analysis of a new series of facial expressions. *Journal of Experimental Psychology*. 1958. Vol. 55 (5). P. 454-458.
540. Erdmann G., Janke W. Interaction between physiological and cognitive determinants of emotions: Experimental studies on Schachter's theory of emotions. *Biological Psychology*. 1978. Vol. 6. Is. 1. January. P. 61-74.
541. Eysenk M.W., Keane M.T. Cognitive psychology: A student's Handbook. Hillsdale: Erlbaum, 1993. 557 p.
542. Fay-Stammbach T., Hawes D.J., Meredith P. Child maltreatment and emotion socialization: Associations with executive function in the preschool years. *Child Abuse & Neglect*. 2017. Vol. 64. P. 1-12.
543. Fontanari J.F., Bonniot-Cabanac M.-C., Cabanac M., Perlovsky L.I. A structural model of emotions of cognitive dissonances. *Neural Networks*. 2012. Vol. 32. P. 57-64.
544. Freud S. Civilization and its discontents. N.Y.:Jonathan Cape and Hanson Smith, 1930.
545. Freud S. Inhibitions, symptoms and anxiety. *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London: Hogarth Press, 1959. Vol. 20, P. 77-175.
546. Freud S. The basic writings of Sigmund Freud. N.Y.: Random House, 1938.
547. Friedman B.H. Feelings and the body: The Jamesian perspective on autonomic specificity of emotion. *Biological Psychology*. 2010. Vol. 84. P. 383-393.
548. Frijda N.H. Emotion and recognition of emotion. *Feelings and Emotions*. New York: Academic Press, 1970.
549. Frijda N.H., Phillipszoon E. Dimensions of recognition of expression. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1963. Vol. 66. P. 45-51.
550. Fulcher J.S. «Voluntary» facial expression in blind and seeing children. *Archives of Psychology*. 1942. Vol. 272. P. 5-49.

551. Gagn M. The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*. 2003. Vol. 27. P. 199-223.
552. Gellhorn E. Motion and emotion: The role of proprioception in the physiology and pathology of the emotions. *Psychological Review*. 1964. Vol. 71 (6). P. 457-472.
553. Gellhorn E. The emotions and the ergotropic and trophotropic systems. *Psychologische For-schung*. 1970. Vol. 34. P. 48-94.
554. Goldstein K. The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man. New York: American Book Company, 1939. 344 p.
555. Goodenough F.L. Expressions of emotions in a blind-deaf child. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1932. Vol. 27. P. 328-333.
556. Goodyear P., Carvalho L. The analysis of complex learning environments. *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning*. New York, NY: Routledge, 2013. P. 49-63.
557. Gordillo-Garcia A. The challenge of instinctive behaviour and Darwin's theory of evolution. *Endeavour*. 2016. Vol. 40. Issue 1. March. P. 48-55.
558. Harlow H., Harlow P. Human Model: Primate Perspective. Winston, 1979. 359 p.
559. Hebb D.O. Drives and CNS (conceptual nervous system). *Psychological Review*. 1955. Vol. 62. P. 243-254.
560. Helmholtz H. On the sensations of tone as a physiological basis for the theory of music. New York: Dover, 1954. 112 p.
561. Hofstatter P.R. Dimensionen des mimischen ausdrucks. *Zeitschrift fuer Angewandte and Ex-perimentelle Psychologie*. 1955-1956. Vol. 3. P. 503-509.
562. Holt R.R. Beyond vitalism and mechanism: Freud's concept of psychic energy. *Science and Psychoanalysis*. 1967. Vol. 1, P. 1-41.

563. Holt R.R. Drive or wish? A reconsideration of the psychoanalytic theory of motivation. *Psychological Issues*. 1976. Vol. 9(4). P. 158-197.
564. Hull C.L. Principles of Behavior. NY: Appleton-Century-Crofts, 1943. 382 p.
565. Heckhausen H., Gollwitzer P.M. Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion.* 1987. Vol. 11. P. 101-120.
566. Izard C.E. Patterns of emotions: A new analysis of anxiety and depression. New York, Academic Press, 1972.
567. Izard C.E., Nunnally J.C. Evaluative responses to affectively positive and negative facial photographs: Factor structure and construct validity. *Educational and Psychological Measurement*. 1965. Vol. 25. P. 1061-1071.
568. Izard C.E. The face of emotion. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1971. 468 p.
569. James W. Pragmatism's Conception of Truth. Lecture 6 in Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking. New York: Longman Green, 1907. 83 p.
570. Kelly E.L. Theory and techniques of assessment. *Annual Review of Psychology*. 1954. Vol. 5 (1). P. 281-310.
571. Kelly G.A. The psychology of personal constructs. *A theory of personality*. 1991. Vol. 1. (Original work published 1955).
572. Kleiman K., Wenzel A. Dropping the baby and other scary thoughts: Breaking the cycle of unwanted thoughts in motherhood. New York, NY: Routledge. 2010.
573. Klein G.S. Freud's two theories ofsexuality. *Psychology versus metapsychology: Psychoanalytic essays in memory of George S. Klein*. New York: International Universities Press. 1976. P. 14-70.
574. Kohler W. The Task of Gestalt Psychology Princeton University Press; New edition edition, 1972. 176 p.
575. Kopp C.B. Antecedents of self-Regulation a developmental perspective. *Developmental Psychology*. 1982. Vol. 18. I. 2. P. 199-214.

576. Kubie L.S. The fallacious use of quantitative concepts in dynamic psychology. *Psychoanalytic Quarterly*. 1974. Vol. 16. P. 507-518.
577. Kuhl J. A functional-design approach to motivation and self-regulation; The dynamics of personality systems interactions. *Handbook of self-regulation*. San Diego (CA): Academic, 2000. P. 111-169.
578. Kuhl J. Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin: Springer-Verlag, 1983. 354 p.
579. Lacasse K. Going with your gut: How William James' theory of emotions brings insights to risk perception and decision making research. *New Ideas in Psychology*. 2017. Vol. 46. August. P. 1-7.
580. Lahey B. Psychology: An Introduction (8th Edition). McGraw Hill; Eighth Edition edition, 2004.
581. Lazarus R.S. Cognitive and coping processes in emotion. *Cognitive views of human motivation*. New York: Academic Press, 1974. P. 21-32.
582. Lazarus R.S. Emotions end adaptation: Conceptual and empirical relations. *W. Arnold. Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1968. P. 175-270.
583. Lazarus R.S. Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*. 1982. Vol. 37. P. 1019-1024.
584. Lazarus R.S., Coyne J.C., Folkman S. Cognition, emotion and motivation: The doctoring of Humpty-Dumpty. *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ, Eribaum, 1984. P. 221-237.
585. Leeper R.W. A motivational theory of emotion to replace «emotion as disorganized response». *Psychological Review*. 1948. Vol. 55. P. 5-21.
586. Leerkes E.M., Blankson A.N., O'Brien M. Differential effects of maternal sensitivity to infant distress and nondistress on social-emotional functioning. *Child development*. 2009. Vol. 80 (3). P. 762-775.
587. Lewis H.B. Shame and guilt in neurosis. *Psychoanalytic Review,* 1971. Vol. 58 (3). P. 419-438.

588. Lindsley D.B. Emotion. *Handbook of experimental psychology*. New York: John Wiley, 1951. P. 473-516.
589. Lindsley D.B. Psychophysiology and motivation. *M.R. Jones. Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1957. P. 44-105.
590. Lorenz K. On aggression. New York: Harcourt, Brace and World, 1966.
591. Lysenkova I.P. Correction-Developing Environment as a Means of Emotional Development of Children with Cognitive Impairment. *The Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2018. № 20. Vol. 2. P. 67-69.
592. Lysenkova I.P. Peculiarities of the Organization of Correction-developing Environment for Children with Mental Disorders. *The Scientific Heritage*. 2018. № 25. Vol. 2. P. 53-55.
593. Lysenkova I.P. The Use of Art Therapy in Working with Children with Cognitive Impairment. *The Scientific Heritage*. 2018. № 21. Vol. 2. P. 67-69.
594. Lysenkova I.P. Forming of Creative Personality of Senior Preschool Age Child in Voice-Playing Activity. *Transformation in Contemporary Society: Humanitarian Aspects*: Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. P. 254-257.
595. Lyusin D., Ovsyannikova V. Measuring two aspects of emotion recognition ability: Accuracy vs. Sensitivity. *Learning and Individual Differences*. 2016. V. 52. P. 129-136.
596. Malatesta C.Z. The role of emotions in the development and organization of personality. *Socioemotional Development*. Nebraska Symposium on Motivation, 1990. P. 1-56.
597. Mandler O. Mind and emotions. New York: John Wiley, 1975.
598. Manstead A.S.R., Wagner H.L. Arousal, cognition, and emotion: An appraisal of two-factor theory. *Current Psychological Reviews*. 1981. Vol. 1. P. 39-54.

599. Marshall G. The affective consequences of «inadequately explained» physiological arousal. *Unpublished doctoral dissertation*. Stanford University, 1976.
600. Marx J.L. «Anxiety peptide» found in the brain. *Science*. 1985. Vol. 227. P. 934-941.
601. Maslach C. Negative emotional biasing of unexplained arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. Vol. 37 (6). P. 953-969. (501)
602. Maslow A.H. A theory of human motivation. *Psychological Review*. 1943. Vol. 50 (4). P. 370-396.
603. McClelland D.C. Achievement Motivation Can Be Developed. *Harvard Business Review 43*. November-December. 1965. 68 p.
604. McClelland D.C., Atkinson J., Clarke R., Kelly L.E. The Achievement Motive. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1953.
605. McDougall W. An introduction to social psychology. London, Methuen, 1923. 353 p.
606. Midlarsky E., Hannah M.E., Shvil E., Johnson A., Siblings of Children with Mental Retardation: The Role of Helping. *International Review of Research in Mental Retardation*. 2008. Vol. 35. P. 291-317.
607. Moore C.M., Barth J.M. Individual differences in preschoolers' emotion content memory: The role of emotion knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2013. Vol. 115, № 3. P. 552-561.
608. Mowrer O.H. Leaves From Many Seasons: Selected Papers. New York: Praeger: Praeger, 1983 312 p.
609. Mowrer O.H. The crisis in psychiatry and religion. Princeton: NJ., Van Nostrand, 1961. 118 p.
610. Mowrer O.H. Learning theory and behavior. N.Y.: John Wiley, 1960. 154 p.
611. Muller G.A., Nicely P.E. An analysis of perceptual confusions among some English consonants. *J. Acoust. Soc. Amer*. 1955. Vol. 27. P. 338-352.

612. Murray H.A. Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age. N.Y.: Oxford University Press, 1938. 761 p.
613. Nelson N.L., Russell J.A. Building emotion categories: Children use a process of elimination when they encounter novel expressions. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. Vol. 151. P. 120-130.
614. O'Brien M., Margolin G., John R.S., Krueger L. Mothers' and sons' cognitive and emotional reactions to simulated marital and family conflict. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1991. Vol. 59. P. 692-703.
615. Osgood C.E. Dimensionality of the semantic space for communication via facial expressions. *Scandinavian Journal of Psychology. 1966.* Vol. *7. I.* 1. P. 1-30.
616. Peterfreund E., Schwartz T. Information, systems and psychoanalysis: An evolutionary biological approach to psychoanalytic theory. *Psychological Issues*. 1971. Vol. 7, P. 1-39.
617. Piaget J. Recherches sur l'abstraction reflechissantes. Paris: PUF, 1977. 326 p.
618. Plutchik R. The emotions: Facts, theories and a new model. New York: Random House, 1962.
619. Plutchik R. The role of muscular tension in maladjustment. *Journal of General Psychology*. 1954. Vol. 50. P. 45-62.
620. Plutchik R.Emotion: A psychoevolutionary synthesis. New York: Harper & Row, 1980. P. 119-127.
621. Posner J., Russell J.A., Peterson B.S. The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*. 2005. Vol. 17. P. 715-734.
622. Pribram K.H. Feelings as monitors. *Feelings and emotions*. New York: Academic Press, 1970. P. 41-53.

623. Rapaport D. Emotions and memory. N.Y.: Science Editions, 1961. 512 p. (originally published in 1942).
624. Rapaport D. On the psychoanalytic theory of affects. *International Journal of Psychoanalysis*. 1953. Vol. 34. P. 177-198.
625. Rapaport D. On the psychoanalytic theory of motivation. *M.R. Jones (Ed.). Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1960, P. 173-257.
626. Reissland N. The Development of Emotional Intelligence: A Case Study (Concepts in Developmental Psychology) Durham: Routledge, 2012. 184 p.
627. Riccio G, Cohen M.J., Garrison T., Smith B. Auditory processing measures: Correlation with neuropsychological measures of attention, memory, and behavior. *Child Neuropsychology*. 2005. Vol. 11. P. 363-372.
628. Rieffe C., Terwogt M.M., Bosch J.D. Emotion understanding in children with frequent somatic complaints. *European Journal of Developmental Psychology.* 2004. Vol. 1. P. 31-47.
629. Rieffe C., Terwogt M.M., Cowan R. Children's understanding of mental states as causes of emotions. Infant and Child Development. 2005. Vol. 14. P. 259-272.
630. Rivera J. de. A structural theory of the emotions. *Psychological Issues*. 1977. Vol. 10. P. 178-186.
631. Rogers C.R. Client centered therapy. Boston: Houghton Miffin, 1951.
632. Roseman I.J. Cognitive determinants of emotions: A structural theory. *Review of personality and social psychology*. Beverly Hills, CA, Sage Publications, 1984. Vol. 5. P. 11-36.
633. Rotter J.B. Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*. 1966. 80 (whole no. 609).
634. Rubinstein B.B. Explanation and mere description: A metascientific examination of certain aspects of the psychoanalytic theory of motivation.

R.R. Holt. Motives and thought: Psychoanalytic essays in honor of David Rapaport. Psychological Issues. Monograph 18/19, 1967, V. 5. P. 20-77.

635. Rusalova R., Izard C.E., Simonov P.V. Comparative analysis of mimical and autonomic components of man's emotional state. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*. 1975. Vol. 46 . I. 9. P. 1132-1134.
636. Russell J.A. Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*. 2003. Vol. 110. P. 145-172.
637. Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. P. 68-78.
638. Ryan R.M., Lynch M.F., Vansteenkiste M., Deci E.L. Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy and behavior change: A look at theory and practice. *Counseling Psychologist*. 2011. Vol. 39. P. 193-260.
639. Saarni C. Harris P. (1989). Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. *Children's understanding of emotions*. New York: Cambridge University Press. P. 181-208.
640. Saltykov A., Grachev S. Anticipation and the Concept of System-Forming Factor in the Theory of Functional Systems. *Nadin M. (eds) Anticipation: Learning from the Past. Cognitive Systems Monographs*. 2015. Vol. 25.
641. Schachtel E.O. Metamorphosis. N.Y.: Basic Books, 1959. 368 p.
642. Schachter S. Emotion, obesity and crime. New York, Academic Press, 1971.
643. Schachter S. The interaction of cognitive and psychological determinants of emotional states. *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press, 1966. P. 193-244.
644. Schachter S., Singer J.E. Cognitive, social and physiological determinants of emotional states. *Psychological Review*. 1962. Vol. 69 (5). P. 379-399.
645. Schioldann J. On periodical depressions and their pathogenesis' by Carl Lange (1886). *History of Psychiatry*. 2011. Vol. 22. P. 108-130.

646. Schlosberg H.S. A scale for the judgement of facial expressions. *Journal of Experimental Psychology*. 1941. Vol. 29. P. 497-510.

647. Schmitz H., Miillan R.O., Slaby J. Emotions outside the box: The new phenomenology of feelings and corporeality. *Phenomenology and the Cognitive Sciences.* 2011. Vol. 10. P. 241-259.

648. Schvartz G.E., Fair P.L., Greenberg P.S., Mandel M.R., Klerman J.L. Facial expression and depression: An electromyographic study. *Psychosomatic Medicine*. 1974. Vol. 36. P. 458-465.

649. Scotland J.L., Cossar J., McKenzie K. The ability of adults with an intellectual disability to recognise facial expressions of emotion in comparison with typically developing individuals: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*. 2015. Vol. 41-42. P. 22-39.

650. Scott-Parker B. Emotions, behaviour, and the adolescent driver: A literature review. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*. 2017. Vol. 50. October. P. 1-37.

651. Shaffer G., Lazarus R. Fundamental Concepts in Clinical Psychology. New York: McGraw-Hill, 1952. 552 p.

652. Shostrom E.L., Knapp R.R., Knapp L. Validation of the Personal Orientation Dimensions: an Inventory for the Dimensions of Actualizing. *Educational and Psychological Measurement*. 1976. Vol. 36. I. 2. P. 491-494.

653. Shuvarova S., Sevastyanov V., Borisova E., Leontyeva N., The disorders of emotional and volitional spheres in preschool children with speech pathology. *European Psychiatry*. 2009. Vol. 24. Sup. 1, P. 1085.

654. Simms M., Kliegman R.M., Lye P.S., Bordini B.J., Toth H., Basel D. Intellectual and Developmental Disability. *Nelson Pediatric Symptom-Based Diagnosis*. N.Y.: Elsevier, 2018. P. 367-392.

655. Simonov P.V. Brain mechanisms of emotions. *Neurosci Behav Physiol*. 1997. Vol. 27. P. 405-413.

656. Simonov P.V. The need-informational theory of emotions. *International Journal of Psychophysiology*. 1984. Vol. 1. Issue 3. March. P. 277-289.
657. Simpson Neill , Lindsay Mizen, Sally-Ann Cooper, Intellectual disabilities. *Medicine*. 2016. Vol. 44, Issue 11. P. 679-682.
658. Singer J.L. Imagery and daydream methods in psychotherapy and behavior modification. New York: Academic Press, 1974.
659. Singer J.L. Repression and dissociation. Chicago: University of Chicago Press, 1990. 434 p.
660. Sinnott E.W. The bridge of life. New York: Simon and Schuster, 1966. 254 p.
661. Skinner B.F. Science and Human Behavior. New York: Macmillan, 1953. 384 p.
662. Skinner B.F. The Design of Experimental Communities. *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan, 1968. V. 16. P. 271-275.
663. Smith C.A., Ellsworth P.C. Patterns of appraisal and emotions related to taking an exam. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. Vol. 52. P. 475-488.
664. Snygg D., Combs A.W. Individual behavior. New York: Harper, 1949.
665. Spencer H. The principles of psychology. Vol. 1. New York: Appleton, 1890.
666. Spielberger C.D. Theory and research on anxiety. *Anxiety and behavior*. New York, Academic Press, 1966.
667. Stewart C.A., Singh N.N. Enhancing the recognition and production of facial expressions of emotion by children with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities.* 1995. Vol. 16, № 5. P. 365-382.
668. Talay-Ongan A., Ap E. Child Development and Teaching Young Children. Cengage Learning Australia, 2005. 342 p.
669. Taylor E. The mystery of personality: a history of psychodynamic theories. New York: Springer, 2009.

670. Thompson J. Development of facial expression of emotion in blind and seeing children. *Archives of Psychology*. 1941. 37. P. 5-47.
671. Thompson L.G. The psichobilology of emotions. N.Y.: Plenum, 1988.
672. Thorndike E.L. Educational psychology. New York: Teachers College, Columbia University, 1914. 203 p.
673. Tolman E.C. A Behavioristic Account of the Emotions. *Psychological Review*. 1923. Vol. 30. No. 3. P. 217-227.
674. Tolman E.C. Purposive behavior in animals and men. New York: Appleton-Century-Crofts, 1932.
675. Tomkins S.S. Affect, imagery, consciousness. Vol. II. The negativeaffects. N.Y.: Springer, 1963.
676. Tomkins S.S. Affect, imagery, consciousness. Vol. I. The positiveaffects. N.Y.: Springer, 1962. 536 p.
677. Torrance E.P. Tests of Creative Thinking. N.Y.:Scholastic Testing Service, Inc., 1974. 156 p.
678. Triandis H.C., Lambert W.W. A restatement and test of Schlosberg's theory of emotions with two kinds of subjects from Greece. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1958. Vol. 56. P. 321-328.
679. Tuckman B. Developmental Sequence in Small Groups / B. Tuckman. – Group Facilitation: A Research and Applications Journal. – 2015. – P. 71-72.
680. Vera A. L. Preschool Children's Coding of Facial Expression of Emotions: Humanistic-psychological Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 146. P. 246-251.
681. Voltmer K., Salisch M. Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*. 2017. Vol. 59. P. 107-118.
682. Wandt W. Grundriss der psychologie. New York: Stechert, 1896.
683. Weinberger N.M. A Biographical Memoir: Donald Benjamin Lindsley 1907-2003. D.C. National Academy of Sciences Washington, 2009.

684. Weiner B., Handel S.I. A cognition-emotion-action sequence: Anticipated emotional consequences of causal attributions and reported communication strategy. Developmental psychology, 1985. Vol. 21 (1). P. 102-107.

685. Wenger M.A. Emotion as a visceral action: An extension of Lange's theory. *M.L. Reymert. Feeling and emotions*. N.Y.: McGraw-Hill, 1950. P. 3-10.

686. Whalen. C., Schrcibman I. Joint attention training lor children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 2003. Vol. 44 (3). P. 456-468.

687. Widen S.C., Russell J.A. Descriptive and Prescriptive Definitions of Emotion. *Emotion Review*. 2010. Vol. 2 (4). P. 377-378.

688. Wigfield A., Hoa L.W., Lutz K.S. The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors. *Motivation and selfregulated learning. Theory, research and applications*. N.Y.: Lawrence Erlbaum Asssociates, 2008. P. 169-197.

689. Wilhelm F.H., Grossman P. Emotions beyond the laboratory: Theoretical fundaments, study design, and analytic strategies for advanced ambulatory assessment. *Biological Psychology*. 2010. Vol. 84. № 3. P. 552-569.

690. Within H.A. Perception of body position and of the position of the visual field. *Psychology Monographs*. 1949. Vol. 63 (7). P. 1-46.

691. Witwicki W. Psychologia uczuã i inne pisma Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1995. 339 s.

692. Woodworth R.S. Experimental psychology. New York: Henry Holt & Co, 1938.

693. Woodworth R.S. Dynamic Psychology. New York: Columbia University Press, 1918. 210 p.

694. Worthington E., Scherer M. Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review, and hypotheses. *Psychology & Health*. 2004. Vol. 19 (3). P. 385-405.

695. Young P.T. Motivation and emotion: A survey of the determinants of human and animal acti-vity. N.Y.: John Wiley, 1961.

696. Zimmerman B.J. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal.* 2008. Vol. 45. P. 166-183.

697. Zuckerman M. Sensation seeking: Beyond the optimal level ofarousal. Hilisdale, NJ, Eribaum, 1979.

ДОДАТКИ

Додаток А

Психодіагностичний комплекс

Діагностичний блок	Діагностичні показники	Максимальна кількість балів
І. Атенційний	І.І Стійкість зосередження	12
	І.ІІ Переключення	
	І.ІІІ Розподіл уваги	
ІІ. Мнестичний	ІІ.І Короткочасне запам’ятовування	8
	ІІ.ІІ Довготривале запам’ятовування	
ІІІ. Гностичний	ІІІ.І Слухове сприймання	12
	ІІІ.ІІ Зорове сприймання	
	ІІІ.ІІІ Тактильне сприймання	
ІV. Мисленнєвий	IV.I Темп мислення	16
	IV.II Форма мислення (логічність)	
	IV.III Зміст мислення (якість продукту)	
	IV.IV Керованість мислення	

Додаток Б

Результати формувального дослідження

Порівняльні показники результатів апробації технології стосовно дітей з когнітивними порушеннями

Показник	Характеристика	ЕГ-Гр2у	КГ-Гр2у	φ*	ЕГ-Гр2п	КГ-Гр2п	φ*	ЕГ-Гр2г	КГ-Гр2г	φ*	ЕГ-Гр2м	КГ-Гр2м	φ*	ЕГ-Гр2	КГ-Гр2	φ*
Вегетативні зміни (ВК)	Втома	50	53,33	0,18	40,91	56,52	1,09	40	55,56	0,97	50	55	0,31	44,74	55,26	0,98
	Оптимум	43,75	40	0,2	45,45	39,13	0,42	50	38,89	0,69	38,89	40	0,07	44,74	39,47	0,42
	Перезбудження	6,25	6,67	0,02	13,64	4,35	1,08	10	5,56	0,51	11,11	5	0,7	10,53	5,26	0,76
Рівень непродуктивного психічного напруження (СО)	Знижений енергопотенціал	12,5	60	2,92*	22,73	34,78	0,93	20	50	1,98**	16,67	40	1,62	18,42	44,74	2,52*
	Оптимум	62,5	26,67	2,05**	63,64	60,87	0,19	60	44,44	0,96	66,67	50	1,05	63,16	47,37	1,4
	Низький енергетичний потенціал	25	13,33	0,83	13,64	4,35	1,08	20	5,56	1,38	16,67	10	0,61	18,42	7,89	1,36
Здатність до емоційної вербалізації	Низька	56,25	53,33	0,18	50	52,17	0,17	55	55,56	0,04	50	50	0	52,63	52,63	0
	Середня	37,5	40	0,14	50	43,48	0,43	45	38,89	0,38	44,44	45	0,04	44,74	42,11	0,2
	Висока	6,25	6,67	0,02	0	4,35	1,43	0	5,56	1,47	5,56	5	0,08	2,63	5,26	0,76
Здатність стримувати емоційну експресію від негативних емоцій	Низька	31,25	66,67	2,00**	27,27	52,17	1,73**	25	55,56	1,96**	33,33	60	1,67**	28,95	57,89	2,63*
	Середня	56,25	26,67	1,71**	36,36	47,83	0,73	45	44,44	0,04	44,44	35	0,59	44,74	39,47	0,42
	Висока	12,5	6,67	0,55	36,36	0	4,35*	30	0	3,57*	22,22	5	1,63	26,32	2,63	3,36*
Здатність маніпулювати емоційною експресією	Низька	56,25	60	0,2	50	60,87	0,71	55	55,56	0,04	50	65	0,94	52,63	60,53	0,7
	Середня	37,5	33,33	0,24	45,45	39,13	0,42	40	38,89	0,07	44,44	35	0,59	42,11	36,84	0,51
	Висока	6,25	6,67	0,02	4,55	0	1,43	5	5,56	0,08	5,56	0	1,47	5,26	2,63	0,76
Глибина психічних зрушень	Низька	25	53,33	1,64**	31,82	60,87	2,01**	30	61,11	1,96**	27,78	55	1,72**	28,95	57,89	2,63*
	Середня	43,75	26,67	0,98	27,27	39,13	0,82	30	27,78	0,15	38,89	40	0,07	34,21	34,21	0
	Висока	31,25	20	0,74	40,91	0	4,59*	40	11,11	2,13**	33,33	5	2,40*	36,84	7,89	3,16*
Модальність емоційних станів	Негативна	12,5	46,67	2,17**	18,18	47,83	2,08**	15	44,44	2,05**	16,67	50	2,25**	15,79	47,37	3,07*
	Оптимальна	43,75	26,67	0,98	31,82	47,83	1,11	45	44,44	0,04	27,78	35	0,48	36,84	39,47	0,3
	Позитивна	43,75	26,67	0,98	50	4,35	3,83*	40	11,11	2,13**	55,56	15	2,74*	47,37	13,16	3,36*
Тривалість збереження емоційного стану	Низька	25	53,33	1,64**	27,27	69,57	2,90*	25	66,67	2,66*	27,78	60	2,04**	26,32	63,16	3,36*
	Середня	37,5	46,67	0,52	40,91	26,09	0,95	40	33,33	0,43	38,89	35	0,25	39,47	34,21	0,51
	Висока	37,5	0	3,66*	31,82	4,35	2,54*	35	0	3,90*	33,33	5	2,40*	34,21	2,63	4,11*
Емоційна реактивність	Низька	18,75	53,33	2,08**	22,73	52,17	2,15**	20	50	1,98**	22,22	55	2,13**	21,05	52,63	2,85*
	Середня	68,75	33,33	2,00**	50	39,13	0,72	55	33,33	1,36	61,11	40	1,31	57,89	36,84	1,89**
	Висока	12,5	13,33	0,07	27,27	8,7	1,71**	25	16,67	0,63	16,67	5	1,2	21,05	10,53	1,36
Характер реакції	Екстрапунітивна	50	66,67	0,95	59,09	47,83	0,85	60	61,11	0,07	50	50	0	55,26	55,26	0
	Інтрапунітивна	43,75	26,67	0,98	27,27	43,48	1,13	30	27,78	0,15	38,89	45	0,38	34,21	36,84	0,21
	Імпунітивна	6,25	6,67	0,02	13,64	8,7	0,51	10	11,11	0,11	11,11	5	0,7	10,53	7,89	0,36
Характер фіксації	Перешкоді	6,25	33,33	1,98**	18,18	52,17	2,44*	10	50	2,86*	16,67	40	1,62	13,16	44,74	3,07*
	Самозахисті	75	53,33	1,27	63,64	26,09	2,52*	70	27,78	2,68*	66,67	45	1,36	68,42	36,84	2,83*
	Потребі	18,75	13,33	0,39	18,18	21,74	0,22	20	22,22	0,17	16,67	15	0,14	18,42	18,42	0

Швидкість формування емоційних установок	Низька	12,5	46,67	2,17**	18,18	47,83	2,08**	15	44,44	2,05**	16,67	50	2,25**	15,79	47,37	3,07*
	Оптимальна	43,75	26,67	0,98	31,82	47,83	1,11	45	44,44	0,04	27,78	35	0,48	36,84	39,47	0,3
	Висока	43,75	26,67	0,98	50	4,35	3,83*	40	11,11	2,13**	55,56	15	2,74*	47,37	13,16	3,36*
Стійкість емоційних установок	Низька	12,5	46,67	2,17**	31,82	56,52	1,71**	25	55,56	1,96**	22,22	50	1,82**	23,68	52,63	2,61*
	Оптимальна	50	33,33	0,95	59,09	30,43	2,02**	60	33,33	1,67**	50	30	1,27	55,26	31,58	2,11**
	Висока	37,5	20	1,09	9,09	13,04	0,37	15	11,11	0,36	27,78	20	0,57	21,05	15,79	0,63
Ставлення до батьків	Негативне	37,5	33,33	0,24	36,36	0	4,35*	35	16,67	1,31	38,89	10	2,17**	36,84	13,16	2,35*
	Позитивне	31,25	40	0,49	50	30,43	1,36	50	33,33	1,05	33,33	35	0,11	42,11	34,21	0,72
	Нейтральне	31,25	26,67	0,29	13,64	69,57	4,11*	15	50	2,39*	27,78	55	1,72**	21,05	52,63	2,85*
Ставлення до друзів	Негативне	18,75	40	1,33	13,64	34,78	1,72**	20	44,44	1,64**	11,11	30	1,48	15,79	36,84	2,07**
	Позитивне	56,25	33,33	1,31	63,64	52,17	0,73	60	44,44	0,96	61,11	45	1	60,53	44,74	1,39
	Нейтральне	25	26,67	0,11	22,73	13,04	0,78	20	11,11	0,76	27,78	25	0,2	23,68	18,42	0,6
Прості когнітивно-емоційні комплекси	Низька тривалість інтересу до нового	18,75	53,33	2,08**	31,82	43,48	0,87	30	50	1,27	22,22	45	1,51	26,32	47,37	1,96**
	Середня тривалість інтересу до нового	62,5	40	1,26	63,64	47,83	1,09	60	44,44	0,96	66,67	45	1,36	63,16	44,74	1,69**
	Висока тривалість інтересу до нового	18,75	6,67	1,01	4,55	8,7	0,57	10	5,56	0,51	11,11	10	0,11	10,53	7,89	0,36
Складні когнітивно-емоційні комплекси	Низька сформованість	18,75	60	2,45*	31,82	43,48	0,87	25	44,44	1,27	27,78	55	1,72**	26,32	50	2,16**
	Середня сформованість	43,75	33,33	0,58	40,91	34,78	0,37	45	38,89	0,38	38,89	30	0,58	42,11	34,21	0,72
	Висока сформованість	37,5	6,67	2,21**	27,27	21,74	0,49	30	16,67	0,98	33,33	15	1,34	31,58	15,79	1,65**
	Низька стійкість	18,75	53,33	2,08**	22,73	52,17	2,15**	20	50	1,98**	22,22	55	2,13**	21,05	52,63	2,85*
	Середня стійкість	68,75	33,33	2,00**	50	39,13	0,72	55	33,33	1,36	61,11	40	1,31	57,89	36,84	1,89**
	Висока стійкість	12,5	13,33	0,07	27,27	8,7	1,71**	25	16,67	0,63	16,67	5	1,2	21,05	10,53	1,36

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Додаток В

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографії

1. Лисенкова І.П. *Теоретико-методологічні засади розвитку емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями*: Монографія. Миколаїв: Ілліон, 2018. 324 с.
2. Lysenkova I.P. Forming of Creative Personality of Senior Preschool Age Child in Voice-Playing Activity. *Transformation in Contemporary Society: Humanitarian Aspects*: Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. P. 254-257.

Статті в наукових періодичних виданнях інших держав

3. Lysenkova I.P. The Use of Art Therapy in Working with Children with Cognitive Impairment. *The Scientific Heritage*. 2018. No. 21. Vol. 2. P. 67-69.
4. Lysenkova I.P. Peculiarities of the Organization of Correction-developing Environment for Children with Mental Disorders. *The Scientific Heritage*. 2018. No. 25. Vol. 2. P. 53-55.
5. Lysenkova I.P. Correction-Developing Environment as a Means of Emotional Development of Children with Cognitive Impairment. *The Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2018. No. 20. Vol. 2. P. 67-69.

Статті у наукових фахових виданнях України, що включенні до міжнародних наукометричних баз

6. Лисенкова І.П. Психолого-педагогічна характеристика дітей з когнітивними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 1. С. 132-136.
7. Лисенкова І.П. Інноваційні засоби розвитку емоційної сфери дітей передшкільного віку з легкою розумовою відсталістю: теоретичний аспект. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія.* 2018. Вип. 64. С. 91-94.
8. Лисенкова І.П. Психологічна характеристика особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології.* 2018. № 2. С. 190-194.
9. Лисенкова І.П. Когнітивний підхід у дослідженні емоційної сфери. *Психологія і особистість*. 2018. № 2 (14). С. 59-69.
10. Лисенкова І.П. Дослідження психологічних механізмів розвитку емоційної сфери. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 258-261.
11. Лисенкова І.П. Психолого-педагогічні умови організації корекційно-розвивального середовища для дітей із порушеннями розумових функцій. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3 (87). С. 20-27.
12. Лисенкова І.П. Психологічні дослідження емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2018. Вип. 3, т. 1. С. 211-215.
13. Лисенкова І.П. Проблема емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*: 2018. № 4. С. 182-186.
14. Лисенкова І.П. Застосування інноваційних психологічних методів у роботі з дітьми з когнітивними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 11. С. 167-177.

15. Лисенкова І.П. Діяльнісний підхід у дослідженні емоційної сфери. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія.* 2018. Том 23. Вип. 1 (47). С. 73-80.
16. Лисенкова І.П. Психологія емоційної сфери дітей із затримкою психічного розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2017. № 6, т.1. С. 196-201.

Статті у наукових фахових виданнях

17. Лисенкова І.П. Розвиток емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових функцій засобами арт-терапії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Вип. 14. – 2018. – С. 59-67.
18. Лисенкова І.П. Використання арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми передшкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Наука і освіта*. 2013. № 3(CXIII). С. 95-97.
19. Лисенкова І.П. Проблема психології емоційної сфери дітей. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки.* 2017. № 3 (8). С. 110-122.
20. Лисенкова І.П. Індивідуальний підхід у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: «Психологія».* 2018. № 6. С. 21-26.
21. Лисенкова І.П. Аналіз проблеми розвитку емоційної сфери дітей у психолого-педагогічній літературі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки.* 2018. № 1 (9). С. 139-150.

Статті в електронних наукових фахових виданнях України

22. Лисенкова І.П. Нейропсихологічний підхід у дослідженні емоційної сфери. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія*. [Електронний ресурс]. 2018. Вип. 1. Режим доступу: https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/10/visnik_1_2018_psh.pdf
23. Лисенкова І.П. Психологічна робота з розвитку емоційної сфери дітей з порушеннями розумових функцій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія.* [Електронний ресурс]. 2018. Вип. 2. Режим доступу: https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/11/visnik_2_2018_psh.pdf
24. Лисенкова І.П. Типологічні порушення емоційної сфери дітей з порушеннями розумових функцій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія.* [Електронний ресурс]. 2018. Вип. 3. Режим доступу: https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/11/visnik_3_2018_psh.pdf

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

25. Лисенкова І.П. Дисципліна «Арт-терапія» в навчальному процесі як умова ефективної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Придністровські соціально-гуманітарні читання*: Матеріали Бердянської сесії І Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Бердянськ, 22 вересня 2012 року). Д.: ТОВ «Інновація», 2012. Ч. 2. С. 75-77.

26. Лисенкова И.П. Формирование эмоционально-коммуникативной сферы дошкольников с задержкой психического развития. *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы*: Материалы IV Международной научно-практического семинара (Республика Беларусь, г. Барановичи, 18 апреля 2013 года). Барановичи: РИО БарГУ, 2013. С. 200-202.
27. Лисенкова И.П. Формирование коммуникативной сферы дошкольника с задержкой психического развития. *Билингвальное (полилингвальное) образование и межкультурная коммуникация в XXI веке*: сборник научных статей (м. Чебоксари, 27 лютого 2014 року). Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет, 2014. С. 156-158.
28. Лисенкова І.П., Гаврюткіна С.В. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку в комунікативній діяльності. *Проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку: теорія, практика, перспективи*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 3 квітня 2015 року). Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2015. С. 73-76.
29. Лисенкова І.П., Бєлухіна Н.С. Формування творчої особистості дитини дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. *Пріоритетні напрямки розвитку передшкільної освіти на засадах педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського в системі євроінтеграційних процесів*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 25 квітня 2015 року). Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2015. С. 45-48.
30. Лисенкова І.П., Ротар Т.Ю. Арт-терапія як засіб навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. *Матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конвенції про права осіб з інвалідністю»* (м. Київ, 23-24 листопада 2016 року). Київ: Ун-т «Україна», 2016. С. 21-27.
31. Лисенкова І.П., Савінова В.М. Використання форм і методів музично-естетичного виховання в корекційній роботі з дітьми. *Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VI школа методичного досвіду*): Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, 28-29 листопада 2016 року). Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2016. С. 137-141.
32. Лисенкова І.П. Використання арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві*: Матеріали доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 5 жовтня 2016 року). Миколаїв, ММІРЛ, 2016. С. 64-66.
33. Лисенкова І.П., Сидоренко І.В. Чинники розвитку творчої особистості дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку: теорія, практика, перспективи*: Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 15 травня 2017 року). Миколаїв: Іліон, 2017. С. 61-63.
34. Лисенкова І.П., Лобода А.І. Корекційно-реабілітаційна робота з дітьми дошкільного віку «групи ризику». *Успішна інтеграція молоді в суспільство: досвід, проблеми, перспективи*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю

(м. Миколаїв, 17-19 травня 2017 року). Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2017. С. 234-239.

35. Лисенкова І.П., Сторчак М.В. Зміст і структура корекційної-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього навчального закладу. *Збірник наукових праць Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»* (м. Миколаїв, 20 квітня 2017 року). Миколаїв: ММІРЛ, 2017. Серія: Педагогічні та психологічні науки. С. 79-84.
36. Гикава С.Ю., Лисенкова І.П. Використання художнього слова у системі корекційної роботи з дітьми дошкільного віку. *Становлення інклюзивної освіти в Україні: досвід, проблеми, перспективи*: Матеріали науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (м. Миколаїв, 20 грудня 2017 року). Миколаїв: Іліон, 2018. С. 25-28.
37. Нікулеско А.В., Лисенкова І.П. Ігрова діяльність дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Збірник наукових праць Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»* (м. Миколаїв, 12 квітня 2018 року). Миколаїв: ММІРЛ, 2018. Серія: Педагогічні та психологічні науки, Вип. ІІ, С. 131-136.
38. Лисенкова І.П. Особливості емоцій у дітей із затримкою психічного розвитку. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 2-3 березня 2018 року). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 2. С. 97-100.
39. Лисенкова І.П. Розвиток особистості дитини з когнітивними порушеннями нетрадиційними засобами навчання. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства*: Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 9-10 березня 2018 року). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. С. 86-89.
40. Лисенкова І.П. Інноваційні методи навчання та виховання як засіб розвитку емоційної сфери дитини з легкою розумовою відсталістю. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у ХХІ столітті*: Збірник наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 16-17 березня 2018 року). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. С. 38-40.
41. Лисенкова І.П. Арт-терапія як засіб створення інклюзивного освітнього середовища для успішної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами. *Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві*: Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 15 травня 2018 року). Миколаїв: Поліграфічне підприємство СПД Румянцева Г.В., 2018. С. 230-232.

Посібники

42. Лисенкова І.П. *Корекційно-реабілітаційні служби*: Навчально-методичний посібник. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2014. 251 с.

Додаток Г

СПИСОК ВІДОМОСТЕЙ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

1. IV Международный научно-практический семинар «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы» (м. Барановичи, Республіка Білорусь, 2013). Доклад: «Формирование эмоционально-коммуникативной сферы дошкольника с задержкой психического развития».
2. Міжнародна науково-практична конференція викладачів «Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві» (м. Миколаїв, 2016). Доповідь: «Використання арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами».
3. XVI Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» (м. Київ, 2016). Доповідь: «Арт-терапія як засіб навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами».
4. XVII Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» (м. Київ, 2017). Доповідь: «Психолого-педагогічні засади корекційної-реабілітаційної роботи з дітьми дошкільного віку «групи ризику».
5. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2018). Доповідь: «Особливості емоцій у дітей із затримкою психічного розвитку».
6. Міжнародна науково-практична конференція «Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства» (м. Харків, 2018). Доповідь: «Розвиток особистості дитини з когнітивними порушеннями нетрадиційними засобами навчання».
7. Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті» (м. Одеса, 2018). Доповідь: «Інноваційні методи навчання та виховання як засіб розвитку емоційної сфери дитини з легкою розумовою відсталістю».
8. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія і педагогіка: актуальні проблеми дослідження на сучасному етапі» (м. Київ, 2018). Доповідь: «Особливості емоцій у дітей із затримкою психічного розвитку».
9. Всеукраїнська науково-практична конференція «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (м. Бердянськ, 2012). Доповідь: «Дисципліна “Арт-терапія” в навчальному процесі як умова ефективної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку»

10. Всеукраїнська науково-практична конференція «Традиції та новації сучасної освіти в Україні» (м. Сімферополь, 2013). Доповідь: «Використання арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми передшкільного віку із затримкою психічного розвитку».
11. Всеукраїнська науково-практична конференція «Модернізація змісту передшкільної освіти» (м. Миколаїв, 2013). Доповідь: «Формування позитивної мотивації до логопедичних занять у дітей які заїкаються».
12. Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку: теорія, практика, перспективи» (м. Миколаїв, 2015). Доповідь: «Формування мовленнєво-творчої особистості дитини старшого дошкільного віку в полікультурному середовищі».
13. ІІ Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку: теорія, практика, перспективи» (м. Миколаїв, 2017). Доповідь: «Чинники розвитку творчої особистості дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема».
14. Всеукраїнська науково-практична конференція «Пріоритетні напрямки розвитку передшкільної освіти на засадах педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського в системі євроінтеграційних процесів» (м. Миколаїв, 2015). Доповідь: «Викоритання нетрадиційних методик у процесі формування творчої особистості дитини передшкільного віку».
15. Науково-практичний семінар «Психолого-соціальна адаптація дитини молодшого шкільного віку» (м. Миколаїв, 2016). Доповідь: «Використання арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми передшкільного віку із затримкою психічного розвитку».
16. Науково-практична конференція студентів та молодих вчених «Патріотична особистість: упровадження інноваційних технологій навчання і виховання» (м. Миколаїв, 2016). Доповідь: «Патріотичне виховання дошкільників засобами музичного фольклору».
17. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (VI школа методичного досвіду) (м. Вінниця, 2016). Доповідь на тему: «Використання форм і методів музично-естетичного виховання в корекційній роботі з дітьми».
18. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція з міжнародною участю «Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві» (м. Миколаїв, 2017). Доповідь: «Формування комунікативних здібностей дітей молодшого шкільного віку».
19. ІІ Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві» (м. Миколаїв, 2018). Доповідь: «Арт-терапія як засіб створення інклюзивного освітнього

середовища для успішної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами».

20. Науково-практична конференція студентів та молодих вчених «Становлення інклюзивної освіти в Україні: досвід, проблеми, перспективи» (м. Миколаїв, 2017). Доповіді: «Психологія емоційної сфери дітей з особливими освітніми потребами».

21. Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічні науки: проблеми та перспективи» (м. Запоріжжя, 2018). Доповідь: «Психодіагностичні методики розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями».