

Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи  
кафедра логопедії та спеціальних методик

Кваліфікаційна робота  
на здобуття ступеня вищої освіти «магістра»

з теми: **Формування емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення**

Виконала здобувачка вищої освіти,  
2 курсу, групи SoL1-M24 з  
ОП Спеціальна освіта (Логопедія)  
спеціальності 016 Спеціальна освіта  
спеціалізації 016.01 Логопедія  
заочної форми здобуття освіти  
**Тетяна ОЛІЙНИК**

Керівник: **Олена БЄЛОВА**  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач, професор кафедри логопедії та  
спеціальних методик

Рецензент: **Світлана МИХАЛЬСЬКА**  
доктор психологічних наук, професор,  
завідувач, професор кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільський, 2025 р.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ</b>	<b>6</b>
1.1 Теорії емоцій .....	6
1.2 Соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку.....	19
1.3 Основні чинники порушень мовленнєвого розвитку в дошкільному віці .....	32
1.4 Характеристика емоційної сфери дошкільників з мовленнєвими порушеннями .....	39
<b>РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....</b>	<b>42</b>
2.1. Методи та організація дослідження .....	42
2.3. Аналіз результатів дослідження.....	46
<b>РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ ЕМОЦІЙ В ДОШКІЛЬНИКІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....</b>	<b>49</b>
3.1 Система корекційно-розвивальної роботи щодо формування позитивних якостей в дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення ...	49
3.3 Аналіз формувального експерименту .....	58
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>60</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>61</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>67</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Вивчення емоційної сфери у дітей з порушеннями мовлення є надзвичайно актуальним, оскільки саме ця сфера визначає здатність дитини до саморегуляції, соціальної взаємодії та ефективного навчання. Мовленнєві труднощі нерідко супроводжуються емоційною нестабільністю, зниженою самооцінкою та труднощами у формуванні вольових якостей, що потребує комплексного підходу до діагностики та корекції. Усвідомлення взаємозв'язку між мовленням, емоціями та волею відкриває нові можливості для створення індивідуалізованих освітніх і терапевтичних програм, спрямованих на гармонійний розвиток особистості дитини, її успішну соціалізацію та розкриття потенціалу.

Емоційна сфера була предметом вивчення з фізіологічної, психологічної та педагогічної наукової площини. Наразі здійснено дослідження афективної теорії (А. Frank, Т. Silvan та ін.), обґрунтовано сутність емоцій (R. Sousa, А. Scarantino та ін.); розглянуто нейробіологічна, еволюція (К. Davis, J. Panksepp та ін.); розкрито соціальну емоційну складову (N. Karim, U. Khan, N. Zareen та ін.); вивчено стан позитивних емоцій (В. Fredrickson, Е. Tong та ін.) та їх вплив на когнітивний розвиток дітей (J. Cliffe, J. Murray, I. Palaiologou, С. Solvason та ін.); проведена паралель між розвитком емоцій та мовленням (В. Мороз); вивчено емоції у дітей з порушеннями мовлення (О. Белова та ін.).

З огляду на важливість проблеми, сформульовано відповідну тему наукового пошуку: **«Формування емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення».**

**Мета дослідження** – розробити та апробувати методичку навчально-розвивальної роботи спрямовану на формування емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. Обґрунтувати наукові джерела з проблеми дослідження, розкрити особливості розвитку емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.
2. Визначити методики та дослідити особливості розвитку емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.
3. Розробити ефективну методику навчально-розвивальної роботи спрямовану на емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

**Об'єкт дослідження** – емоційна сфера

**Предмет дослідження** – формування емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

**Методи дослідження:** – *теоретичні:* аналіз наукової літератури з проблемних питань щодо розвитку емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення;

– *емпіричні:* модернізовано методику вивчення емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Введено бальну систему оцінювання та три рівні розвитку емоційної сфери;

– *кількісний аналіз* даних, отриманих у процесі вивчення та експерименту, для оцінки результативності проведених заходів.

– *якісний аналіз* спостережень та експериментальних даних для виявлення змін у мовленнєвій поведінці дітей.

– *методи математичної статистики:* кількісний та якісний аналіз одержаних під час експерименту емпіричних даних;

Вивчення емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення; визначено особливості розвитку емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення; здійснено порівняльний аналіз матеріалів вивчення дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення з нормотиповим розвитком.

**Практичне значення результатів дослідження.** Розроблено матеріал для вивчення емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення; обґрунтовану навчально-розвивальну методику, спрямовану на формування емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, яку можна застосувати у роботі логопеда, вихователів ЗДО.

Наукові результати дослідження були здійснені на базі Дунаєвецького закладу дошкільної освіти №3 «Берізка», Дунаєвецької міської ради Хмельницької області. Апробація матеріалів дослідження була висвітлена у наукових публікаціях: «Актуальний стан розвитку емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення», «Формування емоційної сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення».

**Структура наукової роботи.** Наукова робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. У роботі вміщено таблиці, рисунки. Загальний обсяг наукової роботи – 92 сторінки, з них 60 сторінки – основного тексту.

## РОЗДІЛ I

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 1.1 Теорії емоцій

Наукові дослідження (J. Murray, I. Palaiologou, H. Wellman, R. Harris, M. Banerjee, A. Sinclair, N. Eisenberg, A. Morris та ін.) переконливо засвідчують, що емоції відіграють важливу роль у житті дошкільника. Вони є ключем до розуміння внутрішнього стану дитини в різних життєвих ситуаціях. Позитивні емоції сприяють формуванню почуття впевненості, довіри, безпеки, спокою, поваги – саме ці переживання стимулюють пізнавальну активність і відкритість до світу. Водночас негативні емоції виконують сигнальну та регулятивну функцію: гнів вказує на наявність перешкод до бажаного, страх активізує захисні механізми, а сум спонукає до рефлексії та пошуку альтернативних шляхів вирішення проблемної ситуації. Такий спектр емоційних реакцій свідчить про поступове формування емоційної зрілості у дітей старшого дошкільного віку, що є передумовою їх готовності до навчання в школі та успішної соціалізації [27; 36; 48].

Багатовимірність емоційної сфери зумовлює активний науковий пошук, що здійснюється провідними дослідниками (M. Arnold, J. Gray, C. Izard, S. Tomkins, P. Ekman, R. Solomon, R. Plutchik, H. Schlosberg, J. Russell, J. Panksepp, R. Woodworth та ін.) з метою розробки нових концепцій, технологій і теоретичних моделей, які дозволяють визначити ключові критерії класифікації емоцій.

Упродовж десятиліть дослідження емоційної сфери залишаються в центрі уваги науковців різних галузей – психології, нейронауки, філософії, педагогіки. Багатовимірність емоцій зумовила появу численних теоретичних моделей, які пояснюють їхню природу, функції та класифікацію.

## Класифікації емоцій: порівняльна таблиця

Дослідник	Основні емоції / категорії	Критерії класифікації	Особливості підходу
P. Ekman	Радість, гнів, страх, смуток, здивування, відраза	Біологічно універсальні, вроджені	Визначив емоції за мімікою; кроскультурні дослідження
R. Plutchik	8 базових емоцій: радість, довіра, страх, здивування, смуток, огида, гнів, очікування	Емоційне колесо; емоції мають інтенсивність і комбінації	Модель «емоційного спектра»
C. Izard	10 базових емоцій, зокрема інтерес, провина, сором	Емоції як мотиваційні системи	Акцент на ролі емоцій у розвитку особистості
S. Tomkins	Афекти: позитивні, негативні, нейтральні	Біологічна основа афектів	Емоції як основа мотивації та поведінки
J. Russell	Двовимірний модель: валентність (приємність) і активація	Емоції як координати на континуумі	Підхід до емоцій як до психологічних станів
J. Panksepp	Системи: SEEKING, FEAR, RAGE, CARE, PANIC, PLAY	Нейронаукова класифікація	Емоції як еволюційно сформовані системи мозку
R. Solomon	Емоції як оцінки ситуацій	Філософський підхід: емоції як судження	Емоції пов'язані з цінностями та вибором
M. Arnold	Емоції як результат оцінки	Когнітивна теорія емоцій	Емоція виникає після оцінки значущості події
H. Schlosberg	Радість, страх, гнів – за координатами	Тривимірний модель:приємність, напруженість, контроль	Статистичний аналіз міміки
R. Woodworth	Емоції як реакції на подразники	Біологічна та поведінкова основа	Емоції як адаптивні реакції організму

Серед перших представників когнітивного підходу до емоційної сфери особливе місце займає (М. Arnold), американська психологиня, яка у 1960-х роках запропонувала новаторську модель емоцій, засновану на процесі оцінки. Її теорія стала фундаментом для подальших досліджень у галузі когнітивної емоційної психології [22]. З позиції психолога, емоція не виникає автоматично у відповідь на зовнішній стимул, а є результатом інтуїтивної оцінки ситуації. Людина спершу оцінює об'єкт або подію як бажану, небезпечну, привабливу чи загрозливу – і лише після цього переживає відповідну емоцію. Цей процес може бути швидким і неусвідомленим, але саме він визначає характер емоційної реакції. Вчена наголошувала, що емоція завжди супроводжується мотиваційною тенденцією – тобто імпульсом до дії: наближення або уникнення. Наприклад, якщо дитина оцінює ситуацію як безпечну і приємну, вона відчуває радість і прагне до взаємодії; якщо ж ситуація сприймається як загрозна – виникає страх і бажання уникнути контакту.

Цей підхід має особливе значення для логопедичної практики, оскільки дозволяє глибше розуміти емоційні реакції дітей з порушеннями мовлення. Часто саме оцінка мовленнєвої ситуації – страх помилки, сором перед однолітками, тривога через нерозуміння – визначає емоційний стан дитини і впливає на її мовленнєву активність. Тому врахування когнітивного компонента емоцій у корекційній роботі є надзвичайно важливим. Теорія М. Arnold стала основою для подальших моделей, зокрема для теорії R. Lazarus, і заклала підґрунтя для розвитку сучасної емоційної педагогіки, нейропсихології та інклюзивної освіти.

J. Gray – британський нейропсихолог, який зробив вагомий внесок у розуміння біологічних основ емоцій. Його дослідження зосереджені на функціонуванні мозкових систем, що регулюють поведінку, мотивацію та емоційні реакції. Найвідомішим є його внесок у теорію підсистем мозку, яка пояснює, як емоції виникають у відповідь на сигнали з навколишнього середовища. Поведінкова активаційна система (BAS) – відповідає за реакцію на позитивні стимули, пов'язані з винагородою. Активність цієї системи сприяє

появі таких емоцій, як радість, очікування, ентузіазм. Поведінкова гальмівна система (BIS) – активується у відповідь на потенційну загрозу, конфлікт або невизначеність. Вона пов'язана з емоціями тривоги, настороженості, обережності. Система боротьби/утечі (FFS) – реагує на безпосередню небезпеку, викликаючи страх або агресію [37].

Модель J. Gray дозволяє пояснити індивідуальні відмінності в емоційній реактивності – наприклад, чому одні діти схильні до тривожності, а інші – до імпульсивності. Вона є основою для нейропсихологічної діагностики та розробки програм емоційної регуляції, особливо у дітей з порушеннями мовлення, у яких часто спостерігається підвищена чутливість до соціальних сигналів. У логопедичній практиці ця модель допомагає враховувати нейробиологічні механізми емоційної поведінки, що особливо важливо при роботі з дітьми, які мають труднощі у вираженні емоцій через мовленнєві бар'єри. Практичне застосування. Наприклад, дитина з гіперактивністю може мати надмірно активну BAS – тому важливо створювати умови, де позитивна мотивація не переходить у імпульсивність. Натомість дитина з високою активністю BIS потребує підтримки у подоланні тривожності, що може блокувати мовленнєву активність [37].

Серед провідних дослідників емоційної сфери особливе місце займає С. Izard, американський психолог, який розробив «диференційну теорію емоцій». Його концепція базується на уявленні про емоції як автономні, вроджені психічні системи, що мають власну структуру, функції та динаміку розвитку. Відомий психологі виділяє «десять базових емоцій», які є універсальними для всіх людей: інтерес, радість, здивування, горе, гнів, огиду, презирство, страх, сором і провину. Кожна з них має чітко визначені мімічні, фізіологічні та поведінкові прояви, що дозволяє їх ідентифікувати незалежно від культурного контексту. На думку всього, емоції не є похідними від когнітивних процесів, але можуть взаємодіяти з ними, впливаючи на мислення, пам'ять, увагу, мотивацію та навчання. Емоція, за його визначенням, – це «мотиваційна система», яка активізує поведінку, спрямовану на адаптацію до

середовища. Наприклад, емоція інтересу стимулює дослідження, а страх – захисну реакцію [38].

Особливу увагу С. Izard приділяв «розвитку емоцій у дитячому віці», наголошуючи на тому, що емоційна сфера формується через процеси диференціації (розпізнавання окремих емоцій) та інтеграції (поєднання емоцій у складніші переживання). Цей процес залежить від індивідуального досвіду, соціального оточення та рівня розвитку мовлення. У контексті логопедії та спеціальної педагогіки ця теорія має велике значення. У дітей з порушеннями мовлення часто спостерігається «зниження емоційної виразності», труднощі у розпізнаванні та вербалізації емоцій. Тому важливо формувати емоційний словник, розвивати міміку, інтонацію, емоційне розуміння – усе це сприяє гармонійному розвитку особистості та підвищує ефективність корекційної роботи. Таким чином, диференційна теорія С. Izard є фундаментальною для сучасної емоційної психології, педагогіки та логопедії, оскільки дозволяє глибше зрозуміти природу емоцій, їхню роль у розвитку дитини та можливості для корекційного впливу [38].

Американський психолог S. Tomkins запропонував одну з найвпливовіших теорій емоцій у XX столітті – «теорію афектів». Його концепція радикально змінила уявлення про емоції, розглядаючи їх не як вторинні реакції на когнітивні процеси, а як «первинні мотиваційні системи», що лежать в основі людської поведінки. На його думку, афекти – це «вроджені біологічні реакції», які виникають автоматично у відповідь на внутрішні або зовнішні стимули. Вони є універсальними, мають чітко визначені мімічні та фізіологічні прояви і не потребують попередньої когнітивної оцінки. Він виділив дев'ять базових афектів, які поділяються на: позитивні (інтерес/збудження, радість/задоволення); негативні (гнів/лють, страх/жах, сором/приниження, огиду, презирство, тривога); нейтральний (здивування/дезорієнтація). Кожен афект виконує «мотиваційну функцію» – він спрямовує увагу, активізує поведінку, впливає на пам'ять, мислення та

соціальну взаємодію. Наприклад, афект інтересу стимулює дослідження, а афект сорому – обмежує активність і сприяє саморефлексії [54].

У контексті логопедії та спеціальної педагогіки теорія S. Tomkins має особливе значення. У дітей з порушеннями мовлення афекти можуть проявлятися яскраво, але бути недостатньо усвідомленими або вербалізованими. Це ускладнює комунікацію, соціальну адаптацію та навчання. Врахування афектів у корекційній роботі дозволяє створити «емоційно безпечне середовище», де дитина може вільно виражати свої переживання, не блокуючи мовленнєву активність. Теорія афектів відкриває нові можливості для розуміння емоційної мотивації, формування емоційної зрілості та побудови ефективної корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення [54].

Наукова діяльність Р. Екман зосереджена на вивченні «невербальної комунікації», «міміки» та «універсальності емоцій». Його роботи доводили, що певні емоції є вродженими, біологічно зумовленими та мають однакові мімічні прояви у представників різних культур. На основі багаторічних досліджень вчений виділив «шість базових емоцій», які мають чітко визначені мімічні ознаки: радість, гнів, страх, смуток, здивування та огиду. Пізніше він додав ще одну – зневагу. Ці емоції виявляються через «мікровирази обличчя» – короткочасні, автоматичні м'язові рухи, які точно передають внутрішній стан людини, навіть якщо вона намагається його приховати [33].

Вчений створив «FACS (Facial Action Coding System)» – систему кодування мімічних рухів, яка дозволяє ідентифікувати емоції за активністю окремих м'язів обличчя. Ця система широко використовується в психології, криміналістиці, педагогіці, медицині та навіть у розробці штучного інтелекту. У контексті логопедії та спеціальної педагогіки теорія вченого має велике значення. У дітей з порушеннями мовлення часто спостерігається «зниження емоційної експресії», труднощі у розпізнаванні та вираженні емоцій. Вправи на розвиток мімічної виразності, розпізнавання емоцій за виразом обличчя, імітацію емоцій – усе це сприяє формуванню емоційного словника,

покращенню комунікативної компетентності та розвитку емпатії. Наукова спадщина Р. Екман є фундаментальною для розуміння природи емоцій, їхньої ролі в міжособистісному спілкуванні та побудови ефективної корекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення [33; 34].

Оригінальну концепцію емоцій, базовану на екзистенційному та феноменологічному підходах запропонував R. Solomon. Його теорія суттєво відрізняється від біологічних і когнітивних моделей, адже розглядає емоції не як автоматичні реакції організму, а як усвідомлені оцінні судження, що формуються в контексті особистісного досвіду, моральних переконань і життєвих виборів. З його позиції, емоції – це активні форми участі у світі, які відображають наше ставлення до подій, людей і самого себе. Вони є не просто переживаннями, а морально значущими актами, що виражають цінності, переконання, соціальні очікування. Наприклад, гнів може бути проявом почуття справедливості, а сором – внутрішньої етичної рефлексії. Вчений підкреслював, що емоції мають когнітивну природу: ми не просто відчуваємо страх чи радість – ми оцінюємо ситуацію як загрозливу або бажану, і ця оцінка є змістом емоції. Таким чином, емоції – це не реакції, а інтерпретації, які ми обираємо і які формують нашу ідентичність [53].

У контексті педагогіки та логопедії філософський підхід R. Solomon дозволяє глибше осмислити емоційні переживання дітей. Емоції дитини – це не лише реакція на зовнішні стимули, а вияв її внутрішнього світу, ціннісних орієнтацій, соціального досвіду. Врахування цього аспекту у корекційній роботі сприяє формуванню емоційної зрілості, розвитку самосвідомості та моральної рефлексії. Особливо важливо це для дітей з порушеннями мовлення, які часто стикаються з емоційними бар'єрами: соромом, тривогою, страхом помилки. Згідно з R. Solomon, ці емоції мають глибокий зміст і можуть бути використані як ресурс для самопізнання, підтримки та розвитку. Завдання педагога – не лише допомогти дитині подолати емоційний дискомфорт, а й усвідомити його значення, перетворити емоцію на джерело мотивації та особистісного зростання [53].

R. Plutchik запропонував одну з найвідоміших моделей емоцій у сучасній психології. Його теорія базується на еволюційному підході, згідно з яким емоції є адаптивними реакціями, що виникли в процесі еволюції для забезпечення виживання особистості та регуляції соціальної поведінки. а його думку, існує вісім базових емоцій, які є вродженими, універсальними та біологічно зумовленими: радість, довіра, страх, очікування, смуток, огиду, гнів, здивування. Кожна з них має три рівні інтенсивності – від слабкої до сильної (наприклад, занепокоєння → страх → жах), що дозволяє описати широкий спектр емоційних переживань [45].

Вчений розробив модель емоційного спектра, яка демонструє, як базові емоції можуть поєднуватися між собою, утворюючи складніші емоційні стани. Наприклад, поєднання радості та довіри породжує любов, а страх у поєднанні зі смутком – тривогу. Для візуалізації цих взаємозв'язків він створив емоційне колесо (Plutchik's Wheel of Emotions) – графічну модель, яка показує структуру емоцій, їхню інтенсивність і можливі комбінації. У контексті педагогіки та логопедії теорія R. Plutchik має велике практичне значення, яка дозволяє: розвивати емоційний словник у дітей з порушеннями мовлення; навчати розпізнаванню та вираженню емоцій через міміку, інтонацію, жести; формувати навички емоційної регуляції, що особливо важливо для дітей з емоційною нестабільністю або тривожністю; створювати корекційні програми, які враховують емоційні потреби дитини та сприяють її соціальній адаптації. Практичне застосування його моделі включає використання емоційного колеса у заняттях, створення карток емоцій, вправ на поєднання емоцій, розвиток емпатії та емоційної грамотності. Такий підхід сприяє гармонійному розвитку емоційної сфери та покращенню комунікативної компетентності дітей [45].

У середині ХХ століття Н. Schlosberg запропонував одну з перших систематичних моделей класифікації емоцій. Його дослідження були зосереджені на аналізі міміки та фізіологічних реакцій, що супроводжують емоційні стани. Науковець прагнув створити кількісну модель, яка дозволила б описувати емоції не як окремі категорії, а як комбінації параметрів, що

змінюються по континууму. Основою його теорії стала трьохвимірна модель емоцій, яка включає такі координати: Валентність (приємність – неприємність) – визначає, наскільки емоція є позитивною або негативною. Напруженість (збудження – спокій) – описує рівень фізіологічної активації. Контроль (домінування – безпорадність) – відображає ступінь впливу особистості на ситуацію [50].

Згідно з цією моделлю, емоції не є дискретними станами, а розташовуються на континуумі, що дозволяє описати їхню інтенсивність, змішаність і динаміку. Наприклад, емоція страху може мати високу напруженість, негативну валентність і низький контроль, тоді як радість – низьку напруженість, позитивну валентність і високий контроль.

У контексті логопедії та спеціальної педагогіки модель Н. Schlosberg має практичне значення: вона дозволяє кількісно оцінювати емоційні стани дітей, особливо тих, хто має труднощі з вербалізацією почуттів. Може бути використана для спостереження за мимічними реакціями дитини, що важливо при роботі з невербальними або маломовними дітьми. Сприяє розумінню складних емоційних переживань, які не завжди можна класифікувати як «радість» чи «гнів», але які мають нюансовану структуру. Таким чином, теорія Н. Schlosberg є важливим етапом у розвитку емоційної психології, оскільки вона заклала основи для подальших багатовимірних моделей емоцій, які активно використовуються в сучасній науці, освіті та терапії [50].

Одну з найвпливовіших багатовимірних моделей емоцій у сучасній психології запропонував – J. Russel. Його дослідження зосереджені на тому, як люди сприймають, класифікують і переживають емоції у повсякденному житті. Найвідомішим його внеском є циркумплексна модель емоцій, яка описує емоційні стани як розташовані у двовимірному просторі. Згідно з цією моделлю, емоції не поділяються на окремі категорії, а розташовуються на континуумі у двох координатах: валентність (приємність – неприємність) – визначає, наскільки емоція є позитивною або негативною; активованість (збудження – спокій) – описує рівень фізіологічної або психічної активації [47].

Усі емоційні стани можна розмістити на циркумплексному колі, де протилежні емоції знаходяться на протилежних полюсах. Наприклад, радість розташовується навпроти смутку, а гнів – навпроти страху. Такий підхід дозволяє візуалізувати складні емоційні переживання, показуючи, як вони змінюються залежно від контексту, інтенсивності та інтерпретації. У контексті логопедії та спеціальної педагогіки модель J. Russell має практичне значення: вона сприяє розвитку емоційної грамотності у дітей, дозволяючи навчати розпізнаванню емоцій не як фіксованих станів, а як гнучких, змінних переживань; може бути використана для створення емоційних карт, де діти позначають свої емоції на колі, що сприяє розвитку самосвідомості та мовленнєвого вираження; допомагає розуміти змішані емоції, які часто виникають у дітей з порушеннями мовлення – наприклад, одночасне переживання тривоги і радості перед виступом. Циркумплексна модель J. Russell є важливим інструментом для дослідження, діагностики та розвитку емоційної сфери, особливо у дітей, які мають труднощі з вербалізацією почуттів [46; 47].

Естонсько-американський нейробиолог J. Panksepp, засновник напряму афективної нейронауки, що досліджує нейронні механізми емоцій у людей і тварин. Його теорія базується на припущенні, що емоції мають біологічне походження і є результатом активації вроджених систем мозку, які сформувалися в процесі еволюції. Вчений виділяє сім базових емоційних систем, які функціонують у підкіркових структурах мозку:

- SEEKING (пошук, допитливість) – система мотивації, орієнтована на дослідження середовища.
- RAGE (гнів) – реакція на фрустрацію або загрозу.
- FEAR (страх) – захисна реакція на небезпеку.
- LUST (потяг) – сексуальна мотивація.
- CARE (турбота) – система прихильності, підтримки, материнської поведінки.

- PANIC/GRIEF (паніка/горе) – реакція на втрату соціального контакту, самотність.
- PLAY (гра) – соціальна радість, розвиток комунікативних навичок [43].

Ці системи є еволюційно зумовленими і спільними для всіх ссавців. Вони активуються незалежно від свідомості і формують основу для складніших психічних процесів, таких як мислення, мовлення, соціальна поведінка. У контексті логопедії та спеціальної педагогіки теорія J. Panksepp дозволяє враховувати емоційні потреби дитини на нейробіологічному рівні. Наприклад, активація системи PANIC/GRIEF може пояснювати емоційні реакції дитини на ізоляцію або нерозуміння, що впливає на її мовленнєву активність. Система PLAY є ключовою для розвитку комунікативних навичок, тому ігрові методи в логопедії мають не лише педагогічне, а й нейроемоційне обґрунтування. Відома теорія сприяє інтеграції нейронауки в освітню практику, дозволяючи створювати емоційно підтримувальне середовище, що активізує природні мотиваційні системи мозку і сприяє гармонійному розвитку дитини [43].

Представник функціоналізму R. Woodworth, який зробив вагомий внесок у розвиток психології мотивації та емоцій. Його підхід до емоцій базується на уявленні про них як про внутрішні психофізіологічні стани, що виникають у процесі реалізації потреб і цілей. Автор теорії розглядав емоції як мотивовану активність, яка спрямована на подолання перешкод і досягнення бажаного результату. Згідно з його теорією, емоція виникає тоді, коли звична поведінка блокується, і особистість змушена шукати нові способи дії. У цьому контексті емоція виконує адаптивну функцію – вона мобілізує енергію, активізує увагу, сприяє перебудові поведінки. Наприклад, гнів може виникати як реакція на перешкоду, що заважає досягненню мети, а страх – як сигнал про загрозу, що потребує захисної реакції [60]. Вчений підкреслював, що емоції є динамічними процесами, які тісно пов'язані з мотивацією, волею та дією. Вони не лише супроводжують поведінку, а й формують її напрям, визначаючи, які цілі є значущими для особистості. У контексті логопедії та спеціальної педагогіки теорія R. Woodworth має практичне значення. Вона дозволяє розглядати емоції

як індикатори мотиваційного стану дитини, особливо у випадках, коли мовленнєва активність блокується емоційними переживаннями. Наприклад, дитина, яка відчуває розчарування через труднощі у вимові, може демонструвати гнів або тривогу – ці емоції слід розглядати не як негативні прояви, а як сигнали про потребу в підтримці, адаптації завдання або зміні підходу. Теорія R. Woodworth сприяє глибшому розумінню емоцій як складових мотиваційної системи, що дозволяє ефективно інтегрувати емоційно-мотиваційний компонент у корекційно-розвивальну роботу з дітьми [60].

T. Jibril, M. Abdullah у статті висвітлюють роль емоджі у контексті комп'ютерно-опосередкованої комунікації (СМС), зокрема в умовах відсутності невербальних ознак, притаманних живому спілкуванню. Вони підкреслюють, що емоджі виконують функцію соціально-емоційних маркерів, компенсуючи дефіцит інтонації, міміки та жестів у текстовому спілкуванні [39].

У дослідницькій роботі J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso презентують модель емоційного інтелекту (ЕІ) як здатність сприймати, розуміти, регулювати та використовувати емоції для підтримки мислення та поведінки. Вони обґрунтовують ЕІ як когнітивну здатність, а не рису особистості, і пропонують чотирикомпонентну структуру: визначення емоцій; використання емоцій для мислення; розуміння емоцій; управління емоціями. Автори також аналізують результати емпіричних досліджень, демонструючи, що високий рівень ЕІ пов'язаний із кращою адаптацією, соціальними навичками та психічним здоров'ям. Вони підкреслюють важливість валідних інструментів оцінки, зокрема MSCEIT (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test) [41].

Стаття A. Scarantino та R. Sousa пропонує глибокий філософський аналіз емоцій як багатовимірного явища, що охоплює когнітивні, тілесні, соціальні та моральні аспекти. Автори демонструють, що емоції не лише супроводжують досвід, а й активно формують наше мислення, поведінку та етичні судження. Такий міждисциплінарний підхід до розуміння емоцій є цінним для філософії, психології, нейронауки та освітніх практик, зокрема емоційної педагогіки та інклюзивної освіти [49].

Праця Т. Сміта *The Human Body* є наочним і доступним джерелом знань про анатомію, фізіологію та поширені порушення функцій людського організму. Завдяки поєднанню наукової точності та візуальної подачі, вона сприяє глибшому розумінню будови тіла, механізмів його роботи та медичних аспектів здоров'я. Видання є корисним ресурсом для освітніх, медичних і просвітницьких цілей, особливо в контексті міждисциплінарного навчання та інклюзивної освіти [51]. У роботі J.Cliffe та C.Solvason переконливо демонструє, що емоції відіграють ключову роль у процесі пізнання дітей раннього віку. Емоційна залученість не лише сприяє формуванню глибшого розуміння, а й активізує допитливість, мотивацію та здатність до рефлексії. Авторки підкреслюють важливість створення емоційно безпечного освітнього середовища, яке підтримує індивідуальні траєкторії розвитку дитини. Такий підхід відкриває перспективи для емоційно чутливої педагогіки, що поєднує когнітивне з особистісним [30].

У контексті цифровізації медичної комунікації, дослідження Derisa Chiu демонструє потенціал емоції та штучного інтелекту як засобів передачі емоцій у текстовому спілкуванні між лікарем і пацієнтом. Візуальні елементи можуть компенсувати втрату невербальних сигналів, сприяючи емоційній виразності, емпатії та довірі. Інтеграція таких інструментів у медичні інтерфейси відкриває перспективи для більш гуманного, адаптивного та емоційно чутливого цифрового середовища [28]. Дослідження O. Churches та співавторів підтверджує, що емотикони, попри свою графічну простоту, активують нейронні механізми, подібні до тих, що задіяні при сприйнятті людських облич. Це свідчить про те, що цифрові символи емоцій мають потужний соціальний і когнітивний вплив, здатний підтримувати емоційну експресію в умовах комп'ютерно-опосередкованої комунікації. Отримані результати відкривають перспективи для глибшого розуміння емоційного сприйняття в цифровому середовищі та його застосування в освітніх і терапевтичних практиках [29].

Отже, аналіз наукових джерел доводить, що вивчення теорій емоцій є ключовим для розуміння людської поведінки, психічного здоров'я та

ефективної комунікації. Теоретичні моделі – від когнітивних до нейрофізіологічних – дозволяють глибше осмислити механізми емоційної регуляції, мотивації та соціальної взаємодії. У педагогіці, психології, логопедії та нейронауці знання про емоції сприяє створенню чутливих, адаптивних і гуманних практик, що підтримують розвиток особистості, навчання та терапію. Теорії емоцій – це не лише наукова база, а й інструмент для формування емпатійного, інклюзивного суспільства.

## **1.2 Соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку**

Опишемо особливості соціальної ситуації розвитку дітей дошкільного віку. Дошкільний вік триває в 3 до 6-7 років. Провідним видом діяльності стає гра, зокрема – сюжетно-рольова гра. Протягом дошкільного дитинства триває нестримний розвиток психічних функцій засобами відтворення відомого, а саме – засвоєних дій.

1. Основна тенденція в розвитку мислення – це перехід від наочно-дійового до наочно-образного мислення та на закінчення даного вікового періоду – до словесного. Наочно-образне мислення – це мислення в уявленнях (стадія репрезентативного інтелекту за Ж. Піаже, від 2 до 7 років: за принципом реалізму – «я йду і сонце йде», «вітер бо дерева хитаються»; 2 однакові пластилінові кульки – феномен Ж. Піаже; егоцентризм дитячого мислення). Ж. Піаже вважав, що дітям дошкільного віку не характерне логічне мислення [44].

Ж. Брунер та ін. дослідники довели, що за певних обставин дошкільники володіють здатністю до логічних міркувань. Такими обставинами, що дозволяють дітям вірно логічно розмірковувати, є : 1) формулювання умови завдання так, щоб дитина вірно її зрозуміла (наприклад, 4 гаражі та 3 машини. «Чи всі машини стоять в гаражах?» Відповідь дитини: «Ні» можна зрозуміти таким чином: якщо є 4 гаражі, повинно бути і 4 машини. Відповідно, 4-та машина десь є. А твердження дорослих, що всі машини стоять в гаражах, не має

змісту; 2) висновки з власного досвіду. Після значної кількості спроб діти розпочинали міркувати послідовно та логічно, демонструючи наявність здатності до найпростіших форм індукції та дедукції [27].

Відповідно, за сприятливих умов дитина може логічно вірно міркувати. В зв'язку з розвитком мовлення дитина засвоює зміст більшості вживаних нею слів, навчається оперувати ними на гіпотетичному рівні. На думку Ж. Піаже, розвиток мислення дошкільників відбувається на доопераційному періоді і поділяється на 2 стадії – допонятійну (приблизно з 2 до 4 р.р.) та інтуїтивну або перехідну (приблизно з 5 до 7 р.р.).

На даній стадії інтелектуального розвитку діти продовжують пізнавати світ з допомогою мовленнєвих засобів та інтелекту. Розвиток мовлення та мислення сприяють і розвитку певних елементів, характерних для логічного мислення. Для прикладу, старші дошкільники вже здатні задавати такі запитання: «А що трапилося з дідусем після його смерті?».

Ж. Піаже вважав, що мислення дітей від 2 до 4 років характеризується такою особливістю, як анімізм. Так, діти не розуміють того факту, що закони фізики не підкоряються законам моралі; а неживі предмети не можуть виконувати їх команд. Джерелом виникнення анімістичних уявлень є егоцентризм, тобто пізнавальна позиція по відношенню до світу крізь призму ставлення до себе. Іншими словами, не відділяються власні можливості від сфери. Для прикладу, діти вважають, що в природі все є живим, навіть сонце, місяць, хмарки [44].

Після приблизно 5-річного віку діти розпочинають розрізняти та відділяти ментальну реальність від фізичної. Наприклад, до 5-річного віку вони могли думати, що все навколо створили дорослі. І лише по досягненню зазначеного віку діти розпочинають розуміти, що окрім соціальних та моральних норм існують якісь вищі сили, незалежні від них і досить важливі.

Досить цікавою і винятковою є така особливість дитячого мислення, як магічне мислення. Незважаючи на зростання раціонального в мисленні дитини, під впливом чарівних казок чи аргументів дорослих, діти можуть змінювати

свою думку про те, що не можна пройти крізь дзеркало чи дорослому перетворитися в дитину тощо .

В старшому дошкільному віці з'являється тенденція до узагальнення та встановлення зв'язків. Так, дитині доводиться розв'язувати досить багато складних та різноманітних проблемних завдань, що вимагають використання вищезазначеного вміння. Зокрема, під час ігрової діяльності, малювання, ліплення, виконання навчальних і трудових завдань вона не просто використовує зазвичайні дії, а постійно змінює їх, отримуючи нові результати. Для прикладу, залежність між силою удару по м'ячу та висотою. На яку він «підстрибує»; найкращою в даному випадку для розвитку мислення є ситуація, в якій дитина виступає дослідником.

Також, діти набувають можливості міркувати про ті явища, які є невідомими їм зі власного досвіду, але про які вони знають від дорослих або ж з книжок. Приклад: розповідь хлопчика про новорічне свято – Баба-Яга була не справжньою, а перевдягнутою. – А чому? – Тому що якби була справжньою, то вона б усіх з'їла і навкруги валялись би кісточки. Спостереження, власний досвід дії з предметами дають можливість за допомогою міркувань уточнювати уявлення про причини та наслідки явищ. До закінчення дошкільного віку діти розпочинають розв'язувати досить важкі завдання, що вимагають розуміння фізичних та інших зв'язків та їх використання в нових умовах. Важливим чинником розвитку мислення в дітей є отримання нових знань. Якщо нові знання засвоюються дитиною, то вони включаються в процес розвитку мислення та використовуються в мислительних діях дитини з метою розв'язання наступних завдань.

Розглянемо особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. До завершення дошкільного дитинства дитина оволодіває процесом мовлення, оскільки мовлення виступає засобом спілкування та мислення дошкільника. Також, мовлення є предметом свідомого вивчення, оскільки в процесі підготовки до школи розпочинається навчання читанню та письму.

Розвивається й звуковий бік мовлення. Молодші дошкільники усвідомлюють особливості власної вимови – вірно та невірно вимовлене слово. До закінчення дошкільного віку завершується процес фонематичного розвитку. Інтенсивно збагачується і словниковий запас дитини. Надзвичайного значення набувають індивідуальні відмінності, зокрема в процесі спілкування у сім'ї. Так, в 6 років дитина активно використовує 2500-3000 слів.

Формується і граматична будова мовлення. Діти засвоюють особливості морфологічного та синтаксичного порядку, тобто будову слова та будову речення. Для прикладу, діти 3-4 років вірно “вхоплюють” значення дорослих слів, доречно їх вживають в оригінальних конструкціях. Для прикладу: «Бабуся, ти моя найкраща коханка», «Від м'ятних цукерок в роті протяги» та ін. У даному випадку йде мова про таке явище, як словотворчість.

Внаслідок засвоєння граматичних форм мови великого словникового запасу в дитячому мовленні здійснюється перехід до контекстного мовлення. Тобто, дитина може переказати прочитану розповідь чи казку, описати картину таким чином, що зміст є зрозумілим для слухачів. В ситуаціях, коли дитина розповідає про події, що супроводжуються яскраво вираженими емоціями, про побутові теми, зберігається ситуативне мовлення. Для прикладу, коли діти розповідають один одному мультфільми, фільми - вони можуть пропускати слова, не закінчувати фрази.

В дошкільному віці дитина оволодіває усіма формами усного мовлення, а саме – монолог, діалог. Особливим видом мовлення є егоцентричне мовлення. Егоцентричне мовлення за змістом співпадає з внутрішньою активністю як частиною діяльності. А саме, даний вид мовлення допомагає дитині планувати та регулювати її дії. У внутрішньому мовленні дошкільник констатує труднощі, з якими зіштовхнувся, створює план наступних дій, міркує про способи виконання завдань.

Зупинимось на особливостях сприймання дитини. В даному віці сприймання є осмисленим, цілеспрямованим та аналізуючим. В процесі сприймання виділяються довільні дії – спостереження, розглядання, пошук. На

розвиток сприймання суттєвий вплив має мовлення. А саме – дитина розпочинає активно використовувати назви якостей, ознак станів різноманітних об'єктів та відношень між ними. Особливим чином організоване сприймання покращує розуміння явищ. Якщо дорослі дають відповідні вказівки, пояснюють – то дитина, як приклад, адекватно сприймає зміст картини.

Охарактеризуємо розвиток пам'яті в дитини. Якщо особливості пам'яті дітей немовлячого та раннього віку зводились до простого впізнавання, і вищевказані вікові періоди діти не запам'ятовували, то дошкільне дитинство є сенситивним періодом для розвитку пам'яті. Пам'ять в даному віці стає домінуючою і проходить великий шлях в процесі свого становлення. Дитина з надзвичайною легкістю запам'ятовує різноманітний матеріал. Дослідники вважають, що в цей період дитина може вивчити декілька іноземних мов. Незважаючи на вищевказане, пам'ять дошкільника характеризується наступними особливостями.

В молодших дошкільників (3-4 р.р.) переважає мимовільна пам'ять. Дитина легко запам'ятовує яскравий наочний матеріал і такий словесний матеріал, що викликає в неї емоційний відгук (дуже цікава казка, фільм). Із збільшенням віку дитини зростає ефективність запам'ятовування. Зокрема, дошкільник запам'ятовує слова, зміст яких він усвідомлює. Приклад – методика на виявлення ефективності пам'яті з 3 наборами слів, а саме: 10-й стовпчик – 10 слів, значення яких зрозумілі для дитини; 2-й – 10 слів, значення яких дитині невідоме; 3-й - сполучення різноманітних складів (“абракадабра”). Слід зазначити, що дитина молодшого дошкільного віку з легкістю запам'ятовує вірші з гарною римою та ритмікою.

В середніх дошкільників (4-5 р.р.) відбувається становлення довільної пам'яті, що пов'язане з відповідними потребами, зокрема – запам'ятати умови гри, доручення дорослих чи навчальний матеріал в ході заняття тощо. Досить важкий матеріал дитина може відтворити в процесі гри. Для прикладу, під час гри в магазин вона може запам'ятати довгий список назв продуктів, товарів. А

якщо перед дитиною поставити завдання запам'ятати невідомий список поза ігровою ситуацією, то вона не впорається з поставленими завданням.

Доречно зауважити при цьому, що інтенсивний розвиток довільного виду пам'яті буде тривати в молодшому шкільному віці під впливом навчальної діяльності. Також слід зазначити, що 3-й і 4-й роки життя першими роками дитячих спогадів.

В дошкільному віці триває особистісний розвиток дитини. Емоційна сфера особистості дошкільника, в порівнянні з попередніми віковими етапами, характеризується стабільністю та врівноваженістю. Згадаємо, як нестримним потоком, під впливом емоцій, змінювались бажання дітей раннього віку. Хоча, день дошкільника іноді може бути настільки переповнений емоціями, що ввечері він буде вже «без сил» перевтомлений. Завдяки поєднанню бажань, спонукань дитини з її уявленнями, відбувається перебудова бажань. Відбувається перехід від бажань, що спрямовані на предмети із ситуації, яка сприймається, до бажань, пов'язаних з певними предметами. Дії дитини в зв'язку з вищевказаним, вже не пов'язані з привабливим предметом, а плануються, базуючись на уявленнях про предмет, про результати дії з ним, про можливості досягнути бажаного результату найближчим часом. Емоції, що пов'язані з уявленнями, дозволяють реалізувати внутрішню структурну частину діяльності – передбачити результати дії дитини і тим самим задовольнити її бажання. В даному випадку йде мова про механізм емоційного передбачення. Розкриємо зміст зазначеного механізму. В дошкільника, який планує певну діяльність, з'являється емоційно забарвлений образ, що відображає не тільки майбутній результат, але й його оцінку з боку значущих інших дорослих. Водночас, при цьому дитина знає, добре чи погано вона збирається вчинити. Якщо оцінка майбутнього вчинку є позитивною, тобто результат діяльності є корисним і викличе позитивну оцінку з боку дорослих, то внутрішня діяльність дитини супроводжуватиметься позитивними емоціями, що будуть стимулювати поведінку дитини. На противагу цьому, якщо дошкільник оцінює результати запланованого ним вчинку як негативні і такі, що отримують негативну оцінку

із боку дорослих, то негативні емоції, наприклад тривожність, що супроводжуватимуть зазначений вище процес внутрішньої діяльності, будуть гальмувати небачені для інших вчинки.

Вищеописані особливості емоційного розвитку дитини дошкільного віку дозволяють дорослому сформувати потрібний емоційний образ. Для прикладу замість наказу привести в порядок квартиру поскладавши іграшки можна сказати дитині, яку радість викличе чистота і порядок в батька чи в бабусі з дідусем. Спілкуючись з дошкільником важливо пам'ятати про те, що побажання з боку дорослих повинні орієнтуватися на емоційну уяву дітей, а не на їх самосвідомість. Порівняємо вищеописаний механізм в дітей дошкільного віку з аналогічним механізмом в дітей раннього віку. Дитина раннього віку не здатна емоційно передбачити результат власного вчинку.

Так, нею емоційно переживався лише результат діяльності - похвалили чи покарали дорослі дитину за певний вчинок. Тобто, в дітей раннього віку афект (чи емоційний образ) виникав після здійсненого вчинку, а в дошкільники здатні переживати афект, безпосередньо, в процесі планування діяльності, тобто перед її початком. Т.ч. в дошкільному віці механізм емоційного передбачення виступає чинником становлення емоційної регуляції дій дитини.

В порівнянні з дітьми раннього віку в дошкільників змінюється структура емоційних процесів. Окрім вегетативних і моторних реакцій (плач, биття ногами; почервоніння обличчя, злі окрики і т. д.), які в дошкільному віці в більшості дітей стримуються, в структурі емоцій з'являються і такі складні компоненти, як уява, образне мислення, складні форми сприймання. Тобто дитина розпочинає тривожитись або радіти не тільки з приводу того, що вона робить на даний момент, але й з приводу того, що їй потрібно буде зробити.

Також, в процесі виконання спільної ігрової та інших видів діяльності і спілкування розширюється набір емоцій дитини, а саме, з'являються альтруїстичні емоції такі їх види як співпереживання, співчуття іншому. Крізь призму розвитку емоційної сфери реалізуються різні види діяльності в дитини – діяльність стає теж емоційно забарвленою і безумовно пов'язаною з

позитивними емоціями. Дошкільник не може примусити себе робити те, що йому нецікаво.

Порівняно з дітьми раннього віку, в дошкільників по-іншому відбувається формування мотиваційної сфери особистості. Зокрема в дітей даного вікового періоду з'являється таке новоутворення як супідрядність мотивів, чого не спостерігалось в більш ранньому віці.

Роль регулюючого, тобто найсильнішого мотиву для дошкільників виконує мотив сприймання нагороди та похвали. І саме цей мотив дозволяє дитині витіснити власні безпосередні переживання, для прикладу, спокійно або ж ніяк не реагувати на привабливий предмет. Отож, батькам та вихователям слід пам'ятати, про позитивну роль похвали чи нагороду за виконання обіцянки з боку дитини, оскільки заборони та вимоги клятвених обіцянок від дитини найчастіше призводять до невиконання обіцянок дошкільників та виступають фактором формування, в характері дитини таких рис як безпечність і необов'язковість.

До переважаючих за силою мотивів чи спонукань відноситься і присутність дорослих, інших дітей. Для початку дитині необхідно їх безпосередня присутність, а згодом, в окремих ситуаціях дитина може дійти, орієнтуючись на уявний зовнішній контроль: образ іншої людини допомагає їй регулювати власну поведінку. Проте дітям даного віку ще важко обмежувати коло власних бажань орієнтуючись на даний мотив, що сформується у складі їх мотиваційної сфери лише до завершення молодшої школи або ж в підлітковому віці.

Крізь призму участі дитини в ігровій діяльності, в зв'язку з розширенням кола, спілкування дитини триває збагачення мотиваційної сфери дитини новими мотивами. Зокрема це мотиви, пов'язані з самооцінкою, яка формується, самолюбством – мотиви досягнення успіху, змагання, суперництво; мотиви, що пов'язані з моральними нормами, які засвоюються дітьми.

Розглянемо динаміку формування мотивації досягнення, що включає тенденції до досягнення успіху та уникнення неуспіху. На мотивацію та ефективність дій у молодих дошкільників не впливає успішний чи неуспішний результат діяльності. Діти 4-5 років чутливо реагують на результат дій – успіх – позитивно впливає на їх діяльність, а неуспіх – негативно. Для прикладу, якщо дитину спіткала невдача під час виконання якого-небудь завдання – то вона може кинути цю діяльність. На противагу, діти старшого дошкільного віку (5-6 років) цього не роблять.

В структурі «Я–концепції» дошкільника розпочинається становлення індивідуальної мотиваційної системи, тобто такої системи, до якої відносяться і мотиви з відносною стабільністю і домінуючі мотиви. В процесі спостереження за поведінкою дитини можна визначити, які мотиви є найбільш характерними для неї. І так, найчастіше в дошкільному віці домінує престижна (егоїстична) мотивація, яка виявляється в постійному суперництві з ровесниками.

Окрім емоційних переживань в дошкільників з'являються й етичні. Проте в молодших дошкільників вони поки що не розмежовуються, зокрема етичні переживання цілком залежать від емоційних. Якщо герой казки чи міфу подобається, то він хороший, а отже і його вчинки теж хороші. Лише в деяких середніх дошкільників починають розмежовуватись емоційні та етичні переживання. Так, якщо герой позитивний (позитивні емоції), але не слухається мудрих порад інших героїв, то його вчинки оцінюються як погані і неправильні (етичне ставлення). Діти середнього дошкільного віку задумуються над такими етичними питаннями як справедливість нагороди, покарання за зло та ін. Лише в старшому віці окремі діти здатні оцінювати власну поведінку, орієнтуючись на відповідні етичні та моральні норми, які вони засвоюють. Виникає перше почуття обов'язку з похвалою за гарний вчинок.

Емоційна регуляція дій сприяє становленню елементів довільної поведінки в дошкільників. В процесі особистісного розвитку триває становлення самосвідомості дітей. Так, продовжує формуватись позитивна завищена самооцінка, що пов'язується з емоційним спокоєм дитини і

зберігається до 7-річного віку. Також з'являється раціональна оцінка поведінки інших людей. Дитина спочатку оцінює літературних, казкових, міфологічних героїв, пізніше – дії інших дітей, а згодом – власні дії, моральні якості та вміння. Лише в 7-річному віці у багатьох дітей з'являється самооцінка з тенденцією до адекватної [23; 25].

Завищена самооцінка дошкільника пов'язана з мотивацією досягнення успіху, а саме – діти даного віку без страху включаються в процес засвоєння нових видів діяльності, зокрема і до навчальних занять. Самооцінка дитини формується під впливом оцінок з боку значущих дорослих. Діти з адекватною самооцінкою виховуються в сім'ях, в яких їм приділяють достатньо часу, позитивно оцінюють їх фізичні та розумові дані, але не вважають їх рівень розвитку вищим, ніж в ровесників; прогнозують добру успішність в школі. На противагу зазначеному, в сім'ях з полярним ставленням до дітей, виростають діти тривожні, з заниженою самооцінкою. І зрештою, в сім'ях, в яких діти оцінюються завжди вище, ніж ровесники, замість похвали за добрі вчинки дають подарунки, дуже часто хвалять, виростають діти із завищеними уявленнями про власне “Я”. В дошкільному віці діти вперше не просто переживають, але й усвідомлюють власні переживання. “Я сердитий”, “Я сумую”.

Становлення “Я-образу” в структурі “Я-концепції” дитини характеризується формування елементів фізичного образу “Я” дитини, зокрема дитина усвідомлює себе як хлопчика чи дівчинку. В даному випадку йде мова про статеву ідентифікацію. Діти розпочинають дотримуватись чоловічого чи жіночого стилю поведінки в залежності від статі. Для прикладу, хлопчики намагаються бути сильними, сміливими, мужніми, не плачуть; багато дівчаток прагнуть до акуратності, кокетства та ін.

Також, діти в 6-7 років розпочинають усвідомлювати себе в часових вимірах, вживаючи слова: ”коли я був маленьким”, “коли я стану дорослим”. Провідним видом діяльності, під впливом якого триває особистісний та психічний розвиток дошкільника, є гра. Внаслідок прагнення дітей до

співробітництва з дорослими в процесі виконання предметно-маніпулятивної діяльності, в дошкільному віці виникає такий вид гри як рольова або творча гра. В даному виді гри діти беруть на себе ролі дорослих людей та засоби гри, узагальнено відтворюють діяльність дорослих та стосунки між ними. Для прикладу, діти люблять гратися в сім'ю, в лікарів, в магазин тощо. В даному віці для реалізації гри важливо, щоб існував образний план гри. Незважаючи на те, що гра відбувається в уявленнях, її супроводжують емоції і вона “перетворюється” для дитини в реальне життя. Після оволодіння маніпуляціями та діями з предметами в дошкільному віці діти вже починають усвідомлювати, що вони діють самостійно і діють як дорослі. Раніше діти теж діяли, як дорослі, але не усвідомлювали цього. Чинником виникнення ігрової діяльності в дошкільному віці виступає зростаюча самостійність дитини (криза 3 років), що викликана засвоєнням дій з предметами та відсутністю в зв'язку з цим необхідності спільної діяльності з дорослими [26].

Водночас, ігрова діяльність дитини не може розвиватись без частого повноцінного спілкування з дорослими, без емоційних вражень, які отримує дитина в результаті пізнання оточуючого світу за допомогою дорослих. Отже, характер ігрової діяльності дошкільників є соціальним. Досить часто не маючи можливості гратись справжніми «предметами» дитина використовує інші, що замінюють їх, для прикладу неоформлені предмети (стружка, бруски).

Першим видом рольової гри, з'являється в молодшому дошкільному віці є образно-рольова гра. Передумовою для появи даного виду гри є режисерська гра в ранньому віці. А чинником виникнення образно-рольової гри є емоційна реакція дитини (афект) на побачене чи з реального життя, чи з телефільму, чи з кіно тощо.

В середньому дошкільному віці гра набуває форми сюжетно-рольової гри, в якій діти відтворюють сюжети з реального життя, різноманітні соціальні ролі та ін. Доречно зауважити при цьому, що нові види гри не є абсолютно відмінними від попередніх. Напроти, вони є вдосконаленими, старими іграми. Цікавою особливістю сюжетно-рольових ігор є те, що не лише партнери по грі

наділяються певними соціальними ролями, але іграшки, навіть лялька, теж приймають участь у грі на правах повноцінних партнерів.

У віці 4-5 років діти вже розпочинають гратись в ігри з правилами. Гра з сюжетом в 3-4 річних дітей триває недовго, а саме – 10-15 хвилин. В зв'язку із зростанням пізнавальної активності дитини, в середньому дошкільному віці частіше використовуються за основу ігор різноманітні сюжети, які з віком дитини збагачуються і стають тривалішими, а саме – 40-50 хвилин. Якщо молодші дошкільники виконують дії заради їх виконання, досить часто забуваючи про результат таких дій; то для середніх дошкільників важливим є і порядок виконання дій, послідовність та головне – це характер стосунків між людьми, що взаємодіють.

Характеризуючи ігри старших дошкільнят слід зазначити, що для таких дітей, окрім вищеописаних моментів гри, важливим є строге дотримання правил, яке постійно жорстко контролюється. За тривалістю ігри 5-6 річних дітей можуть розтягуватись від декількох годин до декількох днів.

Дослідники виділяють дві стадії розвитку гри в дошкільному віці. На першій стадії (3-5 років) діти відтворюють реальні дії людей; зміст гри складають предметні дії. Згодом, зміст ігрової діяльності ускладнюється. Для другої стадії (5-7 років) властиве моделювання реальних стосунків між людьми, а змістом гри є соціальні стосунки, суспільний зміст діяльності дорослої людини.

Під впливом ігрової діяльності в розвитку дитини відбуваються такі важливі утворення:

- 1) в грі діти навчаються повноцінному спілкуванню;
- 2) гра сприяє становленню довільної поведінки дитини (внаслідок дотримання правил); (формується саморегуляція поведінки, в якій зовнішній контроль здійснюється образом іншої людини, поведінка якої копіюється);
- 3) під час гри розвивається мотиваційно-споживча сфера дитини. (виникають нові мотиви діяльності та ін.; до підкорення мотивів);
- 4) формується творча уява;

5) відбувається становлення довільної пам'яті;

Аналізуючи особливості розвитку дітей дошкільного віку, можна зробити такі висновки:

1. Провідним видом діяльності, під впливом якого триває психічний та особистісний розвиток дитини, є гра, зокрема сюжетно – рольова.

1. Розвиваються психічних функцій, а саме, відбувається формування творчої уяви, наочно–образного мислення, становлення пам'яті.

2. Особистісний розвиток: становлення “Я – образу” дитини, статева ідентифікація, емоційна оцінка складової «Я-концепції», а саме-завищеної самооцінки; елементів поведінкою складової “Я-концепції” - саморегуляції поведінки; формування емоційної споживчої сфери, зокрема супідрядності мотивів; становлення самосвідомості.

3. Спілкування з дорослими – позаситуативно-пізнавально особистісної форми, яке задовольняє потребу дитини у взаєморозумінні та співпереживанні.

4. Усвідомлення значущості навчальної діяльності.

Отже аналіз наукової літератури доводить, що соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку є фундаментом їхньої особистісної зрілості, здатності до взаємодії та успішного навчання. Саме в дошкільному періоді формуються базові навички емоційної регуляції, емпатії, самоусвідомлення та соціальної поведінки. Створення підтримувального, безпечного і чутливого освітнього середовища, де дитина може вільно виражати почуття, будувати стосунки та розвивати позитивну самооцінку, є ключовим завданням педагогів і батьків. Усвідомлення важливості емоційного розвитку відкриває шлях до формування гармонійної, відкритої та психологічно здорової особистості.

### 1.3 Основні чинники порушень мовленнєвого розвитку в дошкільному віці

Серед багатьох аспектів дошкільного виховання проблеми навчання мови та розвитку мовлення дитини займають одне з провідних місць. Мовлення дитини незоро багатоманітне в його індивідуальних особливостях, але воно все ж у своєму внутрішньому механізмі зрештою обумовлене чинниками формування особистості, їх соціальним змістом, середовищем, в якому вона виховується, виробляє певні навички, риси соціальної поведінки, характеру тощо. Вочевидь, що при вивченні багатоманітності індивідуального мовлення дитини, як і багатоманітності у будь-якій іншій сфері дослідження, певну користь могла б дати класифікація, диференціація і характеристики за типами, критеріями тощо. Індивідуальне мовлення дитини розуміється нами як соціально і біологічно обумовлена система знакових психічних конфігурацій, використана індивідом, як для мислення, так і для мовленнєвого спілкування

Т. Smith спираючись на вчення І. Павлова про типи вищої нервової діяльності, з усієї багатоманітності мовлення і мовців науковці насамперед виокремлює два основних типи мовлення, за станом мовленнєвої активності:

- 1) сильний, урівноважений, що характеризується активним володінням мовленням;
- 2) слабкий, інертний, гальмівний у мовленні [51].

Активний тип мовлення передбачає безперешкодну, без рис гальмування, динаміку процесу постановня мовлення у психіці (урівноважену, нормально збуджувану), коли пам'ять у належному темпі „подає” слово, речення, асоціацію у відповідь на зовнішнє чи внутрішнє рефлекторне подразнення, збудження, сприйняття.

Інертний тип мовлення має свої специфічні різновиди, діапазон яких чималий. Власне інертність мовлення полягає у не словоохочості, мовчазності, скупості на слова. Свідоме і цілеспрямоване вживання такого типу мовлення дорослою людиною свідчить про певну манеру мовлення – неактивну, пасивну, про певну особливість темпераменту. Різновидом інертного мовлення є

гальмівне. Воно полягає в нерозумінні вжитих слів, перекрученні їх форм, конструкцій речень, в побоюванні висловитися [8].

Все це може зумовлюватись незадовільною мовною освітою, неуважністю власного мовлення. Але ці положення торкаються мовлення дорослої людини.

Розглянемо більш детально сучасні підходи до визначення основних факторів онтогенетичного розвитку. Соматичне здоров'я – це головний чинник нормального розвитку психіки дитини. Доведено, що причиною низького рівня успішності дітей є, передусім, погане здоров'я. В Україні на 1000 дітей припадає 1460 різноманітних захворювань. Зі 100 новонароджених в Україні тільки 20 мають задовільний стан здоров'я.

Хотілося би звернути увагу на проблеми тих дітей, затримки розвитку яких у більшості випадків своєчасно не діагностується, а отже – не корегується. Сьогоднішні праці вчених про затримку психічного розвитку дають змогу розглядати її як межовий стан психічного розвитку (ЗПР). Так, Т. Ілляшенко зазначає, що затримку психічного розвитку слід розглядати як явище тимчасове [12]. Порушення працездатності, розлади уваги, пам'яті, сенсомоторних процесів, пізнавальної активності виявляються ще в дошкільному віці, і саме вони перешкоджають вчасно і повноцінно формуватися мисленню та мовленню.

На особливу увагу заслуговують дошкільники, що мають мовленнєві порушення, зокрема мовленнєву пасивність та мовленнєвий негативізм.

Під мовленнєвою пасивністю дитини З. Карпенко [15; 16] розуміє знижений рівень мовленнєвої діяльності, зумовлений особливостями мовленнєвого розвитку в онтогенезі, який виявляється у недостатній сформованості мовленнєвих умінь або у негативному ставленні до мовленнєвої діяльності, зокрема, або у використанні обхідних шляхів під час виконання мовленнєвих вправ, завдань тощо. На відміну від поняття „мовленнєва пасивність”, поняття „мовленнєвого негативізму” дещо відрізняється за змістом.

Мовленнєвий негативізм – це передусім завзята відмова дитини від спілкування, яке частіше за все спостерігається у дітей-логопатів.

Також, досліджено, що труднощі можуть зумовлюватись недостатньою або несвоєчасною сформованістю функціональних систем психіки дитини. Сьогодні виокремлюють два основних чинники, що ведуть до такої не сформованості. Перший з цих чинників пов'язаний із середовищем, в якому відбувається формування дитини. В даному випадку може виникнути відповідна „незрілість” психічних процесів. Таке відставання може бути наслідком негативного мовленнєвого впливу оточуючих дорослих.

Другий чинник має тісний зв'язок зі специфікою дозрівання мозку дитини. Індивідуальні особливості нерівномірного розвитку окремих відділів мозку, наявність незначних вплинути на формування функціональних систем, що забезпечують певні функції: пам'ять, мислення, мовлення [16].

Відповідно, необхідна відповідність між педагогічними вимогами до мовлення дитини і її можливостями, в тому числі й на рівні функціонування нервової системи.

Материнські хвороби, дитяча смертність, різномірні патології у тому числі вік жінки, житлові умови, заробітна платня та багато іншого впливає на особистість дитини, її розвиток, а особливо, на емоційно-вольову сферу дитини. Проблема особистісно-орієнтованого підходу при діагностуванні та корекції особливо актуальна серед дітей раннього віку тому, що як доводить практика з кожним роком число практично малюків, що мають мовленнєві порушення, не скорочується, а збільшується [15].

Причинами даного явища можуть бути: і пренатальні ураження центральної нервової системи, і мінімальна мозкова дисфункція, і різномірні внутрішньоутробні інфекції, і гіпоксія плоду, і хронічне захворювання матері, і натальні ускладнення, які виникають під час пологів: асфіксія (обвитість плоду пуповиною), вузькість таза породіллі, кесаревий розтин, передчасне відродження навколоплідної води, затяжні або стрімкі пологи, а також цілий ряд причин у постнатальний період: захворювання дитини, травми [16].

Якщо між дитиною та оточуючими людьми виникає бар'єр або його контакти зі старшими різко скорочуються, знижуються, то нормальний мовленнєвий розвиток затримується або взагалі зупиняється. При повноцінному спілкуванні з оточуючими людьми діти швидко засвоюють мовленнєвий досвід старших, а потім самі роблять власний внесок у „скарбничку людського досвіду”. Мовлення відкриває доступ дитини до усіх досягнень людської культури. Із розвитком мовлення у дитини пов'язано формування особистості в цілому, розвиток основних психічних процесів. Неабияке значення мовлення у розвитку дитини робить важливим знання умов та факторів, які сприяють його удосконаленню на різних етапах становлення особистості [9; 10; 17].

Досвід доводить, що найбільш ефективними способами вирішення педагогічних контактів є правові методи коли не обмежується свобода дитини, не пригнічуються її права. Головне це професійність педагогів, їх духовність, гуманність, референтність, притаманна здатність до співчуття. Необхідно повністю відмовитися від примусу, а у центр освітньо-виховної системи поставити диференціацію між примусовим та вільним навчанням дітей та повсякчасно виконувати цей принцип. Принципи демократії у навчанні та вихованні, на що акцентують увагу як вітчизняні, так і закордонні автори, це новий тип спілкування між педагогами та дітьми. Умови творчої роботи педагогів, зацікавленості при отриманні з дітьми необхідних знань відповідають життєвим потребам дітей, всебічно-стимулює розвиток їх інтересів, самостійності, творчих здібностей.

Головне у корекційно-виховному процесі, щоб діяльність педагогів була соціально-орієнтованою. Провідна роль при цьому надається доброті, справедливості, любові, повазі до вихованців особливо з тими дітьми, які мають особливі потреби, у тому числі і мовленнєві. Надзвичайно важливо здібне та творче застосування методів та прийомів взаємодії з дитиною, гнучкість, мудрість, терпіння, а головне – любов до дітей.

У книзі «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинський [21] писав про те, що багато дітей схильні до різних неврозів. Він зауважував, що система педагогічних впливів, ефективна у вихованні здорових, до цих дітей абсолютно не підходить тому, що хворобливий стан психіки та поведінки дитини знімається у результаті лише сукупних дій психолога, логопеда та вихователів. Це особливо важливо для дітей-логопатів.

Таким чином, головними ліками стають поєднані зусилля медиків, вчителів, а також батьків, матерів та інших членів родини, чиї дії повинні носити конкретний характер системи індивідуально-педагогічних заходів щодо корекції мовлення. Виховання повинно здійснюватися разом із лікуванням, скласти частину лікувальної педагогіки.

І дійсно, результати останніх досліджень [3; 4; 5; 6], що у 90% дітей спостерігається стан хронічного стресу або тривалого міжособистісного конфлікту, тобто «самоз'їдання». Це висока тривожність, підвищена імпульсивність та депресія. Ознаки депресивного стану, меланхолія, хронічна втома, відсутність інтересу до справи, поганий сон, порушення апетиту, відчуття безпорадності, дезадаптація – це все призводить до психосоматики, виразки шлунку, хворобам серцево-судинної системи. Такі стани необхідно своєчасно виявляти, не лишатися без уваги, а лікувати і тим самим корегувати мовленнєві порушення та особистість дитини.

За період перебування у дошкільних закладах та початковій школі у дітей у 5 разів збільшується частота порушень зору, у 3 рази – патологія порушень органів травлення та моче видільних шляхів, у 5 разів – порушення осанки, 4 рази – нервово-психічні розлади. Дослідження вікових фізіологій, гігієністів показують тривожні симптоми стану здоров'я та фізичного розвитку дитини. Найбільш частими симптомами є мінімальний приріст довжини тіла, зниження наростання його маси, високий рівень порушень у центральній нервовій та серцево-судинній системі, опорно-руховому апараті[6].

Дослідники виділяють наступні фактори порушень здоров'я дітей, зокрема зростання відсотку мовленнєвих патологій. Вчені виділяють декілька причин.

- По-перше, вийшло різке скорочення профілактичних обстежень дітей.
- По-друге, стали істотні зміни у харчуванні дітей.
- По-третє, внаслідок фінансових ускладнень спостерігається масове скорочення дитячих лікарень.

- По-четверте, різко збільшилося навчальне навантаження, що за своїми труднощами та обсягом не відповідає віковим та індивідуальним особливостям дітей. Особливо тривогу викликають елітарні школи та дитячі садочки, де кількість учбових предметів перевищує всілякі розумні норми, а це є не припустимо та потребує контролю.

- По-п'яте, на жаль буденними стали нерідко грубі порушення та відходження від санітарних норм та правил. Вищеописане є свідченням негативної соціальної ситуації розвитку дітей дошкільного віку. На нашу думку, одним із факторів, що сприятиме подоланню таких негативних умов розвитку, є введення та використання „виховної терапії” [16].

Так польський педагог П. Корчак, користувався терміном «виховна терапія», суть якого розуміється як медико-педагогічний вплив та виявляється з урахуванням обставин, вимог, резервних можливостей кожної дитини окремо [32].

Виокремлення лікувальної педагогіки, як самостійної вітки корекційної педагогіки – актуальна проблема сучасної теорії і практики педагогіки, у тому числі і логопедії. Вченими опрацьовані чотири основні напрями роботи для вирішення вищезазначених проблем, виявлені адекватні методи корекції, виділена профілактика розвитку рухових, мовленнєвих і розумових порушень, що дозволяє попередити важкі структурні зміни у мозку, вторинно накладені – зміни у особистості дитини, що має мовленнєві порушення [8; 11].

Соціально-психологічна корекція сім'ї та аномальної психологічної аури, сформованої навколо дитини із мовленнєвою патологією, медико-

психолого-педагогічний вплив, який задовольняє нормальний розвиток здорової дитини, відповідно за основні критичні етапи періодів дитинства. Світова статистика оперує цифрами від 15 до 20%.

Допомогу дітям, які відчувають труднощі, здійснюються трьома міністерствами: освіти, охорони здоров'я та соціального захисту. У теперішній час функціонують десять типів спеціалізованих дитячих садочків для дітей з особливими потребами. Слід відмітити, що останнім часом інтегроване навчання зайняло належне місце в освітній сфері. З'явилася велика кількість спеціалізованих груп у дитячих садочках, груп корекції, вирівнювання, компенсаторного виховання, які складені, створені для дітей із групи ризику. До них належить контингент дітей із проблемами здоров'я, психічного розвитку, які мають функціонально-органічну недостатність нервової системи. Ця проблема набула масштабу державної значущості [7].

Таким чином, у сучасних умовах створилася нова педагогічна ситуація, пов'язана із якісними змінами контингенту дітей у дитячому садочку, що у свою чергу, потребує перегляду традиційних шляхів організації корекції виховного та освітнього процесів.

Протиріччя, які виникли, виявляють наступні принципові мотиви: педагог, який працює з дітьми групи ризику, повинен мати спеціальну професійну підготовку. Необхідний розвиток паралельних служб у освіті, медичних, корекційно-педагогічних, реабілітаційних центрів, тому що у теперішній час стерта форма дизартрії – одне з мовленнєвих порушень, яке найчастіше зустрічається в наш час у дитячому віці.

У фізіологічному статусі відмічається відставання у фізичному розвитку (це, як правило, загальна фізична слабкість, маленький зріст, вузька грудна клітина, рухова недостатність, яка проявляється у нестійкій рівновазі та координації рухів).

У неврологічному статусі спостерігається мікро симптоматика, яка виявляється при ретельному обстеженні; стерті, не яскраво виявлені перези,

гіперкінези, сінкенеції у мимічній та мовленнєвій мускулатурі, зміни м'язового тону, асиметрія обличчя, роту.

У вегетативній системі зміни мозаїчні, фрагментарні. Вони виявляються у пітливісті верхніх та нижніх кінцівок, у стійкому дермографізмі, в ціланічності язика, підвищеній саливації.

У психологічному статусі можливі порушення емоційно-вольової сфери, які проявляються у лякливості, надмірній збудливості дитини, надмірної чутливості до усіх зовнішніх подразників. У одних дітей помічено неспокій, суєтливість, розгальмованість, у інших – навпаки, – в'ялість пасивність, безініціативність та рухівна загальмованість. Для них характерні: підвищена стомлюваність, низька працездатність, нестійка, розсіяна увага, складності у переключенні, низький інтелектуально-пізнавальний рівень [11]. Однак початкова діагностика має особливе значення тому, що саме у процесі відбору при проходженні дитиною медико-педагогічної комісії вперше виявляються основні шляхи її корекції та навчання. Доречно також звернути увагу і на затримку у мовленнєвому розвитку дитини дошкільного віку, причинами яких, у більшості випадків, є не тільки недостатня (або несвоєчасна) сформованість функціональних систем психіки дитини, а й методично недоцільні, неправильні (іноді – безграмотні) дії дорослих.

Таким чином, далі доцільно звернути увагу, який вплив виявляють порушення мовленнєвого розвитку в дітей дошкільного віку на їх особистісний розвиток, та, зокрема, на становлення емоційно-вольової сфери.

#### **1.4 Характеристика емоційної сфери дошкільників з мовленнєвими порушеннями**

У цьому пункті розкриваються особливості особистісного розвитку дітей дошкільного віку, що мають порушення в розвитку мовлення та звертається особлива увага на формування їх емоційно-вольової сфери [1; 2].

Проблема становлення особистості дошкільника, за умови збільшення кількості дітей, які мають мовленнєві порушення і підпадають під категорію або «діти з особливими освітніми потребами», або «з низьким рівнем розвитку», сьогодні є достатньо гострою і актуальною. Згідно із сучасними уявленнями, норма розвитку особистості – це не тільки кількісна, але й передусім якісна оцінка особливостей функціонування організму, що забезпечує його пристосування до умов зовнішнього середовища [6].

На думку дослідників, труднощі у спілкуванні можуть залежати від багатьох чинників, проте, найбільшу питому вагу мають наступні: недостатньо або несвоєчасно сформовані функціональні системи психіки дитини, що в свою чергу призводять до появи мовленнєвих порушень.

Охарактеризуємо етапи дозрівання психіки дитини та їх ієрархію. Так сучасна періодизація розвитку дитячого організму ґрунтується на наступному підході автор [9; 10]. Виокремлюються такі етапи розвитку дитячого організму: 1) період новонародженості – від 1 до 10 днів; 2) вік немовляти – перший рік життя; 3) ранній вік – від року до трьох; 3) дошкільний вік – від 3 до 6 років; 4) молодший шкільний вік – від 6 до 10 років; 5) підлітковий вік – від 10 до 14 років.

Сучасними фізіологічними та психологічними дослідженнями доведено, що чутливість до зовнішніх впливів носить вибіркової характер на різних етапах онтогенезу. Саме це й стало основою уявлень про сенситивні періоди найбільшої чутливості психіки та організму дитини до впливу факторів середовища. Зазначимо, що виявлення та врахування сенситивних періодів розвитку психіки сприяє створенню сприятливих для певного періоду умов розвитку і збереження здоров'я дитини.

Дорослому також слід керувати саморухом дитини на основі знання загальних законів розвитку та кризових періодів розвитку. В одному випадку, слід враховувати характер протиріч, які складаються в ході мовленнєвого розвитку дитини та допомагати у розв'язанні таких протиріч.

В інших випадках необхідно створювати умови для виникнення відповідних протиріч: висувати перед дитиною нові завдання, цілі; спонукати дитину до прийняття цієї мети, переводячи її в мету особистих дій; допомагати дитині знаходити засоби досягнення мети.

Кожній віковій стадії відповідає набір вікових можливостей або відмінностей, за якими стоять певні вікові процеси або зміни. Водночас процес формування особистості не збігається з терміном життя індивіда. Психологічний вік – важлива часова характеристика життя особистості. Він відбиває момент сприйняття людиною системи співвідношень між подіями її життєвого шляху: послідовність, швидкість перебігу різних подій життя, усвідомлення свого віку – дитинства. Кожний психологічний вік охоплює якісно особливі, специфічні стосунки між дитиною і дорослим, визначену ієрархію видів діяльності та її провідний тип, а також – основні психологічні досягнення дитини, які свідчать про розвиток психіки, свідомості та особистості.

Структуру психологічного віку визначають:

- ✓ соціальна ситуація розвитку, тобто система стосунків, до якої входить дитина в суспільстві дорослих та однолітків;
- ✓ провідний тип діяльності дитини у цей період;
- ✓ психічні новоутворення розвитку;
- ✓ кризи розвитку, перебудова системи відносин між дитиною і дорослим.

Розвиток діяльності є основою розвитку особистості – здійснюється як спіралеподібний, що постійно збагачується, кожний наступний момент якого знімає й утримує досягнення попередніх періодів, забезпечуючи появу новоутворень.

## РОЗДІЛ II

### ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

#### 2.1. Методи та організація дослідження

Цілісний підхід до психологічного вивчення емоційно-вольової сфери дошкільників описаний у працях О. Белової, Л. Калмикової, С. Коноплястої, К. Крутій та ін. Емоційно-вольову сферу особистості дошкільника ми будемо вивчати, опираючись на результати досліджень вище перерахованих психологів, принципи системного підходу та найважливіші методологічні та онтологічні підходи психологічного аналізу. Розгляд емоційно-вольової сфери особистості у контексті реальної багатосторонньої життєвої позиції дитини дозволяє говорити про неправомірність звужень основних рис особистості яким-небудь одним з них [7; 13; 14; 17; 18].

Для виявлення особливостей емоційно-вольової сфери дошкільників з нормотиповим розвитком та порушеннями мовлення нами буде проведено дослідження, яке складається з трьох етапів:

- 1) виявлення групи дітей із порушеннями мовлення та встановлення причин таких порушень;
- 2) вивчення чинників, які мають безпосередній вплив на формування емоційно-вольової сфери у дітей з порушеннями мовлення;
- 3) здійснення порівняльного аналізу розвитку емоційно-вольової сфери у дітей з порушеннями мовлення та нормотиповим розвитком.

В проведеному дослідженні брали участь дошкільники з логопедичної групи, що мають мовленнєві порушення. З метою встановлення чинників мовленнєвих порушень ми з допомогою логопеда аналізували медичні картки дітей, що дало нам можливість диференціювати функціональні причини мовленнєвих порушень мовлення від органічних. Також були проведені індивідуальні бесіди з одним із батьків досліджуваних дітей, що сприяло

уточненню чинників мовленнєвих порушень. Водночас, врахування компенсаторних можливостей кожної дитини дозволило під час складання корекційної роботи логопедом розробити індивідуальні поради для батьків для надання дітям необхідної і вчасної допомоги [19].

Для реалізації даного дослідження були використані картки (див. Додаток А) із твердженнями, які характеризують емоційно-вольову сферу дитини. Батьки, ознайомившись із даними твердженнями мали дати позитивні або ж негативні відповіді (кожний член родини окремо). Отримавши дані картки з відповідями про стан дитини, ми опрацьовували отримані результати таким чином: кількість позитивних відповідей батька додавали до кількості позитивних відповідей матері, суму ділили на два і отримували певну кількість балів.

Далі за бальною шкалою ми визначали ступінь тривожності дошкільника. До уваги бралось і те, наскільки співпадають відповіді батька та матері. Якщо спостерігалась велика різниця у відповідях, то це виступало свідченням наявності конфліктної ситуації у сім'ї, і, водночас, така несприятлива ситуація в сім'ї виступала чинником, який негативно впливає на формування емоційно-вольової сфери дошкільника.

Спілкуючись із дитиною, можливо виявити, чи легко дитина вступає в контакт з однолітками, чужими дорослими, чи здатна вона підтримати розмову, розуміти інструкції.

Якщо особистісні риси: сором'язливість, страх перед незнайомими людьми, занадто сильна прив'язаність до матері, не дозволяють встановити контакт, діагностувати мовленнєвий розвиток дитини, то спеціалісти звертаються за допомогою до батьків, що підключаються до гри та намагаються навчити розмовляти дитину, продемонструвати їй мовленнєві можливості, комунікативні здібності, розуміння мовленнєвих наказів.

Спостереження, які охоплюють чотири основні сфери дитини: моторику, мову, адаптивну та особистісно-соціальну поведінку. Дані, які отримали в основному способом прямого спостереження за реагуванням дітей на іграшки

та інші стимулюючі об'єкти, доповнювалися результатами досліджень (адаптивне тестування), а також інформацією, яка передається матір'ю дитини та отриманою із методичної довідки. Для того, щоб метод спостереження був високоякісним та давав інформацію про розвиток дитини, використовували метод почасових проб і ввели особливий методичний прийом: створення певної схеми спостереження та заповнення карток розвитку, запропонованих психологом А. Sheena [52]. Мета заповнення такої картки розвитку – створення чіткого уявлення про дитину на певному відрізку часу. Довготривалі спостереження за дитиною по даній схемі дозволяють зробити висновки про хід її розвитку. Оцінювати отриману інформацію можливо, порівнюючи виявлену динаміку розвитку дитини із середніми даними дітей цього віку. Це дозволяє побачити, чи відстає дитина у розвитку, чи знаходиться на середньому рівні або ж надто добре розвинена для свого віку. Добре прослідкувати динаміку розвитку дитини допомагає отримана інформація, порівняна із результатами раннього віку дитини.

Відповідно, ці два способи порівняння не виключають один одне, та виявлена динаміка розвитку успішно використовується логопедами, психологами, неврологами, психіатрами, педіатрами та іншими спеціалістами для корекційно-розвиваючого навчання.

Головним принципом діагностики є вивчення дитини, у природних умовах, це передбачає мінімальне втручання дорослого у повсякденні, звичні форми поведінки, мовленнєвого спілкування.

При проведенні діагностики, корекції мовленнєвих порушень, а на основі цього і емоційно-вольової сфери дитини необхідно враховувати не лише компенсаторні можливості дитини, але й здійснювати особистісно-орієнтований підхід: враховувати особливості розвитку кожної дитини на даному віковому етапі, так як відсутність інтересів, мотивації може звести усі зусилля педагогів нанівець.

На таку точку зору акцентували увагу багато вчених та практиків, різниця у розв'язанні подібних інтелектуальних завдань виявляється не лише

рівнем розвитку інтелектуальних завдань, але й особливістю мотивів. Отже, ці особливості потрібно враховувати не лише при діагностиці, інтерпретації отриманих результатів, але й у процесі корекційно-виховної роботи.

З метою виявлення особливостей емоційно-вольової сфери дошкільників з нормальним мовленнєвим розвитком та порушеннями мовлення ми використаємо методика З.Карпенко «Експресивна психотехніка для дітей» [16]. Таким чином, дана методика дозволяє якомога глибше зрозуміти емоційно-вольову сферу дитини-дошкільника. Виявити чинники, які так чи інакше впливають на її розвиток.

Отже, аналіз методичних джерел доводить, що правильний вибір діагностичних технік при вивченні емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення є критично важливим для отримання достовірних, глибоких і етично обґрунтованих результатів. Методики мають бути адаптовані до мовленнєвих можливостей дитини, ґрунтуватися на візуально-ігрових, невербальних і проєктивних підходах, а також враховувати індивідуальні особливості розвитку. Такий діагностичний підхід не лише забезпечує точну оцінку емоційно-вольової сфери, а й створює умови для подальшої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування емоційної стабільності, саморегуляції та соціальної адаптації дитини.

## 2.2. Аналіз результатів дослідження

Дослідження проводилось на базі Дунаєвецького закладу дошкільної освіти №3 «Берізка», Дунаєвецької міської ради Хмельницької області. У дослідження брали участь 18 дітей віком 5 років, серед яких. дошкільники логопедичної групи – 9 – із порушеннями мовлення та діти із звичайної групи 9 – із нормальним мовленнєвим розвитком.

Проаналізувавши результати діагностування тривожності дітей із мовленнєвими порушеннями та нормотиповим мовленнєвим розвитком можна зробити висновки, що у дітей з порушеннями мовлення тривожність межі між середнім та високим рівнем, на відміну від дітей з нормотиповим розвитком, у яких як правило тривожність або взагалі відсутня, або знаходиться на низькому рівні.

$$(12,5 + 5,5 + 10 + 10 + 13,5 + 12 + 16 + 8,1 + 5,5) / 9 = 93,1/9 = 10,3$$

Результати дослідження тривожності у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком:

$$(3,5 + 4 + 0 + 0 + 3 + 6 + 3 + 3 + 4) / 9 = 3$$

Для підтвердження гіпотези даного дослідження нам потрібно поспостерігати за поведінкою дітей логопедичної групи у повсякденному житті, у сюжетно-рольових іграх, на заняттях та на прогулянці.

Досліджуючи поведінку дітей-дошкільників 5-ти річного віку логопедичної групи, ми можемо побачити, що такі діти, як правило, безініціативні, не лідери. У рухливих та сюжетно-рольових іграх вони прагнуть бути відомими, а не ведучими, намагаються сховатися „за спиною когось”, лишитися не поміченими. Діти із вадами мовлення, а особливо із заїканням перевагу надають не рухливим іграм, а заняттям, які не потребують спілкування: ліпленню, розгляданню книжок, малюванню, конструюванню, праці. Доречно зауважити, що такі діти, коментуючи свої дії у неконтрольованій ситуації з боку дорослих або однолітків, не заїкаються. Отже, це наштовхує нас на думку, що такі дошкільнята відчують страх, тривожність, невпевненість у собі через свої порушення.

Звернення за консультацією до логопеда даної групи, щоб дізнатися причини мовленнєвих порушень.

X1 – Владік ЗНМ I-II рівень, слух знижений. ЗПР.

Примітка логопеда: дитина пасивна, важко навчається, замкнений, схильний до крадіжок. Поведінка матері асоціальна, дитину виховує батько.

X2 – Влад ЗНМ III рівень. Дитина замкнена, реалізовує себе у праці, ліпленні, любить розглядати книжки, фантазувати, коментувати малюнки, але без контролю дорослих. Дитина знаходиться на вихованні у бабусі.

X3 – Олена ЗНМ II рівень, інтелект віковий.

Дитина замикається при спілкуванні з дорослими. Поведінка матері асоціальна. Дитину виховує батько.

X4 – Катерина ЗНМ III рівень, пед. занедбаність. Пізня дитина в сім'ї.

X5 – Михайло ЗНМ II рівень, пед. занедбаність. Батько знаходиться у слідчому ізоляторі.

X6 – Роман ЗНМ III рівень. Вагітність у матері перебігала з ускладненнями, дитина народилася з асфіксією.

X7 – Олексій ЗНМ III рівень, пед. занедбаність. Дитина із багатодітної сім'ї. Хлопчик дуже відповідальний, любить працю, бавитися з дітьми, меншими себе.

X8 – Ярослав ЗНМ II рівень. Дитина нервова, неспокійна, постійно напружена. Батько з сім'єю не живе.

X9 – Денис ЗНМ II рівень. Затримка психічного розвитку. У першому та другому триместрі був сильний токсикоз, дитина народилася з гідроцефалією.

Прослідковуємо як порушення мовлення впливають на формування емоційно-вольової сфери дошкільників. Зазначимо, що у кожної дитини окрім логопедичного діагнозу існує ще й психологічний, який нерозривно пов'язаний із попереднім. Тобто, існують чинники, які так чи інакше впливають на розвиток емоційно вольової сфери дитини. Вона починає комплексувати з приводу свого мовлення, стає тривожною, з'являється страх перед мовленням і дитина починає замикатися у собі, перестає спілкуватися з однолітками та

дорослими. Враховуючи вищезазначені результати спробуємо розробити та провести комплексну інтегровану роботу з дітьми логопатами.

Враховуючи аналіз індивідуальних характеристик дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) I–III рівнів свідчить про складну багатофакторну природу їхнього розвитку, де мовленнєві порушення поєднуються з педагогічною занедбаністю, затримкою психічного розвитку, порушеннями слуху, асоціальним сімейним середовищем та перинатальними ризиками. Більшість дітей демонструють емоційну замкненість, труднощі у спілкуванні, низьку навчальну мотивацію, а також нестабільну поведінку, що потребує особливої уваги з боку педагогів, логопедів і психологів.

Умови виховання – неповні або дисфункційні сім'ї, відсутність емоційної підтримки, педагогічна занедбаність – значною мірою впливають на формування емоційно-вольової сфери, соціальних навичок і мовленнєвої активності. Водночас окремі діти виявляють потенціал до самовираження через працю, фантазію, гру, що свідчить про важливість створення підтримувального, розвивального середовища.

Комплексна корекційно-розвивальна робота з цією категорією дітей має бути спрямована не лише на подолання мовленнєвих порушень, а й на формування емоційної стабільності, розвиток комунікативних навичок, зміцнення самооцінки та соціальної адаптації. Особливої ваги набуває міждисциплінарний підхід, що поєднує логопедичну, психологічну, педагогічну та соціальну підтримку.

## РОЗДІЛ III

### ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ ЕМОЦІЙ В ДОШКІЛЬНИКІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

#### **3.1. Система корекційно-розвивальної роботи щодо формування позитивних якостей в дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення**

Проблема виховання та навчання дошкільників є однією з найбільш важливіших та актуальних проблем дошкільної педагогіки. На даному етапі розвитку системи освіти на перший план висувається створення умов для становлення особистості кожної дитини відповідно до особливостей його психічного та фізичного розвитку, можливостей та потреб.

Створення особливих психолого-педагогічних умов, оптимальних для кожної дитини, на основі особистісно-орієнтованого підходу передбачає формування адаптивної соціально-освітньої атмосфери, яка вміщує все розмаїття різних типів навчальних закладів. Розробка науково обґрунтованих методів та змісту корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками може розглядатися як одне із пріоритетних напрямків педагогіки.

В основу системи корекційно-розвивальної роботи візьмемо визначення, згідно якого емоційно-вольова сфера розглядається як особлива характеристика, набута індивідом у сукупності спільних за своїм походженням міжособистісних стосунків [4]. Такий підхід, на нашу думку, також „характеризує індивіда в системі його зв'язків з оточуючими людьми”, в сфері міжособистісного. Відповідно, розуміння особистості передбачає специфіку її емоційно-вольової сфери, тобто включеність індивіда у систему взаємовідносин між людьми.

Згідно з останніми результатами психолого-логопедичних досліджень [5; 6; 25; 55; 56; 58], ми дійшли висновку, що корекційно-розвивальну роботу з дітьми-логопатами дошкільного віку потрібно проводити не ізольовано кожному спеціалісту, а інтегровано, тобто цілісно впливати на дитину. Знаючи

першопричину, чинники, які спричинили мовленнєве порушення, надавати психологічну допомогу поряд із логопедичною.

Спільно з логопедами досліджуваного дошкільного закладу ми підготували систему корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають мовленнєві порушення.

Така система складається з двох основних етапів роботи:

1 етап – подолання чинників мовленнєвих порушень у дітей засобами логопедичної роботи;

2 етап – після отримання позитивних змін у мовленнєвому розвитку, проведення психологічної інтегративно-корекційної роботи, спрямованої на формування позитивних емоційно-вольових якостей в дошкільників.

Опишемо загальні підходи до першого етапу корекційно-розвивальної системи роботи. На нашу думку, таку роботу доречно проводити логопеду разом із вчителем. Логопед та вихователь проводять релаксацію, дихальну, пальчикову та артикуляційну гімнастику, масаж, ставлять та автоматизують звуки, розвивають фонематичний слух. Вихователі, водночас, із логопедом закріплюють отримані знання, розширюють словник дітей за лексичними темами, допомагають їм практичним шляхом оволодіти навиками словотвору та словозміни, граматичними категоріями, узгодженням у роді, числі, відмінку, що є профілактикою можливих порушень письмового мовлення, зокрема, дизграфії (порушення письма), дизлексії (порушення читання), оскільки недостатність профілактичної роботи сприяє виникненню оптичної, акустичної або моторної дизграфії, дизлексії та виступає самостійним чинником шкільної дезадаптації [17; 24].

П. Полушкін [20] доцільно підкреслює важливість дозування педагогічної допомоги, заснованій на знанні та розумінні природи дитини, умов його життя та долі, характеру, мови, поведінки та притаманному йому темпу розвитку.

Також у даному дослідженні ми звернулися до нетрадиційного лікування – лікування фітотерапією. Тобто залежно від проблеми кожній

дитині протягом проведення корекційної роботи радили вживати ті чи інші лікарські рослини.

Використовуючи нетрадиційні особливо, дієвим було поєднання фітотерапії та ігротерапії, тому що як ми знаємо, у дітей 5-ти річного віку ігрова діяльність займає провідне місце у розвитку волі та емоцій, ми по-перше намагалися зняти тривожність у дитини, розкомплексувати її, відчутти свою повноцінність, навчитися контролювати своє мовлення та володіти емоціями у різних не передбачуваних ситуаціях.

Так, наприклад, медичний персонал, разом із батьками здійснюють, фармако-, фізіо-, фітотерапію.

Музичний керівник проводить логоритмічні заняття, індивідуально-підгрупову роботу по навчанню діафрагмально-мовленнєвого дихання, голосу, працює над просодичним боком мовлення (тембром, темпом, силою, висотою, інтонацією), розвиває загальну та дрібну моторику, відпрацьовує координацію рухів, узгодженість з мовленням, добирає музикальні твори для проведення артикуляційної гімнастики, пропагує та вводить музико терапію у повсякденне життя. Діти засинають під плеск хвиль, шелест листя, співи птахів, шум дощу. Вибір музичних творів потребує від дорослих диференційованого підходу. „Ліки, які слухають” допомагають дитині розслабитися, відпочити або, навпаки, підвищити тонус, працездатність, створити мажорний життєрадісний настрій.

Психологи разом з логопедом та вихователями проводять діагностику, виявляють компенсаторні можливості та труднощі у розвитку інтелектуально-пізнавальної діяльності, проводить тренінгові групи впевненої поведінки, кінесіологію (гімнастику) мозку, знайомить вихователів та батьків із технологіями надання допомоги дитині, яка відчуває труднощі у адаптації, у між особистісних стосунках, мовленнєвої комунікації.

Істотну допомогу у корекційно-виховному процесі, подолання логофобій надають казко-, лялько-, хромо-, арттерапія.

Але мета цієї роботи – розглянути не причини виникнення мовленнєвих порушень, а звернути увагу педагогів, медпрацівників, батьків на необхідність ранньої діагностики порушення мовлення та особистісно-орієнтованого підходу при корекції та профілактиці цих порушень.

Багато-хто з логопедів разом з іншими спеціалістами (психологом, медпрацівником, методистом) при прийманні у дитячий садочок приймають, беруть участь у діагностуванні дітей різного віку (від 2 до 6 років).

Лише своєчасність вживаних заходів дозволяє „розрівняти”, скорегувати дефекти згідно із компенсаторними можливостями дитини, це допоможе малюку успішно розвиватися, навчатися, легко адаптуватися у дошкільному, а пізніше і шкільну закладі.

Хотілося би звернутися не до звичайних методів корекції, а до нетрадиційних, але не менш ефективних методів.

Фітотерапія – лікування за допомогою лікувальних рослин. Вона має глибинні коріння як у нашій державі, так і за кордоном. Іще у XI ст. до Різдва Христова вавилонці широко використовували рослини у лікувальних цілях. Частина глиняних табличок, які знайшли у бібліотеці ассірійського царя (XII ст. до Різдва Христова) містить опис лікувальних трав, а у столиці Сирії Нивенія був знайдений сад лікарських рослин.

Важливо звернути нашу увагу до необхідності використання лікарських рослин як ефективного лікувального та профілактичного засобу при різноманітних мовленнєвих та психічних відхиленнях, для підняття розумової та фізичної працездатності, зникнення втомлюваності, в'ялості, астеничного синдрому, профілактики порушень мозкового кровообігу, розладів пам'яті, ліквідації безсоння, нервозності, нормалізації м'язового тону.

При спастичній формі дизартрії фітотерапевти рекомендують використовувати настої із шкарлупи кедрових горіхів, із квіток календули, сім'я кропу, відвари із донника лікарняного. Хороші ванни із настоєм чабрецю, відвару свіжих піхтових гілочок.

При паретичній формі дизартрії гарний ефект дають настої із женьшеню звичайного, Мар'їна кореня, гречихи посівної, мордовника звичайного; ванни із відвару трав: пшениця, донник, лапчатки сріблистої. Для дітей із розгальмованою нервовою системою – відвари суміші трав чортополоху та підмареннику м'якого. Для підвищення працездатності, поліпшення пам'яті, концентрації уваги рекомендують відвари звіробою, конвалії, настої женьшеню, а також сирі овочі, особливо сік капусти. Ефективне втирання масла із плодів можжевельнику у суміші із крапковим масажем. Ось чому слід робити під жорстким наглядом лікаря. Нажаль, інформації щодо використання нетрадиційних методів у корекції мовленнєвих порушень та емоційно-вольової сфери у лікувальній педагогіці та психології недостатньо.

«У зневажливому нашому розумінні треба більше довіряти природі, ніж цивілізації» – писав відомий усьому світові австралійський лікар-натуропат Поль Брег. І дійсно, лікарські рослини нерідко використовуються і при хворобах очей. Для підвищення тонусу організму використовують шипшину. Також, як стимулюючий засіб використовують китайський лимонник, який вирощують на Далекому Сході, а також його сік та варення може посилювати чутливість периферичного та центрального зору.

Плоди горобини мають значну кількість вітаміну А. Плоди обліпихи сприяють підняттю життєвого тонусу.

Але слід пам'ятати, що у кожному окремому випадку, потрібно узгоджувати лікування з лікарем. Можливо, деякі лікарські рослини не рекомендовані через супутнє захворювання. Можливі і інші ситуації, які потрібно обговорити з лікарем. А можливі і такі випадки, що для життєзабезпечення дитини необхідні медикаменти, а фітотерапія – є лише допоміжним засобом.

При неврозоподібному заїканні використовуються збори лікарських рослин, які мають протисудинний та заспокійливий ефект.

Ефект від лікарських рослин набагато вищий, якщо із фітотерапевтичними процедурами проводити масаж, промивання очей, а також

спеціальні вправи, які стимулюють нервові закінчення, покращують кровообіг, знижують втомленість.

Енергійне налагодження мережі психологічної служби в різних сферах суспільного життя країни стимулює розвиток таких галузей практичної психології, які донедавна вважалися закритими для масового використання. Сказане стосується психотерапії, за якою традиційно зберігався статус лікувального впливу (вербального чи невербального) на емоції, судження, самосвідомість людини при багатьох психічних, нервових і психосоматичних захворюваннях.

У контексті наведених дефініцій детальніше розглянемо поняття експресивної психотерапії та експресивної психотехніки. Родоначальником згаданого відгалуження психотерапії є дочка одного з основоположників гуманістичної психології С. Rogers. Термін експресивна терапія або терапія на основі експресивних мистецтв звичайно позначає танцювальну терапію, арт-терапію і музико-терапію. Ці терміни служать також для позначення використання в терапії щоденникових записів, віршів, уяви, медитації і драматичної імпровізації [48]. Як бачимо, експресивна психотерапія виступає синтезуючою платформою для багатьох напрямів психотерапії, побудованій на засадах гуманістичної психології.

Одним з варіантів гуманістичної психології є центрована на клієнті терапія С. Rogers [48], засадничою підставою якої є твердження, що людина має природжену схильність до соціалізованої, конструктивної поведінки. Однак її природне тяжіння до добра і творчості може бути ускладнено й спотворено негативною якістю міжособистісних взаємин: упередженим оціночним ставленням, нещирістю, лукавством і цинізмом оточуючих, їх небажанням і невмінням слухати іншого, співпереживати йому. Психологічними умовами ефективної взаємодії, що сприяє максимальній реалізації творчого потенціалу особистості (само актуалізації) є: безумовне позитивне прийняття іншої людини, щира симпатія, інтерес і повага до неї внаслідок самого факту її існування; конгруентність – складне поняття, що означає взаємну відповідність

переживання, усвідомлення і вираження своїх емоцій та думок, – уміння бути самим собою без виставлених напоказ «масок» і «фасадів»; емпатію – здатність до співпереживання і розуміння емоційного стану іншої людини.

Дотримання зазначених умов дозволить створити безпечну психологічну атмосферу, яка заохочуватиме творче самовираження особистості в різних видах діяльності, гарантуватиме свободу вибору поряд з правом на ризик і добровільно взятою на себе відповідальністю за власні вчинки, розвиватиме самоконтроль і довіру до свого суб'єктивного досвіду.

Реалізація центрованого на дитині підходу, на думку G. Langreth, вимагає наявності у психолога чи будь-якої іншої дорослої людини, включеної до процесу виховання, таких настанов:

Я не всезнайка. – Тому і не буду намагатися бути нею.

Я хочу, щоб мене любили. – Тому я буду відкритим для люблячих дітей.

Я хочу більш обіймати в собі дитину. – Тому я з інтересом і благоговінням дозволю дітям озорювати мій світ.

Я так мало знаю про складні лабіринти дитинства. – Тому я дозволю дітям учити мене.

Я найкраще засвоюю знання, отримані в результаті власних зусиль. – Тому я об'єднаю свої зусилля із зусиллями дитини.

Я люблю, коли мене приймають таким, який я насправді. – Тому буду прагнути співпереживати дитині і шанувати її.

Я роблю помилки. Вони свідчать про те, який я – людяний і схильний помилитися. – Тому я буду терплячим до людської суті дитини.

Я реагую емоційно і виразно на світ власної реальності. – Тому я намагатимуся послабити свою хватку й увійти у світ дитини.

Приємно почувати себе начальником і знати відповіді на всі питання. – Тому мені потрібно буде багато працювати над тим, щоб захистити від себе дітей.

Я – це я, і тим повніше, чим у більшій безпеці я себе відчуваю. – Тому я буду послідовним у взаємодії з дітьми.

Я – єдиний, хто може прожити моє життя. – Тому я не буду прагнути до того, щоб керувати життям дитини.

Я навчився майже всього, що я знаю, на власному досвіді. – Тому я дозволю дітям набувати власний досвід.

Я здобуваю надію і волю до життя всередині себе. – Тому я буду визнавати і підтверджувати почуття самотійності у дитини.

Я не можу вчинити так, щоб страх, біль, розчарування і стреси дитини зникли. – Тому я буду намагатися пом'якшити удар.

Я відчуваю страх, коли я беззахисний. – Тому я буду торкатися до внутрішнього світу беззахисної дитини з добротою, ласкою й ніжністю [40].

Роль експресивної психотерапії особливо зростає, коли йдеться про дітей. Рефлексивні процеси дітей, особливо дошкільників, розвинуті ще досить слабо, порівняно небагатий словниковий запас не дозволяє адекватно ідентифікувати певні переживання, з'ясувати суть особистісної проблеми, внутрішнього конфлікту тощо. Не під силу ці завдання і багатьом дорослим, які замість істинної мотивації у своїх словесних інтерпретаціях подають удавані мотивування, що сприймаються самими клієнтами внаслідок дії захисних механізмів як справжні причини їх поведінки. У такому випадку доцільно вдаватися до експресивної психотерапії. Дружина С. Rogers – N. Rogers помітила, «коли клієнт виражає себе з допомогою образів, можна швидше зрозуміти його внутрішній світ. Колір, форма і символи – це різні мови, які промовляють із несвідомого і для кожної людини містять особливі смисли. У міру того, як я слухаю пояснення клієнтом своїх образів, я чітко бачу світ так, як бачить його клієнт» [48].

Розвиток уявлень у плані свідомості викликаються в безпосередній зв'язок дитини і дорослого. Несвідоме, інстинктивне уподібнення першої емоційно виразним рухам другого змінюється, чи принаймні, доповнюється свідомим наслідуванням моделей соціальної поведінки, засвоєнням взірців тих чи інших дій, оцінюваних за критеріями моральної доцільності. Однак зростаюче рефлексування власної поведінки та вчинків інших людей не

скасовує дії наслідування з вродженим механізмом афективного міметизму, тобто здатністю до уподібнення невербальним тілесним проявам іншої людини. Сприймання зовнішнього вираження емоцій пробуджує у відповідь емоційні переживання і надає між особистісному спілкуванню того чи іншого характеру. І навпаки, володіння виразними рухами передбачає також тонке розуміння широкого спектра виразу обличчя, рухів тіла іншої людини [48].

Поряд із впровадженням традиційних методів корекції ми звернемося до такого нетрадиційного методу, як фітотерапія [20].

Дітям запропонована така програма:

X1 –Владу, X2 –Владу та X3 –Олені вживати екстракти м'яти як засіб, що тонізує та стимулює нервову систему при перевтомі, загальній слабкості, поганому апетиті, зниженій працездатності, пригніченому настрої.

Тригодинний настій з столових ложки на 1 л. води проціджують і п'ють по одній чайній ложці 3 рази в день перед їжею.

Дітям із зниженим апетитом, розладами шлунково-кишкового тракту: пропонуємо настій м'яти, а також м'ятові ванни.

Дане лікування корисне для таких дітей, як Роман, Ярослав та Денис.

Катерині, Михайлу та Олексію ми запропонували вживати плоди гльоду криваво-червоного, який відомий як лікувальний засіб ще з часів Діоскоріда, а зараз широко використовується у багатьох країнах світу при лікуванні хвороб серця, для заспокоєння нервової системи.

На заняттях із психокорекції ми використовували такі вправи, ігри та етюди [11]. Дітей з високою тривожністю потрібно постійно підбадьорювати, заохочувати, висловлювати впевненість у їх успіху, можливостях. Щоб подолати скутість, треба допомагати дитині розслаблятися, знімати напруження за допомогою рухливих ігор, музики, спортивних вправ. Допоможе інсценізація етюдів на виявлення сміливості, рішучості, що вимагає від дитини психоемоційного ототожнення себе з персонажем. Ігри, які виражають тривожність, неспокій учасників, дозволяють емоційно відкинути пригніченість і страх, оцінити їх як характеристики ігрових персонажів, а не даної дитини, і

на ґрунті психологічного роз ототожнення з носієм гнітючих переживань позбутися власних страхів (Див. додаток Б).

Отже, аналіз методичних джерел вказують, що формування позитивних емоцій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення є важливою умовою успішної корекційно-розвивальної роботи. Використання різноманітних технік – від ігрових, арттерапевтичних, музичних до елементів нетрадиційної медицини (ароматерапії, кольоротерапії, релаксаційних практик) – сприяє емоційному розвантаженню, зниженню тривожності, активізації мовленнєвої діяльності та загальної психоемоційної стабілізації. Такі методи дозволяють створити безпечне, ресурсне середовище, в якому дитина може вільно самовиражатися, розвивати комунікативні навички та формувати позитивне ставлення до себе й світу. Комплексний, індивідуалізований підхід, що поєднує традиційні логопедичні методики з емоційно підтримувальними техніками, є ефективним інструментом у роботі з дітьми, які мають складні мовленнєві та емоційні потреби.

### **3.2. Аналіз формувального експерименту**

Результати формувального експерименту свідчать про ефективність психокорекційної роботи, спрямованої на розвиток позитивних якостей емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Порівняльний аналіз рівня тривожності до і після курсу психокорекції показав стабільне зниження показників у всіх учасників, що підтверджує позитивну динаміку емоційного стану дітей.

Зниження середнього рівня тривожності з 10,3 до 7,02 балів свідчить про перехід від межі середнього та високого рівня до нижньої межі середнього рівня, що є значущим показником емоційної стабілізації. Це демонструє, що системна, індивідуалізована психокорекційна робота здатна не лише зменшити тривожність, а й створити умови для формування впевненості, емоційної відкритості та вольової саморегуляції у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Отримані результати підтверджують доцільність інтеграції психокорекційних методик у логопедичну практику та важливість міждисциплінарного підходу до підтримки емоційного розвитку дошкільників.

Дана робота була спрямована на формування позитивних якостей емоційно-вольової сфери дошкільників із порушеннями мовлення. Після того як діти пройшли курс психокорекції ми знову діагностували рівень їхньої тривожності і отримали такі результати.

Таблиця 3.1

### Результати формувального експерименту

П. І. п-Б. Дитини	Рівень тривожності до психокорекції.	Рівень тривожності після психокорекції
Влад	12,5	10,5
Влад	16	13,5
Олена	8,1	7
Катерина	5,5	3
Михайло	12	10,5
Роман	10	8
Олексій	5,5	2
Ярослав	10	7,5
Денис	13,5	11
Сума балів	= 10,3	7,02
Результат	Межа середнього та високого рівня тривожності	Нижня межа середнього рівня тривожності.

Отже, у ході формулюючого експерименту ми можемо зробити висновки, що вправи із психокорекції із використанням нетрадиційних методів лікування таких як фітотерапія та ігротерапія позитивно впливають на формування емоційно-вольової сфери дошкільників із порушеннями мовлення.

## ВИСНОВКИ

Аналіз науково-теоретичних джерел та матеріалів експериментального вивчення з проблеми дослідження дозволили висновкувати про наступне.

1. Встановлено, що теорії емоцій є фундаментом для розуміння природи емоційних процесів, їхньої структури, функцій і впливу на поведінку людини. Вони пояснюють, як виникають емоції, які механізми лежать в їх основі, як вони пов'язані з когніцією, мотивацією, фізіологією та соціальним контекстом. Різноманіття підходів – від біологічних і когнітивних до соціокультурних і конструктивістських – дозволяє комплексно осмислити емоції як багатовимірне явище.

2. Розкрито ситуації емоційного розвитку особистості, причин мовленнєвих порушень, а також література, стосовно особливостей особистісного розвитку дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Це допомогло нам провести діагностичне обстеження особливостей емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком та порушеннями мовлення. Отримавши результати діагностики змогли здійснити порівняльний аналіз особливостей розвитку емоційно-вольової сфери дітей з нормальним мовленнєвим розвитком та вадами мовлення. Засобами роботи з логопедом, з'ясували чинники мовленнєвих порушень.

3. Здійснено формування емоційно-вольової сфери дошкільника – це складний процес, особливо, коли він ускладнюється різними соціальними та особистісними чинниками, що лише за допомогою інтегрованого, цілісного підходу та залученням усіх потрібних спеціалістів, а також методами нетрадиційної медицини потрібно формувати позитивні риси емоційно-вольової сфери дитини із мовленнєвими порушеннями.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Белова О. Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова. 2022. Вип. 86. С.29 – 34. <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/86/6.pdf>
2. Белова О.Б. Монологічне мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Деривація та перспективи. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2024. 71(1). С. 239–244. [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://www.aphn-journal.in.ua/archive/71\\_2024/part\\_1/37.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://www.aphn-journal.in.ua/archive/71_2024/part_1/37.pdf)
3. Белова О. Б. Детермінація когнітивного та емоційного компонентів мовлення у дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2021. 1(339) Ч.2. 170–182. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1\(339\)-2-170-182](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-170-182)
4. Белова О. Детермінанти емоційної готовності дошкільників з типовим та порушеннями мовлення до шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць / за ред. В. В. Нечипоренка*. Кам'янець-Подільський : Панькова А.С., 2020. Вип.16. т.1. С. 16–26. <https://aqce.com.ua/download/publications/585/547.pdf/>
5. Белова О. Особливості прояву емоцій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруюва*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 4 (78). С. 397–406. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/01/35-1.pdf>
6. Белова О. Б. Актуальний стан сформованості емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Освітологічний дискурс*,

2023. 1(40). С. 93–112.  
<https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/977>
7. Белова О.Б. Концептуально-методологічні підходи до діагностики емоційного компоненту мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: Гельветіка, 2022. Вип. 47. С. 94–99. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/47/18.pdf>
  8. Белова О.Б. Методика вивчення емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Зб. наук. праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. Запоріжжя: КПУ, 2022. 82. С. 21–29. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.3>
  9. Белова О.Б. *Пропедевтика мовленнєвих порушень*. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2018. 110 с.
  10. Белова О.Б. *Спеціальна методика розвитку мовлення: навчально-методичний посібник*. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2018. 212 с.
  11. Белова О.Б. Шляхи формування емоційної грамотності у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2024. (1), 80–85. <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.12>. <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/1665/1561>
  12. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі. *Соціальний педагог*. 2009. 5. С.26-35.
  13. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 384 с.
  14. Калмикова Л. О. Психолінгвістика розвитку про мовленнєву діяльність дошкільників. *Психолінгвістика*. 2009. Вип. 3. С. 54-60.

15. Карпенко З.С. Психокорекція розвитку дитини. Івано-Франківськ, 1994. - 132 с.
16. Карпенко З.С. Психотехніка у вихованні дитини. Київ: НПЦ Перспектива, 1996. 48с.
17. Конопляста С. Ю. *Ринолалія від А до Я* : монографія. Київ: Книгаплюс, 2015. 312 с.
18. Крутій К. *Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку*. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2005. 208 с.
19. Марченко І. С. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 52–56.
20. Полушкін П.М. Основи нетрадиційного лікування. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ. 2010. 136 с.
21. Сухомлинський В. О. Київ : Радянська школа, 1977. 670 с.
22. Arnold, Magda B. *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press. 1960. 296 p.
23. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. 2021. Vol 1, No 42. P.137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>
24. Bielova O. Speech of Six-year-old Children with Logopathology: Features and State of Development. *PSYCHOLINGUISTICS*, 2023. 34(1). P. 50-84. <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1329>
25. Bielova O. Patterning types of aggressive behaviour of primary school children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*, 2019. 2(40). P. 201–236. <https://doi.org/10.21277/se.v2i40.493>
26. Bielova O., Verzhikhovska O., Raevska Ya. Psychological and pedagogical support of moral education in junior handicapped children. *Proceedings of EDULEARN19 Conference 1st-3rd July 2019*, Palma, Mallorca, Spain, 2019. P.1429–1434. <https://library.iated.org/view/VERZHYPHOVSKA2019PSY>

27. Bruner J. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 1975. 2(1). P.1–19.
28. Chiu D. Emojis and ai to communicate non-verbal expressions of emotion: in preparation for the digitalization of doctor-patient conversations. Mirabeau, Amsterdam. The Hague University of Applied Sciences Graduation Project. 2018. 95 p. <https://www.pinterest.ru/pin/469852173622809487>
29. Churches O., Nicholls, M., Thiessen, M., Kohler, M., & Keage, H. Emoticons in mind: An event-related potential study. *Social Neuroscience*. 2014. P. 196–202.
30. Cliffe J., Solvason C. The role of emotions in building new knowledge and developing young children’s understanding. *Power and Education*. 2020. P.1–24. <https://eprints.worc.ac.uk/id/eprint/9429>
31. Eisenberg N., & Morris A. S. Children's emotion-related regulation. In R. V. Kail (Ed.). *Advances in child development and behavior*. 2002. Vol. 30, P. 189–229.
32. Efron S. E. Moral education between hope and hopelessness: The legacy of Janusz Korczak, *Curriculum Inquiry*, 2008. 38, P.39-62
33. Ekman P. An Argument for Basic Emotions. *Cognition and emotion*. 1992. 6 (3–4), P.169–200.
34. Ekman P., & Cordaro D. What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*. 2011. Vol. 3, No. 4. P.364–370.
35. Frank A. J., Wilson E. A Silvan Tomkins Handbook Foundations for Affect Theory. *University of Minnesota Press: Minneapolis, M.N.* 2020. 218 p.
36. Fredrickson B. L., Devine In P. and Plant A. Positive emotions broaden and build (Eds.) *Advances in Experimental Social Psychology*. 2013. 47. pp.1–53.
37. Gray J. On the classification of the emotions. *Behavioral and Brain Sciences*. 1982. 5(3), P.431–432. doi:10.1017/S0140525X00012851
38. Izard C. E. Human Emotions. New York, NY: Plenum Press. 1977. 496p.

39. Jibril T. A., & Abdullah M. H. Relevance of Emoticons in Computer-Mediated Communication Contexts: An Overview. *Asian Social Science*. 2013. P.201–207.
40. Langrreth G. Play Therapy. The Art of the Relationship. Taylor & Francis. 2024. 457.
41. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. 2004. 15(3). P.197–215.
42. Murray J. and Palaiologou I. Young children's emotionalexperiences. *Early Child Development and Care*. 2018 188(7):1–4.
43. Panksepp J., and Davis K. The Emotional Foundations of Personality: A Neurobiological and Evolutionary Approach. New York: W. W. Norton & Company. 2018. 352 p.
44. Piaget J. The early growth of logic in the child. London: Routledge and Kegan Paul, 1964. 302p.
45. Plutchik R. (1991). The Emotions. New York, NY: University Press of America.
46. Russell J. A. A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980. 39: P.1161–1178.
47. Russell J. A., & Bullock M. Multidimensional scaling of emotional facial expressions: Similarity from preschoolers to adults. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. 48(5), P.1290–1298.
48. Rogers C. R. Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory. Boston: Houghton Mifflin. 1951.
49. Scarantino A., Sousa, R. Emotion. Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2018. <https://plato.stanford.edu/entries/emotion/>
50. Schlosberg H. The description of facial expressions in terms of two dimensions. *Journal of Experimental Psychology*. 1952. 44(4), P.229–237.
51. Smith T. The human body. London. 2019, 240 p.
52. Sheena A. J.. Continuing the search for the engram: examining the mechanism of fear memories. *J Psychiatry Neurosci*. 201035 (4): 221–228.

- 53.Solomon R. C. Corbit J. D. An Opponent-Process Theory of Motivation. *The American Economic Review*. 1978. Vol. 68, No. 6., P. 1–24.
- 54.Tomkins S. Affect Theory. *In Approaches to Emotion, edited by Klaus Scherer and Paul Ekman, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum*. 1984. P 163–195.
- 55.Tong E. Differentiation of 13 positive emotions by appraisals. *Cognition and Emotion*.2014. 29(3), P. 487–489.
- 56.Watson D.T., Tellegen A., Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*. 1985. 98(2), p. 221.
- 57.Wellman H., Harris P. L., Banerjee M., Sinclair A. Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 1995, v. 9 (2–3), P.117-149.
- 58.Wells G. Monologic and Dialogic Discourses as mediators of Education. *Research in the Teaching of English*, 2006. 41(2). P. 168–175. <http://www.jstor.org/stable/40039099>
- 59.Willinger U., Brunner E., Diendorfer-Radner G., Sams J., Sirsch U., & Eisenwort B. Behaviour in children with language development disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*. 2003 48(9). P. 607–614.
- 60.Woodworth R. S. The adolescence of American psychology. *Psychological Review*. 1943. 50.1. P: 10.

**ДОДАТКИ**  
**ДОДАТОК А**

<i>№з/н</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.		
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.		
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.		
4.	Під час виконання завдань надто напружений.		
5.	Соромиться частіше за інших.		
6.	Часто говорить про можливі неприємності.		
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.		
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.		
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.		
10.	Нерідко буває рідкий стул.		
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.		
12.	Не володіє хорошим апетитом.		
13.	Неспокійно спить, засинає важко.		
14.	Ляклива дитина.		
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.		
16.	Часто не може стримати сліз.		
17.	Погано переносить очікування.		
18.	Не любить братися за нову справу.		
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.		
20.	Боїться труднощів.		

**ДОДАТОК Б**  
**Олександр А. гр. №6**

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	-	-
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	-	-
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	-
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	-	-
5.	Соромиться частіше за інших.	-	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	+	+
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	-	-
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	-	-
14.	Ляклива дитина.	+	+
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	-	-
16.	Часто не може стримати сліз.	+	+
17.	Погано переносить очікування.	-	-
18.	Не любить братися за нову справу.	-	-
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	-	-
20.	Боїться труднощів.	-	-

$$(3 + 3) / 2 = 3$$

Низький рівень тривожності.

### *Березной Владик гр. №4*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	+	+
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	+	+
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	+
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	-	-
5.	Соромиться частіше за інших.	-	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	+	+
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	+	+
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	+	+
14.	Ляклива дитина.	+	+
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	+	+
16.	Часто не може стримати сліз.	+	+
17.	Погано переносить очікування.	+	+
18.	Не любить братися за нову справу.	+	+
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	+	+
20.	Боїться труднощів.	+	+

$$(12 + 13) / 2 = 12,5$$

Середній рівень тривожності.

### *Бондар Влад гр. №4*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	+	+
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	+	+
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	+	+
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	+	+
5.	Соромиться частіше за інших.	-	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	+	+
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	+	+
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	+	+
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	+	+
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	+	+
14.	Ляклива дитина.	+	+
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	+	+
16.	Часто не може стримати сліз.	+	+
17.	Погано переносить очікування.	+	+
18.	Не любить братися за нову справу.	+	+
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	+	+
20.	Боїться труднощів.	+	+

$$(16 + 16) / 2 = 16$$

Високий рівень тривожності. Заїкання.

## *Дубовик Олена Станіславівна*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	+	+
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	+	+
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	+
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	-	+
5.	Соромиться частіше за інших.	-	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	+
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	-	+
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	-	+
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	-	+
14.	Ляклива дитина.	-	+
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	-	+
16.	Часто не може стримати сліз.	+	+
17.	Погано переносить очікування.	-	+
18.	Не любить братися за нову справу.	-	+
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	-	+
20.	Боїться труднощів.	-	+

$$(3 + 14) / 2 = 8,1$$

Середній рівень тривожності.

! Велика різниця у відповідях батьків свідчить про конфлікт у сім'ї.

Дитина проживає з батьком.

### *Захарова Катерина гр. №4*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	-	-
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	-	-
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	-
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	-	-
5.	Соромиться частіше за інших.	+	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	-	-
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	+	+
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	-	-
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	-	-
14.	Ляклива дитина.	-	-
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	+	+
16.	Часто не може стримати сліз.	+	+
17.	Погано переносить очікування.	+	+
18.	Не любить братися за нову справу.	-	-
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	+	+
20.	Боїться труднощів.	-	-

$$(6 + 5) / 2 = 5,5$$

Низький рівень тривожності.

### *Каплій Михайло гр. №4*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	+	+
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	+	+
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	-
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	+	+
5.	Соромиться частіше за інших.	-	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	+	+
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	+	+
12.	Не володіє хорошим апетитом.	+	+
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	-	-
14.	Ляклива дитина.	-	-
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	+	+
16.	Часто не може стримати сліз.	+	+
17.	Погано переносить очікування.	+	+
18.	Не любить братися за нову справу.	+	+
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	+	+
20.	Боїться труднощів.	+	+

$$(12 + 12) / 2 = 12$$

Середній рівень тривожності.

### *Кривець Роман гр. №4*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	+	+
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	-	-
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	+	+
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	+	+
5.	Соромиться частіше за інших.	+	+
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	+	+
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	-	-
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	+	+
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	+	+
14.	Ляклива дитина.	+	+
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	-	-
16.	Часто не може стримати сліз.	+	+
17.	Погано переносить очікування.	-	-
18.	Не любить братися за нову справу.	-	-
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	-	-
20.	Боїться труднощів.	+	+

$$(10 + 10) / 2 = 10$$

Середній рівень тривожності.

### *Куц Олексій гр. №4*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	+	+
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	-	-
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	-
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	-	-
5.	Соромиться частіше за інших.	+	+
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	-	-
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	+	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	+	+
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	-	-
14.	Ляклива дитина.	-	-
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	+	+
16.	Часто не може стримати сліз.	-	-
17.	Погано переносить очікування.	+	+
18.	Не любить братися за нову справу.	-	-
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	-	-
20.	Боїться труднощів.	-	-

$$(6 + 5) / 2 = 5,5$$

Низький рівень тривожності.

### *Хвощан Ярослав гр. №4*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	-	-
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	-	-
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	+	+
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	+	+
5.	Соромиться частіше за інших.	-	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	+
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	-	-
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	+	+
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	+	+
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	+	+
14.	Ляклива дитина.	-	+
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	+	+
16.	Часто не може стримати сліз.	-	+
17.	Погано переносить очікування.	+	+
18.	Не любить братися за нову справу.	-	+
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	-	-
20.	Боїться труднощів.	+	+

$$(8 + 12) / 2 = 10$$

Середній рівень тривожності.

Різниця у відповідях свідчить про конфлікт у сім'ї.

Батько з сім'єю не живе.

### *Шимко Денис гр. №4*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	+	+
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	+	+
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	+	+
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	+	+
5.	Соромиться частіше за інших.	+	+
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	+	+
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	+	+
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	-	-
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	+	+
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	+	+
14.	Ляклива дитина.	+	+
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	+	+
16.	Часто не може стримати сліз.	+	+
17.	Погано переносить очікування.	+	+
18.	Не любить братися за нову справу.	-	-
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	-	-
20.	Боїться труднощів.	-	+

$$(13 + 14) / 2 = 13,5$$

На межі середньої та високої тривожності.

### *Жильцов Леонід гр. №6*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	-	-
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	-	-
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	-
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	-	-
5.	Соромиться частіше за інших.	-	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	-	-
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	-	-
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	-	-
14.	Ляклива дитина.	-	-
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	-	-
16.	Часто не може стримати сліз.	-	-
17.	Погано переносить очікування.	-	-
18.	Не любить братися за нову справу.	-	-
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	-	-
20.	Боїться труднощів.	-	-

$$(0 + 0) / 2 = 0$$

Не тривожна дитина.

### *Крутько Данило гр. №6*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	+	+
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	+	+
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	-
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	-	-
5.	Соромиться частіше за інших.	-	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	-	-
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	+	+
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	-	-
14.	Ляклива дитина.	-	-
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	-	-
16.	Часто не може стримати сліз.	-	-
17.	Погано переносить очікування.	+	+
18.	Не любить братися за нову справу.	-	-
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	-	-
20.	Боїться труднощів.	-	-

$$(4 + 4) / 2 = 4$$

Низький рівень тривожності.

### *Леонт'єв Андрій гр. №6*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	-	-
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	-	-
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	-
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	-	-
5.	Соромиться частіше за інших.	-	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	-	-
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	+	+
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	-	-
14.	Ляклива дитина.	-	-
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	+	+
16.	Часто не може стримати сліз.	+	+
17.	Погано переносить очікування.	-	-
18.	Не любить братися за нову справу.	-	-
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	-	-
20.	Боїться труднощів.	-	-

$$(3 + 3) / 2 = 3$$

Низький рівень тривожності.

### *Мальчук Ігор гр. №6*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	-	-
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	+	+
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	-
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	-	-
5.	Соромиться частіше за інших.	-	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	-	-
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	-	-
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	-	-
14.	Ляклива дитина.	+	+
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	+	+
16.	Часто не може стримати сліз.	-	-
17.	Погано переносить очікування.	-	-
18.	Не любить братися за нову справу.	-	-
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	-	-
20.	Боїться труднощів.	-	-

$$(3 + 3) / 2 = 3$$

Низький рівень тривожності.

### *Мірошниченко Поліна гр. №6*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	-	-
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	-	-
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	-
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	-	-
5.	Соромиться частіше за інших.	-	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	+	+
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	-	-
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	+	+
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	-	-
14.	Ляклива дитина.	-	-
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	-	-
16.	Часто не може стримати сліз.	-	-
17.	Погано переносить очікування.	-	-
18.	Не любить братися за нову справу.	+	-
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	+	+
20.	Боїться труднощів.	-	-

$$(4 + 3) / 2 = 3,5$$

Низький рівень тривожності.

### *Омельченко гр. №6*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	-	-
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	-	-
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	-
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	-	-
5.	Соромиться частіше за інших.	-	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	-	-
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	-	-
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	-	-
14.	Ляклива дитина.	-	-
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	-	-
16.	Часто не може стримати сліз.	-	-
17.	Погано переносить очікування.	-	-
18.	Не любить братися за нову справу.	-	-
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	-	-
20.	Боїться труднощів.	-	-

$$(0 + 0) / 2 = 0$$

Не тривожна дитина.

### *Сегідалієв Денис гр. №6*

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	-	-
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	-	-
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	-
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	+	+
5.	Соромиться частіше за інших.	-	-
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	-	-
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	+	+
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	+	+
14.	Ляклива дитина.	-	-
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	+	+
16.	Часто не може стримати сліз.	-	-
17.	Погано переносить очікування.	-	-
18.	Не любить братися за нову справу.	-	-
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	-	-
20.	Боїться труднощів.	-	-

$$(4 + 4) / 2 = 4$$

Низький рівень тривожності.

**Федорова гр. №6**

<i>№n/n</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	
1.	Не може довго працювати, не втомлюючись.	+	+
2.	Дитині важко на чомусь зосередитися.	-	-
3.	Кожне завдання викликає стурбованість.	-	-
4.	Під час виконання завдань надто напружений.	-	-
5.	Соромиться частіше за інших.	+	+
6.	Часто говорить про можливі неприємності.	-	-
7.	Як правило червоніє, у незнайомій ситуації.	-	-
8.	Скаржиться, що сняться страшні сни.	+	+
9.	Руки, як правило, холодні та вологі.	-	-
10.	Нерідко буває рідкий стул.	-	-
11.	Сильно пітніє, коли хвилюється.	-	-
12.	Не володіє хорошим апетитом.	-	-
13.	Неспокійно спить, засинає важко.	-	-
14.	Ляклива дитина.	-	-
15.	Як правило неспокійний, легко засмучується.	+	+
16.	Часто не може стримати сліз.	+	+
17.	Погано переносить очікування.	+	+
18.	Не любить братися за нову справу.	-	-
19.	Не впевнений у собі, у своїх силах.	-	-
20.	Боїться труднощів.	-	-

$$(6 + 6) / 2 = 6$$

Низький рівень тривожності.

## ДОДАТОК Б

### Ігри, етюди, вправи

#### *1. Тінь*

Звучить музика А. Петрова „Поклик сині” (з кінофільму синя птиця”).

Двоє дітей ідуть по дорозі через поле: одна попереду, а друга на два-три кроки позаду. Друга дитина – це „тінь” першої. „Тінь” повинна точно повторювати всі дії першої дитини, яка то зірве квітку на узбіччі, то нагнеться за красивим камінцем, то поскаче на одній нозі, то зупиниться й подивиться з-під долоні тощо.

Завдяки повторенню рухів першої дитини друга позбувається тілесної скованості.

#### *2. У магазині дзеркал.*

У магазині стояло багато великих дзеркал. Туди ввійшов чоловік, на плечі у нього була мавпочка. Вона побачила себе в дзеркалах і подумала, що це інші мавпочки, і стала корчити гримаси. Мавпочки відповіли їй тим же. Вона пригрозила кулаком і їй з дзеркал пригрозили, вона тупнула ногою, всі мавпочки тупнули ногою. Щоб не робила мавпочка, всі точно повторювали її рухи.

Гра допомагає учасникам розслабитися, зробити поведінку спонтанною.

#### *3. Протилежні рухи.*

Діти шикуються в дві шеренги, одна навпроти другої. Під музику „Канадської народної пісні” на початок кожного такту друга шеренга виконує рухи, протилежні рухам першої. Якщо перша шеренга присідає, то друга підскакує і т. ін.

Гра дозволяє подолати руховий автоматизм, виховує сміливість діяти за власним спонуканням.

#### **4. Дракон кусає свій хвіст.**

Гравці стоять один за одним, тримаючись за талію того, хто стоїть попереду. Перша дитина – це голова дракона, остання - кінчик хвоста. Поки звучить музика Д. Нуріова „Східний танець”, перший гравець намагається схопити останнього – дракон ловить свій хвіст. Всі інші діти чітко тримаються один за одного. Якщо дракон не піймав свій хвіст, то наступного разу на ролі голови дракона призначається інша дитина.

Гра викликає емоційне збудження, бадьорий настрій.

#### **5. Сова.**

Діти обирають ведучого – сову, яка сідає в гніздо і спить. У той час діти починають бігати і стрибати. Потім ведучий говорить: „Ніч!”. Сова розплющує очі і починає літати. Всі гравці відразу повинні завмерти. Хто поворухнеться або засміється, стає совою. І гра продовжується. Музичний супровід – „Балалар” О. Гельфуса.

Гра відволікає від гнітючих переживань, повертає добрий настрій.

#### **6. Річка.**

У грі беруть участь дві групи дітей. Позначивши на підлозі нешироку річку, підходять до неї по одному від кожної групи і пробують її перескочити. Хто перескочив, повертається до своєї групи. А хто ні - повинен перейти в сусідню.

В якій групі під кінець гри дітей виявиться більше, та й виграла.

Гра супроводжується азербайджанським народним танцем в обробці С.Рустамова.

Гра виховує сміливість, впевненість у власних силах.

#### **7. Віддай.**

Дитина вимагає віддати їй іграшку.

Тілесні прояви. Кисті рук тримати горизонтально долонями вгору.  
Гра розвиває здатність відстоювати свої інтереси.

### **8. Відійди!**

Дитина відштовхує кривдника.

Тілесні прояви. Кисті рук тримати вертикально, долонями назовні.  
Гра навчає самозахисту адекватними небезпеці засобами.

### **9. Гра в сніжки.**

Зима. Діти в саду грають у сніжки.

Етюд супроводжується музикою Г. Струве „Весела гірка”.

Тілесні прояви. Нагнутися, схопити двома руками сніг, розпрямитися і кинути сніжку різким коротким рухом, широко розкриваючи пальці.

Гра сприяє розслабленню, емоційному піднесенню.

### **10. Ведмедики одужали.**

Захворіли ведмедики Тім і Том. До них прийшов лікар Зай. Він вилікував ведмедиків. І їм стало дуже добре. Не болять більше животи у Тіма і Тома.

Тілесні прояви. Положення сидячи, ноги розведені, тіло відхилене назад, підборіддя ледь підняте, посмішка.

Етюд забезпечує переживання полегшення, звільнення від страждання.

### **11. Битва.**

У залі звучить музика П. Хоффера „Битва”.

Одна дитина удає з себе Івана-царевича, який бореться з триголовим Змієм Гориничем і перемагає його. Радий і гордий своєю перемогою Іван-царевич.

Тілесні прояви:

- 1) У виконавця ролі Змія Горинича голова і кисті рук – це голови Змія Горинича. Вони хитаються, роблять випадки в бік Івана-царевича,

опадають по черзі (відрубані), піднімаються (виростають нові). Іван-царевич помітним зусиллям розмахує уявним мечем.

2) Поза і міміка переможця. Печі розправлені, ноги ледь розставлені, голова відкинута, брови підняті, губи складені в посмішку.

Етюд дозволяє пережити радість перемоги і гордість за свої успіхи.

### ***12. Я - грізний боєць.***

Хлопчик почуває себе сильним і хоробрим. Він, поки звучить музика Г. Шумана „Марш” крокує по залу, уявляючи себе грізним бійцем.

### ***13. Попелюшка.***

У залі звучить музика М. Воловаца „Попелюшка і принц” (уривок). Дівчинка удає із себе Попелюшку, яка приходить додому після балу дуже сумною: вона загубила туфельку...

Тілесні прояви. Опущена голова, зведені брови, опущені кутики губ, сповільнена хода.

Завдяки даному етюду можна виразити сум і страждання, які викликані важливою обставиною.

### ***14. Острів плакс.***

Мандрівник потрапив на Чарівний острів, де живуть самі плакси. Він намагається втішити то одну, то іншу дитину, але всі діти-плакси відштовхують його і продовжують плакати.

На час етюду звучить музика Д. Кабалевського „Плакса”.

Міміка. Брови підняті і насуплені, рот напіввідкритий.

Через вираження суму і плачу досягається розуміння їх об'єктивної безпідставності і безглуздості.

### ***15. Лисеня боїться.***

Лисеня побачило на другому березі струмка свою маму, але воно не наважується ввійти у воду. Вода така холодна, тай глибоко тут.

Тілесні прояви. Виставити ногу вперед на носок, потім повернути ногу на місце. Повторити цей рух кілька разів. Для більшої виразності можна імітувати стріпування з води уявних краплин води.

Вираження страху перед холодною водою сприяє його подоланню, оскільки зустріч з мамою є надто привабливою перспективою.

### ***16. Собака гавкає і хапає за п'яти.***

Дитина гуляє. Мимо на повідку йде собака. Він гавкає на хлопчика і намагається, натягуючи повідок, дістати мордою до його ніг.

Під час етюдів звучить музика Г. Фріда „Поява великої собаки”.

Етюд виховує сміливість

### ***17. Страх.***

Хлопчик боїться самоти. Він нерухомо сидить на стільці і зі страхом дивиться на двері. Раптом в іншій кімнаті хтось причаївся, що тоді?

Під час етюдів звучить музика М. М'ясківського „Тривожна колискова”.

Тілесні прояви. Голова відкинута назад і втягнута у плечі. Брови йдуть у гору, очі розширені, рот розкритий ніби для вигуку.

Запитання. Чи була у хлопчика причина боятися?

Етюд дозволяє позбутися страху, викликаного хворобливою уявою дитини про можливу небезпеку.

### ***18. Гроза.***

За вікном гроза. Ллє дощ. Крешуть блискавки. Грізно гримить грім.

Дитина вдома сама. Вона стоїть біля вікна. В момент сильного гуркоту грому їй стає страшно.

Звучить музика М. Раухвергера „Грім”.

Тілесні прояви. Голова закинута і втягнена у плечі; очі широко розкриті; рот відкритий; долоні ніби відгороджують від обличчя страшне видовище.

Етюд дозволяє виразити страх як засіб мобілізації внутрішніх сил дитини в момент небезпеки.

### ***19. Момент відчаю.***

Дитина приїхала з батьками в чуже місто, але на вокзалі відстала від них. Хлопчик вийшов на привокзальну площу. Він розгубився, не знає, куди йти. Звучить музика М. Лисенка „Момент відчаю” (уривок).

Тілесні прояви. Голова нахилена вперед і втягнута у плечі, плечі підняті, брови йдуть вгору і насуплюються, губи розкриті так, що видно верхній ряд зубів, одна рука з силою стискає другу.

Запитання. Що треба робити, коли загубився в чужому місті?

### ***20. Сміливий заєць.***

Заєць любив стояти на пеньку, голосно співати пісні й читати вірші. Він не боявся, що його може почути вовк.

Тілесні прояви. Положення стоячи, одна нога ледь попереду другої, руки закладені за спину, підборіддя підняте. Міміка. Впевнений погляд.

### ***21. Штанга.***

Дитина піднімає „важку штангу”. Потім кидає її. Відпочиває. Етюди 21-23 навчають прийомів само розслаблення.

### ***22. Петрушка стрибає.***

Гравець зображає Петрушку, який м'яко і легко стрибає.

Стрибки на двох ногах одночасно з м'якими, розслабленими колінами і корпусом, обвислими руками і опущеною головою.

Тілесні прояви. Ноги зігнуті в колінах, корпус тіла трохи нахилений вперед, руки висять вздовж тіла, голова нахилена вниз.

Етюд супроводжується музикою Д. Кабалевського „Клоуни”.

### ***23. Спляче Кошеня:***

Дитина виконує роль кошеняти, яке лягає на килимок і засинає. У кошеняти повільно піднімається і опускається животик.

Етюд супроводжується музикою Р. Паулюса „День розстає, ніч настає” (колискова).