МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

кафедра практичної психології та соціальної роботи

**Ященко Т.А.**

**Випускна кваліфікаційна робота бакалавра**

**Соціально-психологічні засоби корекції емоційних порушень у дошкільників**

Сєвєродонецьк

2020

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

#  Факультет гуманітрних наук, психології та педагогіки

 (повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра практичної психології та соціальної роботи

 (повна назва кафедри)

## ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до випускної кваліфікаційної роботи бакалавра**

**освітньо-кваліфікаційного рівня** \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (бакалавр, магістр)

напряму підготовки \_\_\_053 – Психологія \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (шифр і назва напряму підготовки)

спеціалізація Практична психологія

 (назва спеціалізації)

на тему: «Соціально-психологічні засоби корекції емоційних порушень у дошкільників»

Виконав: студент групи ПСПП-16з Ященко Т.А.

Керівник: д. психол. н., проф. Тоба М.В.

Завідувач кафедри практичної

психології та соціальної роботи

д. психол. н., проф. Завацька Н.Є.

Рецензент: д. психол. н., проф. Пілецька Л.С.

Сєвєродонецьк – 2020

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

#  Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

 (повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра практичної психології та соціальної роботи

 (повна назва кафедри)

освітньо-кваліфікаційного рівня \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (бакалавр, магістр)

напряму підготовки \_\_\_053 – Психологія \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (шифр і назва напряму підготовки)

спеціалізація Практична психологія

 (назва спеціалізації)

# ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри**

**практичної психології**

**та соціальної роботи**

**проф. Завацька Н.Є.**

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

“26” березня 2020\_року

## З А В Д А Н Н Я

### НА ВИПУСКНУ КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ БАКАЛАВРА

**Ященко Тимофія Андрійовича**

## Тема роботи: «Соціально-психологічні засоби корекції емоційних порушень у дошкільників»

## Керівник роботи Тоба Маріанна Василівна, д. психол. н., проф.

 ( прізвище, ім’я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від “26” березня 2020 р. № 51/15.17

2. Строк подання студентом роботи\_\_\_05.06.2020 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи* *– 75 сторінок (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури – 88 дж.*

*4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати наукові джерела з вивчення соціально-психологічних засобів корекції емоційних порушень у дошкільників; підібрати діагностичний інструментарій згідно вивчення соціально-психологічних засобів корекції емоційних порушень у дошкільників; на основі проведеного констатувального експерименту розробити практичні рекомендації щодо соціально-психологічних засобів корекції емоційних порушень у дошкільників.*

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов’язкових креслеників): *додатків – 4.*

**6. Консультанти розділів роботи:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посада Консультанта | Підпис, дата |
| Завдання Видав | ЗавданняПрийняв |
| 1. | Тоба М.В. – д.психол.н., проф. | 26.03.2020 р. | 26.03.2020 р. |
| 2. | Тоба М.В. – д.психол.н., проф. | 26.03.2020 р. | 26.03.2020 р. |

7. Дата видачі завдання 26.03.2020 р**.**

#### **КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№****з/п** | **Назва етапів**  | **Строк виконання етапів** | Примітка |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану випускної кваліфікаційної роботи бакалавра | 03.2020 р. | 03.2020 р. |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження | 03.2020 р. | 03.2020 р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 04.2020 р. | 04.2020 р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 04.2020 р. | 04.2020 р. |
| 5 | Розробка рекомендацій щодо соціально-психологічних засобів корекції емоційних порушень у дошкільників | 05.2020 р. | 05.2020 р. |
| 6 | Підготовка випускної кваліфікаційної роботи бакалавра до захисту та її захист  | 06.2020 р. | 06.2020 р. |

 **Студент Ященко Т.А.**

**Керівник роботи проф. Тоба М.В.**

**РЕФЕРАТ**

Текст - 75 с., джерел – 88, додатків – 4

В роботі розкрито теоретико-методологічні засади вивчення соціально-психологічних засобів корекції емоційних порушень у дошкільників.

Проведено констатувальний експеримент з метою вивчення соціально-психологічних засобів корекції емоційних порушень у дошкільників.

Розроблено практичні рекомендації щодо соціально-психологічних засобів корекції емоційних порушень у дошкільників.

**Ключові слова:** ДОшкільний вік, особистість, психологічні новоутворення, провідна діяльність, гра, навчання, мотиваційно-потребнісна сфера, емоційна сфера, тривожність, страх, фобії, психокорекція.

Зміст

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Вступ |  |  | 7 |
| Розділ | 1. | Теоретико-методологічний аналіз проблеми емоційних порушень у дітей дошкільного віку  | 10 |
|  | 1.1. | Аналіз підходів до причин виникнення емоційних порушень у дітей та їх специфіка | 10 |
|  | 1.2. | Психологічні особливості дітей дошкільного віку | 16 |
|  | 1.3. | Особливості прояву емоційних станів у дошкільників | 22 |
| Розділ | 2. | Емпіричне дослідження емоційних порушень у дітей дошкільного віку | 30 |
|  | 2.1. | Методичні заходи, хід і процедура констатувального експерименту | 30 |
|  | 2.2. | Дослідження емоційних порушень у дітей дошкільного віку | 38 |
|  | 2.3. | Основи корекції емоційних порушень у дітей дошкільного віку | 47 |

Висновки 58

Список використаної літератури 61

**Додатки**  69

Вступ

**Актуальність дослідження.** Останніми роками фахівцями відзначається досить високе зростання емоційних порушень у дітей (В.В. Абраменкова, І.В. Дубровіна, А.С. Співаковська та ін.). Більш глибоке дослідження цього феномена, на наш погляд, допоможе знайти правильні підходи до його вирішення. Дослідники вважають, що наявність емоційних порушень в дитячому віці у жодному випадку не можна залишати без уваги, оскільки вони можуть стати чинником порушення розвитку особистості в онтогенезі (В.І. Гарбузов, В.В. Лебединський та ін.)

Проблема емоційного неблагополуччя дітей, зокрема, проблема емоційних порушень, не дивлячись на достатню дослідженість (О.І. Захаров, B.C. Мухіна, М.В. Осоріна, О.M. Прихожан та ін.), не тільки не втрачає своєї актуальності в наші дні, але навіть загострюється у зв'язку з масштабними змінами в суспільно-політичному і економічному житті.

Дослідження емоційних порушень у дітей як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій літературі обумовлено розумінням важливості того, наскільки сильно емоційні порушення у дітей впливають на формування особистості, на нормальне протікання її психічних процесів (В.К. Вілюнас, Г. Еберлейн, О.І. Захаров, В.В. Зеньковський, Е. Ле Шан, П.Поппер, Й. Раншбург та ін.). Не виявлені дитячі порушення емоційної сфери можуть негативно позначатися на соціальній активності і взаємостосунках з однолітками і дорослими, порушувати дитячо-батьківські відносини.

Поява стійкої тривожності в дитячому віці – один з найчастіших мотивів звернення батьків до психолога. Передумовою формування тривожності може бути накопичення дитиною "достатнього багажу" невдалих способів подолання стану тривоги. Тому, для профілактики невротично-тривожного типу розвитку особистості, необхідно допомагати дітям знаходити адекватні способи, за допомогою яких вони могли б співволодіти з хвилюванням, невпевненістю, з іншими проявами емоційної нестійкості. У зв'язку з цим задача надання психологічної підтримки дитині є актуальною і практично значущої.

Отже, проблема дослідження емоційних порушень у дітей дошкільного віку та можливостей їх ефективної соціально-психологічної корекції є актуальною як з теоретичної, так і з практичної точки зору.

**Об’єкт** **дослідження** – емоційні порушення у дітей дошкільного віку.

**Предмет дослідження** – соціально-психологічні засоби корекції емоційних порушень у дошкільників.

**Мета** **дослідження** – теоретично обгрунтувати та експериментально дослідити емоційні порушення у дітей дошкільного віку та запропонувати соціально-психологічні засоби корекції емоційних порушень у дошкільників.

Досягнення мети дослідження вимагало розв’язання таких **завдань дослідження**:

1. Провести теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення емоційних порушень у дітей дошкільного віку.

2. Розглянути психологічні особливості дітей дошкільного віку.

3. Провести експериментальне дослідження емоційних порушень у дітей дошкільного віку.

4. Запропонувати соціально-психологічні засоби корекції емоційних порушень у дошкільників.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження** складали ідеї
Л.С. Виготського про характер розвитку вищих психічних функцій; концепція розвитку особистості в діяльності, висловлена в працях
Д.Б. Ельконіна, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна та ін.; психологічні основи педагогічного спілкування (Б.Г. Ананьєв, Ю.О. Бохонкова,
О.І. Захаров, М.І. Лісіна та ін.); дослідження особливостей емоційної сфери особистості (Л.В. Вереіна, О.В. Запорожець, К. Ізард, О.О. Прохоров та ін.); погляди на природу емоційних порушень та дослідження з проблеми їх психопрофілактики та психокорекції (О. Ф. Бондаренко, Л. Ф. Бурлачук,
С. О. Гарькавець, С. В. Дворяк, Е. Г. Ейдеміллер, Н. Є. Завацька,
О. С Кочарян, А. Є. Лічко, Н. Ю. Максимова та ін.).

**Методи дослідження:** спостереження, бесіда, констатувальний експеримент, формувальний експеримент, тестування (психодыагностичны методики); методи психопрофілактики та психокорекції, методи математичної обробки даних.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що його результати дозволяють розширити наукове уявлення про емоційні порушення дітей дошкільного віку в плані психолого-педагогічної роботи з дітьми та надання їм допомоги у позбавленні страхів за допомогою методів корекції; послужать основою для подальших психолого-педагогічних досліджень.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає в тому, що вони дозволяють одержати більш різносторонню картину емоційних порушень, що виникають у дошкільників, а також конкретизувати психокорекційну роботу з дітьми. Розробка психологічного інструментарію, за допомогою якого вивчаються емоційні порушення, є реальною передумовою вдосконалення підготовки психологів; допомагає розкрити резерви в підготовці психологів по формуванню емоційної сфери дитини.

**РОЗДІЛ 1**

**Теоретико-методологічний аналіз проблеми емоційних порушень у дітей дошкільного віку**

* 1. Аналіз підходів до причин виникнення емоційних порушень у дітей та їх специфіка

Життєдіяльність як дорослої людини, так і дитини перебігає у постійних контактах з іншими людьми, предметами та явищами навколишньої дійсності. До всього, що оточує людину, вона виявляє певне ставлення, яке проявляється у різноманітних емоціях. Це ставлення може бути позитивним, негативним або нейтральним. Нейтральне ставлення не пов'язане з виникненням емоцій. Якщо предмети, явища відповідають потребам, можливостям людини, вони викликають позитивне ставлення та виникнення позитивних емоцій (задоволення, радості, захоплення тощо).

В протилежному випадку виникає негативне ставлення та відповідні емоції (страх, образа, туга, сум, смуток, пригніченість, збентеженість, схвильованість тощо). Інакше кажучи, в емоціях відображаються переживання людини, співвідношення між бажаннями, потребами та можливостями їх задоволення. Емоції можна розглядати й відповідно до того, який стан вони викликають: активний чи пасивний, підвищують чи пригнічують життєдіяльність людний.

З цього погляду емоції поділяються па дві групи — стенічні та астенічні. Стенічні емоції підвищують активність, енергію, життєдіяльність, викликають підйом, бадьорість завдяки посиленню роботи серцевої системи, підвищенню артеріального тиску, темпу та глибини дихання. До стенічних емоцій відносяться радість, задоволення, захоплення. Астенічні емоції знижують активність, пригнічують життєдіяльність. Це туга, смуток, образа тощо. Емоції впливають на перебіг різних психічних процесів — сприймання, пам'яті, уяви, мислення, зумовлюють формування певних рис характеру особистості. Емоційний тон присутній уже у відчуттях, які можуть бути приємними та неприємними, викликати позитивні та негативні емоції. Процес сприймання людини, що охоплена радістю, незалежно від об'єкту сприймання, буде разюче відрізнятися від сприймання особи, що переживає сум, смуток. Позитивні емоції покращують процеси пам'яті, мислення. Позитивні емоції активізують різні види діяльності людини, негативні зменшують активність. Вольові процеси також тісно пов'язані з емоціями [4].

Характер емоційного забарвлення настрою позначається на всіх етапах вольової дії: та усвідом підкреслюють гуманістичну спрямованість розвитку особистості такої дитини, яка представлена цілим комплексом характеристик: чесність, чуйність, товариськість, здатність до співчуття, чутливість. Діти, що демонструють наведені вище особистісні якості, дійсно переживають «за всіх», сприймають чужий біль як власний, вболівають за інтереси іншої людини. Вони можуть заплакати від жалю до людини, тварини, пташки, рослини, готові прийти на допомогу тим, хто відчуває в ній потребу.

Вираженість почуття власного «я» у дошкільників полягає, перш за все, у підкресленому почутті власної гідності, потребі у самоствердженні. Ці діти завжди мають та намагаються відстояти свою позицію, прагнуть до самостійності, проявляють цілеспрямованість та активність у досягненні мети. Вони не можуть терпіти авторитарного тону, принижень та фізичних покарань. У відповідь на зневажливе ставлення діти, про яких ідеться, ображаються, замикаються в собі, іноді плачуть, їм властива висока чутливість до похвали, ставлення інших людей, їм складно відмовитися від своїх переконань, не бути собою, грати не властиву для себе роль [58].

Вище було розглянуто риси характеру, що самі по собі не спричинюють невротичні розлади, проте сприяють їх виникненню під виливом психотравмуючих обставин: безпосередність та вразливість перетворюються па тривожність; неспокій, образливість, безпорадність — на пасивність, інертність, пригніченість; альтруїстичні якості, почуття власної гідності — на егоцентризм, невластиві цим дітям недовірливість, відлюдькуватість, що є також реактивно-захистними психічними утвореннями. В психологічній літературі емоційні порушення в дітей розглядаються як негативний стан, що виникає на фоні важковирішувальних особистісних конфліктів [5; 29].

Традиційно виділяються три групи факторів, що призводять до виникнення емоційних порушень в дітей і підлітків: біологічні, психологічні та соціально-психологічні. Біологічні передумови емоційних порушень включають в себе: генетичні фактори, індивідуально-типологічні характеристики особистості дитини, соматична ослабленість внаслідок частих захворювань, вона сприяє виникненню різних реактивних станів і невротичних реакцій переважно з астенічним компонентом; у дітей з хронічними соматичними захворюваннями, ці емоційні порушення не є прямим результатом хвороби, а пов’язані з труднощами соціальної адаптації хворої дитини і з особливостями її самооцінки. Психологічні причини – особливості емоційно-вольової сфери дитини, а саме порушення адекватності її реагування на вплив ззовні, недолік у розвитку навичок самоконтролю поведінки [15; 29; 35].

1. У виникненні емоційних відхилень на ранніх етанах розвитку дитини певна роль належить переживанням матері під час вагітності. Переважна більшість сучасних матерів у цей період перебуває у стані емоційного стресу, який пов'язаний із хвилюванням щодо можливості патології вагітності, пологів, народжень хворої або мертвої дитини в результаті дії несприятливих чинників (підвищений радіаційний фон, наявність важких елементів у продуктах харчування тощо). Таким чином, тривожність на гормональному рівні у період пренатального розвитку дитини створила передумови для проявів тривожності в перші роки її життя.

2. Зростання нервово-психічного напруження в складних соціально-екологічних умовах, занепокоєння здоров'ям та долею дитини, сім'ї спричинюють невротизацію батьків. Це негативно відбивається на емоційних контактах дорослих з дитиною. Батьки, які перебувають у стані емоційного стресу, переживають тривогу, хвилювання, не можуть забезпечити дитині психологічний комфорт. Навпаки, вони є джерелом підвищеного неспокою, що створює передумови для виникнення емоційних розладів у дитини.

3. Психотравмуючі ситуації в дітей, що потерпіли від Чорнобильської катастрофи, пов'язані також із їх тривалим перебуванням лоза сім'єю під час різних лікувальних та оздоровчих заходів.

 4. Однією з причин, яка не сприяє стабілізації позитивно-емоційного етапу дітей, є авторитарний характер навчально-виховного процесу в дошкільних закладах освіти, особливостями якого є зосередження уваги лише на процесі засвоєння знань, формування вмінь та навичок, відсутність постійно діючих засобів зняття емоційної напруги, стимулювання позитивних емоцій. Емоційні розлади в дитячому віці та їх корекція Емоційні порушення, можна умовно поділити па дві групи. В основі розподілу лежать ті сфери життя дитини, де насамперед знаходить вияв емоційне неблагополуччя. З одного боку, воно може виявлятися у взаєминах з іншими людьми; з іншого — в особливостях внутрішнього світу дитини, складності її переживань. Негативні емоційні прояви можуть існувати у двох типах поведінки дітей. Першу групу за типом поведінки складають діти з переважанням станів збудження [65].

Ці дошкільники характеризуються нестриманістю, дратівливістю, що нерідко призводить до виникнення конфліктів, дезорганізації діяльності. Такі діти схильні до захоплення різними видами діяльності, проте продуктивність її швидко знижується. Негативні емоції (спалахи гніву, образи) можуть виникати як і через вагомі причини, так і через незначні приводи. Але швидко виникаючи, вони так само швидко згасають. Афективні прояви нерідко спричиняють негативне ставлення дитини до думок і вимог інших людей. Наведений тип поведінки дошкільника викликає негативні реакції дорослих та однолітків, що його оточують. З ім'ям дитини нерідко пов'язують зневажливі характеристики: «всім заважає», «завжди зла», «непосидюча», що зачіпає почуття власної гідності, викликає образу. Усвідомлення дітьми, що вони «не такі, як усі», спричиняє переживання невпевненості, власної малоцінності, тривожності. Такі негативні емоційні прояви діти зовні ховають під маскою зарозумілості, пихатості. Друга група за типом поведінки — це діти, у яких переважає пригнічений стан із депресивними проявами. Діти, про яких ідеться, не можуть легко й вільно, як їх однолітки, висловити свої переживання й почуття, забути образу Й не згадувати про неї, бути послідовними в діях та вчинках, впевнено поводитися за будь-яких обставин, захистити себе, оперативно почати й закінчити справу, переключитися з одного на інше [54; 79].

Швидка стомлюваність та пов'язана з нею неспроможність ефективно виконати будь-яку діяльність спричинюють зниження самооцінки дитини, проявів невпевненості в собі, почуття малоцінності. Це викликає стан неспокою, незахищеності, тривожності, а також сприяє виникненню надзвичайно гострої потреби дітей у визнанні, увазі. Нерідко ця гіпертрофована потреба провокує такі негативні прояви, як підвищена образливість, злопам'ятність. Вразливість, імпресивність цих дітей на фоні емоційних розладів спричинює формування амбівалентності потреби у спілкуванні: відчуваючи гостру потребу в товаристві однолітків, спільній діяльності з вихователем, діти виявляють при цьому замкненість, відлюдькуватість. Відсутність корекційних заходів у практиці виховання дітей з наведеними емоційними розладами може призвести до утворення стійкої негативної позиції щодо взаємин з іншими людьми, а також до деформації розвитку особистості [8].

Тривога як стан в нормі переживається кожною здоровою людиною у випадках, що передбачають негативні результати. Даний стан виникає, коли індивід сприймає певні подразники чи ситуацію як таку, що несе в собі актуально і потенційно елементи загрози, небезпеки, небезпеки, шкоди.
 Ю.Л. Ханін відмічає, що тривога як стан – це реакція на різні стресори, що характеризується різною інтенсивністю, мінливістю у часі, наявністю усвідомлювальних неприємних переживань напруги, стурбованості, хвилювання і супроводжується вираженою активізацією вегетативної нервової системи. Психологічні причини, що викликають тривогу, можуть лежати у всіх сферах життєдіяльності людини. Умовно їх розділяють на суб’єктивні і об’єктивні причини.

В соціальній сфері тривожність впливає на ефективність спілкування, взаємостосунки з товаришами, породжуючи конфлікти. В психологічній сфері: зміна рівня домагань особистості, зниження самооцінки, рішучості, впевненості в собі, мотивацію. Крім цього відмічається зворотній зв’язок тривожності з такими особливостями, як соціальна активність, принциповість, добросовісність, прагнення до лідерства, рішучість, незалежність, емоційна стійкість, впевненість, працездатність, ступінь нейротизму та інтровертованості.

В психофізіологічній сфері: зв’язок тривожності з особливостями нервової системи, енергетикою організму, активністю біологічно активних точок шкіри, розвитком психовегетативних захворювань. Корекційна робота за умови особистісної та ситуаційної тривожності у підлітків Підлітки з високим рівнем тривожності вимагають особливої уваги як педагогів, психологів, так і батьків. Тривожність може бути результатом психотравми, неблагополучності у певній значущій для підлітка сфері діяльності чи спілкування. Вона може бути й результатом порушеного самооцінювання, внутрішньоособистісних конфліктів. Останній вид може достатньо довго не привертати уваги педагогів і батьків, бо такі діти дуже відповідальні, дисципліновані.

Отже, подолання тривожності у дітей можна здійснювати в трьох напрямах: а) навчання прийомів оволодіння своїм емоційним станом; б) розширення можливостей формуванням умінь і навичок, необхідних для успішного виконання діяльності; в) перебудова самооцінювання і структури мотивів підлітка. Музика дає змогу змінювати тривогу на глибинному, підсвідомому рівні й уникнути того, з чим дитині чи навіть підліткові не так легко справитися. До проведення такої роботи слід обов'язково залучити й батьків, їм дається завдання проговорити вдома ситуації, які колись викликали в їхніх дітей страхи, тривогу і які вони все-таки подолали. Розширення можливостей і набуття нових навичок, умінь також дає змогу подолати тривогу [45].

1.2. Психологічні особливості дітей дошкільного віку

Дошкільний вік займає по шкалі фізичного розвитку дитини період часу від трьох до шести-семи років. Він вносить великий вклад у психічний розвиток дитини. За ці роки дитина набуває багато з того, що залишається з нею надовго, що визначає його як особистість та має вплив на подальший інтелектуальний розвиток.

Є.Р. Крайніков визначає дошкільний вік (дошкільний період розвитку) як „етап психічного розвитку дитини, що триває приблизно від 3 до 6 – 7 років.

Проблема вирішується сама собою в особливому типі діяльності дошкільника – в грі. Провідною діяльністю дитини дошкільного віку виступає гра, у рамках якої відбувається засвоєння основних прийомів предметної діяльності, норм соціальної поведінки, відбувається розвиток грубої моторики (здатність здійснювати рухи великої амплітуди: стрибки, біг тощо).Гра – це емоційно насичена діяльність, вона охоплює дитину повністю. Мотиви гри полягають в самому ігровому процесі; формула мотивації гри – не вигравати, а грати.

Ведучим типом дитячої гри в дошкільному віці виступає сюжетно-рольова гра . Сюжетно – рольова гра глибоко та з різних боків досліджена у роботах Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, А.В. Запорожця, А.П. Усової,
Ф.І Фрадкіної.

Вихователі дитячих садків в останні роки звернули увагу на значне збільшення ігор дітей” у міліціонера та бандитів”,” у зачистку” а то просто “в злочинців”. Враховуючи зауваження Д.Б. Ельконіна про те, що взагалі улюбленими дитячими ролями бувають ролі тих людей, які “займають особливе місце у суспільстві, на яких сконцентрована суспільна увага”, можна подивитися на сучасну соціальну дійсність і з цієї, важливої для майбутнього, точки зору [85].

Значення гри для психічного розвитку дитини дошкільного віку велике [88].

Можна визначити головні лінії впливу гри на розвиток психіки:

1.Розвиток мотиваційно-потребнісної сфери: орієнтація у сфері людських відношень, сенсу та задач діяльності; формування нових за змістом соціальних мотивів тощо.

2.Розвиток вільності поведінки та психічних процесів. У рольовій грі дитина орієнтується на приклад дії (еталон), з яким вона порівнює свою поведінку, тобто контролює її. У процесі гри створюються благо сприятливі умови для виникнення мимовільної уваги, мимовільної пам’яті, мимовільної моторики.

3.Розвиток ідеального плану свідомості: стихійний перехід від мислення у діях до мислення в плані уявлень, до власної розумової дії.

4.Подолання пізнавального егоцентризму дитини. Закладаються основи рефлексивного мислення – здібності аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви та співвідносити їх із загальнолюдськими цінностями.

5.Розвиток почуттів, емоційної саморегуляції поведінки.

6.У середині гри виникають інші види діяльності.

7.Розвиток мовлення: гра сприяє розвитку знакових функцій мови, стимулює зв´язні висловлювання [16; 18; 35].

Сучасні батьки байдуже, а часто й погане відношення мають до дитячої гри, як до несерйозного некорисного заняття. У прагненні прискорити дитячий розвиток, інтенсифікувати його виникає витиснення вільних ігор дітей навчальними заняттями. В деяких сім’ях зменшуються прогулянки, замінюються спілкуванням з батьками, що створює проблеми для розвитку гри як суспільної діяльності дітей. Тобто у сучасному суспільстві гра знаходиться у критичному стані. Дитині потрібне повноцінне проживання цього періоду дитинства, використання його унікального потенціалу; не акселерація, а ампліфікація дитячого розвитку – збагачення змісту специфічних дитячих форм ігрової, практичної діяльності, досвіду спілкування з дорослими та однолітками, максимальний розвиток специфічних дошкільних і разом з тим перспективних психофізіологічних якостей.

Поруч з ігровою діяльністю в цьому віці формуються інші види діяльності, наприклад конструювання і малювання. Істотним у формуванні особистості стає те, що мотиви і бажання дитини починають узгоджуватися між собою, виділяються більш і менш значимі за рахунок чого відбувається перехід від імпульсивної ситуативної поведінки до опосередкованої певним правилом чи зразком [16; 18; 32].

За Д.Б. Ельконіним, основними психологічними новоутвореннями дошкільного віку є:

а) виникнення першого схематичного абрису цільного дитячого світогляду, що проявляється у явищі анімізму;

б) виникнення первинних етичних інстанцій („що таке добре і що таке погано”). Ці етичні інстанції формуються поруч з естетичними („красиве не може бути поганим”);

в) виникнення супідрядності мотивів, переваги обміркованих дій над імпульсивними. Формуються такі якості особистості як наполегливість і уміння переборювати труднощі; виникає також почуття обов’язку по відношенню до інших людей;

г) виникнення довільної поведінки, тобто такої, що опосередкована певним уявленням. На цій основі в дитини з’являється прагнення керувати собою і своїми вчинками;

д) усвідомлення свого обмеженого місця в системі відносин з дорослими, прагнення до здійснення суспільної значимості і суспільно оцінюваної діяльності [85].

Провідною діяльністю дошкільного віку є гра, оволодіння нормами поведінки та діяльності людей. У період 3-4 роки спостерігається самоствердження особистості дитини. Цей проміжок часу характеризується такими реакціями: непослух, упертість, негативізм, норовистість, „ображання дорослих” („Я сам”, „Я сам знаю”, нарцисизм – вихваляє себе). Дитина починає грати на самоті, а також у предметні, конструкторські, сюжетно-рольові гри [82].

В ці роки формуються такі емоції, як любов; ніжність, жалість, співчуття і жаль. Майже в однаковій мірі ці почуття виявляються у відношенні до обох батьків, якщо між ними немає конфлікту і вони є для дітей об'єктом любові. У цьому віці можна почути від дітей фрази: "Любити мене можна, а не любити не можна", "Якщо ти мене покараєш, я все рівно буду тебе любити". Любов, таким чином, має ще безумовний, безвідносно до сімейної ситуації характер, і батьки повинні гарненько подумати, перш ніж уживати такі фрази, як: "Я не люблю тебе", "Я не буду з тобою дружити", оскільки вони вкрай болісно сприймаються дітьми 3-5 років і приводять до виникнення занепокоєння (не завжди виявляються зовні). У ряді випадків на нього вказує наростаюча загальмованість, нестійкість настрою, підвищена уразливість і примхливість [1; 7; 13; 14].

Якщо до 2 років і хлопчики і дівчатка більше реагують на відсутність матері, що обумовлено яскраво вираженої до неї прихильністю, а також емоційною і фізичною залежністю, то з 2 до 3 років обидва батьки сприймаються як єдине ціле, тому гостро сприймається відсутність не тільки матері, але і батька. Після 3 років більше реагують на розлуку з батьком дівчата. Хлопчики більше реагують на відсутність матері. Для 4-літніх дітей така вибірковість вже характерна і вказує на визначену вибірковість почуття любові, спрямованого переважно на батька іншої статі.

Подібний емоційний досвід позитивно впливає на формування особистості дитини, полегшує надалі спілкування з протилежним полом.

Ніжні почуття, випробовувані дітьми до батька іншої статі, вимагають відповідних почуттів, тому діти відчувають збентеження, коли змінюється емоційний стан одного з батьків, коли він не дуже добрий, не лагідний з ними.

Щоб дитина була емоційна і смілива, чуйна і безпосередньої у вираженні почуттів, їй необхідно якнайбільше спілкуватися з однолітками Надмірна опіка, надмірна любов, тривога і страх дорослих, нерішучість, поступливість здатні блокувати вікові потреби дитини в емоційному спілкуванні з однолітками і нанести непоправна шкоду на його психічний розвиток [26; 80].

У віковий період 5-6 років у дошкільника спостерігається гармонізація відносин з дорослими, підвищена потреба в любові, лагідності з боку батьків, розвиток почуття любові, прихильності до батьків – це критичний вік для формування здатності любити іншу людину. Розвиваються відносини з дітьми, сумісні ігри з дітьми (сюжетно-рольові ігри з правилами), відбувається формування відносин лідерства і підпорядкування серед дітей, «ігри-змагання». Розвивається здатність до конструкторських ігор, а також практичне мислення. У дитини починають розвиватися творчі здібності: з’являється здатність до малювання, вияв музичних здібностей (розуміти музику, співати, танцювати).

У дошкільному віці діти починають керуватися в своїй поведінці, в оцінках, які вони надають собі та іншим людям, певними моральними нормами. В них формуються більш-менш стійкі моральні уявлення, а також здатність до моральної саморегуляції.

Джерелом моральних уявлень дітей стають дорослі, які займаються їх вихованням, навчанням, а також однолітки. Моральний досвід від дорослих дітям передається та засвоюється в процесі спілкування, спостереження, через систему заохочення та покарання. Спілкуванню належить особлива роль у вихованні дошкільника [1; 14; 15; 82].

Дитина дошкільного віку має допитливість та зацікавленість до усього, і саме тому вона починає задавати свої “сто тисяч чому”, намагаючись дійти до самої суті речей, дізнатися їх устрій та призначення. У разі недостатнього вирішення задач розвитку дитини у неї формуються сумніви, сором як форма проявлення Я – концепції, засновані на переживанні слабкості та незахищеності свого Я [1].

В інтелектуальній сфері відбувається формування концентрації уваги, розуміння на слух, словникового запасу, розвиток мовлення і наочно-образного мислення, наявність феноменального слуху, здібностей до спілкування, раціональний підхід до дійсності, логічне запам’ятовування, зорово-рухова координація (здатність до керування рухами руки і пальців); в особистісній і соціальній сфері розвивається здатність до співробітництва з однолітками, сформовані становлення до дорослого як до учителя, рівень самосвідомості, який дозволяє виявляти критичність до своїх знань і дій [48; 73; 82].

Саме до цього віку належать питання про виникнення різноманітних предметів та явищ. Ці питання мають принциповий характер (звідки узявся мир, звідки беруться діти). До віку 5 – 7 років дитина намагається зрозуміти такі явища, як смерть та життя. Це перша форма теоретичного мислення дитини.

В перипетіях стосунків з дорослими і з однолітками дитина постійно навчається тонкій рефлексії на іншу людину. В цей період через стосунки з дорослими інтенсивно розвивається здатність до ідентифікації з людьми, а також із казковими та придуманими персонажами, з природними об’єктами, іграшками, зображеннями тощо. Одночасно дитина відкриває для себе позитивну і негативну сили відокремлення, яким їй треба бути оволодіти в майбутньому.

В онтогенезі самосвідомість дитини з раннього віку розвивається в плані розуміння свого „Я” у минулому, сучасному і майбутньому. Образи пам’яті та уяви сприяють створенню феномена психологічного часу. Чим молодшою є дитина, тим більшу участь у формуванні життєвої перспективи дитячої особистості повинен брати дорослий. За сприятливих умовах розвитку самосвідомості чим старшою стає дитина, тим виразнішим у неї стає розуміння відповідальності за себе в теперішньому і майбутньому. У віці з трьох до семи років самосвідомість дитини розвивається настільки, що це дає підстави говорити про дитячу особистість [1; 15; 26; 48].

Підкреслюючи усе, що було розглянуто вище можна стверджувати, що дошкільне дитинство – короткий проміжок у житті людини, усього перші сім років. Але саме в цей період відбувається відокремлення дитини від дорослого, перетворення беззахисного немовляти на відносно самостійну, активну особистість.

Дошкільний вік – це вік подальшого формування „я” дитини. Почуття вже позначаються словами, чітко виражене прагнення до розуміння, довірі, близькості з іншими людьми. Формується і почуття спільності - поняття „ми”, під яким дитина має на увазі спочатку себе і батьків, а потім себе й однолітків. Встановлюються етичні категорії. Зростає самостійність - дитина займає себе сам, не вимагає постійної присутності дорослих і прагне до спілкування з однолітками. Інтенсивно розвивається уява.

 **1.3. Особливості прояву емоційних порушень у дошкільників**

Проблема емоційного самопочуття дітей в сім'ї та дошкільному закладі є однією з найбільш актуальних, так як позитивний емоційний стан відноситься до числа найважливіших умов розвитку особистості.

Висока емоційність дитини, яка забарвлює його психічне життя і практичний досвід, становить характерну особливість дошкільного дитинства. Внутрішнім, суб'єктивним ставленням дитини до світу, до людей, до самого факту власного існування є емоційне світовідчуття. В одних випадках - це радість, повнота життя, згоду зі світом і самим собою, відсутність афективної і відходів в себе, в інших - надмірна напруженість взаємодії, стан пригніченості, знижений настрій або, навпаки, виражена агресія.

Емоційний досвід дитини, то є досвід його переживань, може мати як позитивну, так і негативну забарвленість, що безпосередньо впливає на його актуальне самопочуття.

Для психічного здоров'я дітей необхідна збалансованість позитивних і негативних емоцій, що забезпечує підтримання душевної рівноваги та життєствердного поведінки. Порушення емоційного балансу сприяє виникненню емоційних розладів, що призводять до відхилення в розвиток особистості дитини, до порушення у нього соціальних контактів.

Аналіз психологічної літератури дозволяє виділити три групи порушень у розвитку емоційної сфери дошкільника:

- розлади настрою;

- розлади поведінки;

- порушення психомоторики.

Розлади настрою можна умовно розділити на 2 види: з посиленням емоційності та її пониженням. До 1-ї групи відносяться такі стани, як ейфорія, дисфорія, депресія, тривожний синдром, страхи. До 2-ої групи відносяться апатія, емоційна тупість, паратіміі.

Ейфорія - піднесений настрій, не пов'язане із зовнішніми обставинами. Дитину, що знаходиться в стані ейфорії, характеризують як імпульсивного, що прагне до домінування, нетерплячого.

Дисфорія - розлад настрою, з переважанням злобно-тужливого, похмуро-незадоволеного, при загальній дратівливості і агресивності. Дитину в стані дисфорії можна описати як похмурого, злого, різкого, непоступливого.

Депресія - афективний стан, що характеризується негативним емоційним фоном і загальною пасивністю поведінки. Депресія у дошкільному віці в класичному вигляді зазвичай атипова, стерта. Дитину із зниженим настроєм можна охарактеризувати як нещасного, похмурого, песимістичного [81].

Тривожний синдром - стан безпричинною стурбованості, що супроводжується нервовим напругою, непосидючістю. Дитину, що відчуває тривогу, можна визначити як непевного, закутий, напруженого.

Страх - емоційний стан, який виникає в разі усвідомлення що насувається небезпеки. Дошкільник, відчуває страх, виглядає боязким, переляканим, замкнутим.

Апатія - байдуже ставлення до всього, що відбувається, яке поєднується з різким падінням ініціативи. Апатичну дитину можна описати як млявого, байдужого, пасивного.

Емоційна тупість - сплощене емоцій, в першу чергу втрата тонких альтруїстичних почуттів при збереженні елементарних форм емоційного реагування.

Паратіміі, або неадекватність емоцій - розлад настрою, при якому переживання однієї емоції супроводжується зовнішнім проявом емоції протилежної валентності.

Емоційна тупість і паратіміі характерні для дітей, що страждають на шизофренію.

До розладів поведінки можна віднести гіперактивність і агресивна поведінка: норматівноінструментальную агресію, пасивно - агресивна поведінка, інфантильні агресивність, захисну агресію, демонстративну агресію, цілеспрямовано ворожу агресію.

Гіперактивність - поєднання загального рухового неспокою, непосидющих, імпульсивності вчинків, емоційної лабільності, порушень концентрації уваги. Гіперактивний дитина непосидючий, не доводить до кінця розпочату справу, у нього швидко змінюється настрій.

Нормативно - інструментальна агресія - це вид дитячої агресивності, де агресія використовується в основному як норма поведінки в спілкуванні з однолітками [23; 72].

Агресивний дитина тримається зухвало, непосидючий, драчлів, ініціативний, не визнає за собою провини, вимагає підпорядкування оточуючих. Його агресивні дії - це засіб досягнення конкретної мети, тому позитивні емоції випробовуються їм після досягнення результату, а не в момент агресивних дій.

Пасивно-агресивне поведінка характеризується примхами, впертістю, прагненням підпорядкувати оточуючих, небажанням дотримуватися дисципліни.

Інфантильна агресивність проявляється в частих сварках дитини з однолітками, через непослух, виставленням вимог батьків, прагненням ображати оточуючих.

Захисна агресія - це вид агресивної поведінки, яке проявляється як в нормі (адекватну відповідь на зовнішній вплив), так і в гіпертрофованій формі, коли агресія виникає у відповідь на самі різні дії.

Виникнення гіпертрофованої агресії може бути пов'язано з труднощами декодування комунікативних дій оточуючих [15; 26].

Демонстративна агресія - різновид провокаційного поведінки, спрямованої на привернення уваги дорослих чи однолітків. У першому випадку дитина використовує в непрямій формі вербальну агресію, яка виявляється в різних висловлюваннях у вигляді скарг на однолітка, в демонстративному крику, направленому на усунення однолітка. У другому випадку, коли діти використовують агресію як засіб залучення до себе уваги однолітків, вони найчастіше використовують фізичну агресію - пряму або непряму, яка носить мимовільний, імпульсивна характер (безпосереднє напад на іншого, погрози і залякування - як приклад прямої фізичної агресії або руйнування продуктів діяльності іншого дитини у разі непрямої агресії).

Цілеспрямовано-ворожа агресія - це вид дитячої агресивності, де бажання завдати шкоду іншому -- самоціль. Агресивні дії дітей, що приносять біль і приниження одноліткам, не мають якої-небудь видимої мети - ні для оточуючих, ні для них самих, а мають на увазі отримання задоволення від заподіяння іншому шкоди. Діти використовують в основному пряму фізичну агресію, при цьому дії відрізняються особливою жорстокістю і холоднокровністю, почуття каяття зовсім відсутні [3; 11; 75].

До порушень психомоторики відносять:

1) амімію відсутність виразності лицьової мускулатури, що спостерігається при деяких захворюваннях центральної або периферичної нервової системи;

2) гіпомімію легке зниження виразності міміки;

3) маловиразним пантоміміка.

Несприятливими для емоційного і особистісного розвитку дошкільника є наступні типи батьківського стосунки: відкидання, гіперопіка, поводження з дитиною по принципом подвійного зв'язку, сверхтребовательность, ухилення від спілкування та ін. Серед емоційних рис, що розвиваються, під впливом таких батьківських відносин, наголошується агресивність, аутоагресивної, відсутність здатності до емоційної децентрації, почуття тривожності, помисливості, емоційна нестійкість у спілкуванні з людьми. Тоді як тісні, насичені емоційні контакти, при яких дитина є «об'єктом доброзичливого, але вимогливого, оціночного відносини, ... формують у нього увереннооптімістіческіе особистісні очікування».

До причин виникнення негативних тенденцій в поведінці дошкільників слід віднести предметну середу, зміст якої (наприклад, іграшки, що стимулюють агресію) впливає на вибір сюжету дитячих ігор, реалізацію рольового поведінки і відповідної емоційної експресії [8; 29].

Потужним імпульсом соціальноемоціонального розвитку дітей є також кошти комунікації, які можуть стати джерелом емоційних порушень у дошкільників, через невирішеність питання про дозування інформаційного «раціону». За даними ЮНЕСКО, 93% сучасних дітей 3 - 5 років дивляться на екран 28 годин на тиждень, тобто близько чотирьох годин на день, що набагато перевершує тривалість спілкування з дорослими. Таким чином, екран стає головним «вихователем» дитини.

Якщо дорослі або підлітки здатні критично оцінити те, що показують, можуть переключитися на інший канал або просто вимкнути телевізор, то дошкільнята дивляться все, що їм пропонують. В результаті для них характерно недорозвинення особистості, що виражається в порушеннях мови, відсутності інтересу до занять, слабкої концентрації, зниженою емоційності, відсутність співпереживання, а також в імпульсивності та ситуативності поведінки, відсутність ініціативи, низькому рівні фантазії і уяви, стереотипності мислення [47; 81].

Провідним методом корекції емоційних порушень у дошкільному віці є імітація дітьми різних емоційних станів. Значимість даного методу обумовлена рядом особливостей: 1) активні мімічні і пантомімічна прояви допомагають запобігати переростання деяких емоцій в патологію; 2) завдяки роботі м'язів обличчя і тіла забезпечується активна розрядка емоцій; 3) у дітей при довільному відтворенні виразних рухів відбувається пожвавлення відповідних емоцій і можуть виникати яскраві спогади про неотреагарованних раніше переживання, що дозволяє, в ряді випадків, знайти першопричину нервового напруження дитини і нівелювати його реальні страхи [76].

В зв'язку з тим, що дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку емоційної сфери, імітація дітьми емоційних станів сприяє розширенню їх системи знань про емоції, дає можливість наочно переконатися в те, що різні настрої, переживання виражаються в конкретних позах, жестах, міміці, рухах. Ці знання дозволяють дошкільнятам грамотніше орієнтуватися у власних емоційних станах і емоції оточуючих; 5) імітація емоційних станів дозволяє не тільки розширити уявлення дітей про емоції, вміння їх диференціювати і розуміти, але й активізувати емоційний словник дошкільників, так як при освоєнні значення слів, що позначають емоції, діти виділяють не істотні ознаки, на основі яких формуються видові узагальнення, а ситуацію, в якій ця емоція виникла, свої дії в ній, емоційні переживання;
6) імітація емоційних станів сприяє розвитку стійкості, концентрації, переключення уваги, дозволяє довільно змінювати м'язовий тонус, що формує у дітей довільну регуляцію поведінки; 7) імітація виконує важливу функцію в соціально-емоційному розвитку дошкільника: за допомогою імітації будується образ іншої особи і, одночасно, будується і поглиблюється уявлення дитини про самому собі. У теорії соціального навчання імітація розглядається як «Ключовий процес соціалізації, як спосіб придбання дитиною поведінки, прийнятого, схвалюється в його соціальному оточенні».

 Маревні страхи – це страхи, причину появи яких знайти просто не можливо. Як, наприклад, пояснити, чому дитина боїться нічного горщика, відмовляється приймати ту чи іншу їжу (фрукти, чи овочі, м'ясо), боїться надягти тапочки чи зав'язати шнурки. Маревні страхи часто вказують на серйозні відхилення в психіці дитини, можуть служити початком розвитку аутизму. Дітей з маревними страхами можна зустріти в клініках неврозів, оскільки це найважча форма [61].

Дитячий невроз страху має різноманітні патологічні прояви. Наприклад, ритуали. Власне, по їх наявності в побуті і визначається дитячий невроз. Звичайно ритуали стомлюють і не тільки дитину, але й батьків і вчителів. Часто ритуали шокують навколишніх. Наприклад, один маленький хлопчик, який боявся темряви, перш ніж ввійти в темну кімнату, виконував наступний ритуал: гладив ручку закритих дверей, шепотів їй ласкаві слова, потім заходив у кімнату і підстрибував на місці, при цьому стрибків повинно було бути рівно десять. Причина появи даного ритуалу в дитини не пояснена, він дуже незвичайний [11].

 Говорячи про дитячі страхи і їхній прояв, необхідно зрозуміти, що при цьому вважати нормою, а що патологією. У вітчизняній і закордонній психології виділено 29 страхів, що можуть випробувати діти від народження і до досягнення 16-18-річного віку.

**Розділ 2**

 **ЕМПІРИЧНЕ дослідження ЕМОЦІЙНИХ ПОРУШЕНЬ у дітей дошкільного віку**

**2.1. Методичні заходи, хід і процедура констатувального експерименту**

Прогресивні зрушення в системі освіти, які відбулися в Україні, зумовлюють нові підвищені вимоги до розкриття особистіcного потенціалу кожної дитини, її суб’єктних можливостей ефективно регулювати власну діяльність, зокрема, на ранніх етапах розвитку.

Наявність емоційних порушень у дошкільному віці є причиною виникнення неврозів та інших розладів, що гальмують психічний розвиток особистості. Особистісне становлення дитини визначається її емоційним благополуччям.

Однак, серед типових дитячих емоцій нерідко істотне місце мають не тільки позитивні, але й негативні емоції, що згубно впливають як на загальний психічний настрій дитини, так і на її діяльність.

Метою дослідження виступає теоретичний аналіз проблеми емоційних порушень та причини їх виникнення у дітей старшого дошкільного віку; дослідження динаміки, вікових та індивідуальних особливостей емоційних порушень у дітей; а також представлення методичних рекомендацій для практичних психологів, вихователів, батьків з попередження та вчасного виявлення емоційних порушень у дітей.

Сьогодні у психології відомо багато напрямків та наукових шкіл, які всебічно вивчають причини виникнення негативних емоційних явищ у дитячому віці.

Теоретичні та методологічні підходи до вивчення емоційних порушень представлені у вітчизняній психології у працях Л.С.Виготського, Л.І.Божович, Н.В.Карпенко, М.І.Лісіної, А.І.Липкіної, С.П.Тищенко, А.В.Захарової. У зарубіжній психології ми відзначаємо праці В.Джеймса, Дж.Міда, Е.Еріксона, К.Роджерса, Р.Бернса. Дослідники, зокрема, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, Г.М. Котляр, Г.М.Брєслав, О.І.Захаров, О.В.Запорожець, Ю.М. Міланіч, О.С.Співаковська підкреслювали, що при плануванні діагностичних і психотерапевтичних заходів у роботі з дошкільниками особливу увагу варто приділяти провідній діяльності - сюжетно-рольовій грі.

Емоційність – основна психофізіологічна особливість дитячого віку, яка надає якісної своєрідності поведінці дітей на різних етапах їх розвитку. В дошкільному віці дитина оволодіває новими і різноманітними видами діяльності, змінюється і ускладнюється спілкування її з іншими людьми, вона активно пізнає оточуючий світ і саму себе. Все це супроводжується яскравими переживаннями дитини. Незважаючи на характерні вікові особливості емоційної сфери дошкільнят (яскравість і безпосередність переживань, панування почуттів над усіма сторонами його життя), емоційна сфера кожної дитини також відрізняється своєю своєрідністю.

Очевидно, це стосується і проблеми емоційного неблагополуччя дітей. На думку А. Д. Кошелевої, емоційні порушення дітей можна умовно розділити на дві основні групи.

В основі цього поділу лежать ті сфери життя, в яких перш за все може проявлятись емоційне неблагополуччя дитини: сфера взаємин дитини з іншими людьми і власний світ її переживань.

Перша група – це діти неврівноважені, швидко збуджуються. Нестримність емоцій часто буває причиною дезорганізації їх діяльності. У конфліктних ситуаціях з однолітками емоції збудливих дітей виражаються дуже бурхливо: в гучному плачі, відчайдушній образі, спалахах гніву, але ставлення їх до однолітків в цілому доброзичливе.

Відносно врівноважені діти зі стійким негативним ставленням до спілкування. Гостра сприйнятливість і вразливість дитини може призвести до чисельних страхів (третя група дітей з емоційним неблагополуччям).

Страх можна визначити як емоційний стан, який проявляється у випадку усвідомлення людиною небезпеки, що насувається. При нормальному емоційному розвитку дитини страх і тривогу досить легко зняти вмовляннями і поясненнями дорослого. Однак страх і тривожність можуть займати і занадто значне місце в емоційному житті дитини, яка починає перебувати в несприятливому стані тривоги і страху занадто довго.

Підвищена тривожність і лякливість дітей виникає з багатьох причин: це може бути особлива чутливість нервової системи; це конфліктна атмосфера в сім’ї, де діти переживають сильні, безпредметні, невизначені для них самих страхи і тривогу [2].

На думку І.В.Дубровіної можна виділити три найбільш виражені групи так званих «важких» дітей, які мають проблеми в емоційній сфері:

1. Агресивні діти. Відносячи дитину до даної групи, варто звернути увагу перш за все на ступінь прояву агресивної реакції у дитини, її тривалість і характер можливих причин, що викликали афективну поведінку учнів.

2. Емоційно-розгальмовані діти реагують занадто бурхливо: якщо вони виражають захоплення, то надто експресивно, якщо вони чимось стурбовані, то можуть довго і демонстративно плакати.

3. Занадто сором’язливі, ранимі, образливі, боязкі, тривожні діти соромляться голосно і відкрито висловлювати свої емоції, тихо переживають свої проблеми, боячись звернути на себе увагу.

Дослідниця звертає увагу на важливу деталь: характер прояву емоційних реакцій у дитини, безумовно, пов'язаний з типом її темпераменту, тобто діти другої групи є швидше холериками, а представники третьої групи – меланхоліками або флегматиками. Загальним же для всіх груп дітей з емоційними порушеннями є те, що неадекватні афективні реакції (які проявляються по-різному у різних типів дітей) у кожної дитини носять захисний, компенсаторний характер [1].

Таким чином, дорослий при взаємодії з дитиною повинен постійно пам’ятати про індивідуальні особливості її емоційної сфери, сприяючи афективній регуляції дитини і оптимальним способам її регуляції. Важливо:

- навчити дитину адекватним формам реагування на ті чи інші ситуації і явища зовнішнього середовища;

- не варто намагатися у процесі занять з «важкими» дітьми повністю відгороджувати дитину від негативних переживань, оскільки дитині потрібні різноманітні емоції;

- почуття дитини не можна оцінювати чи вимагати, щоб дитина не показувала справжніх переживань; бурхливі афективні реакції дитини – це, здебільшого, результат тривалого стримування емоцій.

Діагностика рівня тривожності молодшого школяра дає змогу скоригувати його поведінку таким чином, щоб не травмувати дитину і, в разі потреби, провести корекційну роботу з метою зниження рівня тривожності.

Страх – це афективне відображення у свідомості людини конкретної загрози для її життя та благополуччя.

Тривога – це емоційно загострене відчуття загрози. На відміну від страху, тривога не завжди сприймається негативно, тому що вона можлива у вигляді радісного хвилювання, очікування.

Прояви занепокоєння дитини:

- розгублюється, коли її запитають;

- не знаходить потрібних слів для відповіді;

- голос починає тремтіти ;

- пітніють долоні;

- робить багато зайвих рухів або стає нерухомою.

Ці симптоми є проявами перенапруги психофізіологічних функцій організму. Вікові страхи характерні для емоційно чутливих дітей як відображення особливостей психічного та особистісного розвитку. Їх посилюють: наявність страхів у батьків;тривожність у стосунках із дитиною; перебільшене переховування дитини від загроз, ізоляція від спілкування з однолітками: конфліктні стосунки між батьками; психічні травми (переляк) та ін.

Невротичні характеризуються більшою емоційною напругою, вони більш тривалі та стійкі; мають негативний вплив на формування характеру й особистості; пов’язані з іншими невротичними розладами та переживаннями; складні для подолання; є результатом тривалих переживань, що не мають розв’язання [6].

Такі емоційні порушення характерні для дітей, котрі не набули до школи необхідного досвіду спілкування з дорослими та однолітками, невпевнені в собі, бояться не виправдати очікування дорослих, переживають труднощі адаптації.

В основі цього страху лежить боязнь зробити помилку, бути осміяним. Результати дослідження тривожності як специфічного індивідуального прояву емоційних порушень у дітей дають підставу для створення програми психологічної корекції з подолання високої тривожності в дітей та роботу з їх батьками.

У процесі емпіричного дослідження ми використовували такі методики: проективний тест на виявлення рівня тривожності (Р.Теммпл, В. Амен, М.Доркі), що допомагає визначити загальний емоційний стан дитини, ставлення до різних життєвих ситуацій, характер взаємостосунків із ровесниками, батьками, вихователями; анкетування батьків за допомогою якого виявлялися поведінкові порушення – агресивність, тривожність, ситуативні страхи дитини (анкета, розроблена Г.П.Лаврентьєвою і Т.М.Титаренко).

Після обробки й інтерпретації даних (за методикою Р.Теммла, М.Дорки, В.Амена) вдалося виявити групу дошкільників з високим і середнім рівнем тривожності.

Встановлено, що високий рівень тривожності мають 10 дітей, що становить 30% і 20%, середній рівень тривожності мають 8 дітей - це 25% (хл.) і 15%(д.); відповідно низький рівень тривожності мають двоє дітей, що становить 10%.

В основному діти переживають тривожність, викликану стресовими ситуаціями (укладення спати, точне виконання вимог дорослих, агресія з боку інших дітей, покарання й ін.).

Крім того, тривожність носить і особистісний характер, коли дитина стабільно зіштовхується з розбіжностями між своїми реальними можливостями й високим рівнем досягнень, якого чекають від нього дорослі. У процесі дослідження діти з високими показниками тривожності проявляли занепокоєння, непевність у собі, у правильності своїх відповідей. Їх цікавило, що і як відповідали інші діти, проявляли шкідливі звички невротичного характеру - кусали нігті, гойдали ногою, покусували нижню губу й так далі.

На основі аналізу можна помітити більш яскравий прояв емоційних порушень у дівчаток. У деяких дітей можна було спостерігати фізіологічні ознаки підвищеної тривожності - частішав подих, потіли долоні рук, проявлялася гіперемія в області обличчя й шиї.

Додатково, з метою виявлення рівня тривожності дітей нами використовувалася «Анкета по виявленню тривожної дитини» (авт. Г.П.Лаврентєва, Т.М.Титаренко) шляхом опитування батьків. За результатами анкет і після бесіди з батьками була визначена група дітей із високим і середнім рівнем тривожності. Високий рівень тривожності продемонстрували 55,0% дітей; середній - 35,0%); низький рівень тривожності - 10,0%.

Високий рівень тривожності продемонстрували 55,0% дітей; середній - 35,0%); низький рівень тривожності - 10,0%.

Були відібрані діти, з якими проводитись психологічна корекційна робота.

Результати дослідження дають підстави для таких висновків. В умовах ситуації тестування, метою якого є перевірка готовності дитини до школи, рівень тривожності дітей підвищується.

Це відбувається через те, що дитина усвідомлює значущість соціальної цінності статусу школяра, який є життєво необхідним для гомеостазу особистості, для почуття власної гідності і самоповаги та належності дошкільної групи.

При цьому відбувається «гальмування» рефлексивної здатності свідомості, оскільки емоційна складова «образу Я» «перекриває» когнітивну.

Тривожність на межі «невротичної тривоги» включає витіснення (дисоціацію) та інші прояви інтрапсихічного конфлікту, тому дитина починає стримувати свої дії або звужувати поле власної свідомості за допомогою різноманітних психологічних механізмів.

Важливим джерелом виникнення високих і помірно високих показників невротичної тривоги є взаємини дитини з батьками, особливо з матір’ю, що підтверджується результатами тест-опитувальника.

Взаємини, які включають прагнення матері інфантилізувати дитину, приписати їй особистісну і соціальну неспроможність, непристосованість - зумовлюють незадоволення батьків і їх нарікання на те, що дитина неуспішна і невправна. Таке оцінне ставлення матері спричиняє розвиток у дитини схильності до невротичної тривоги, коли дошкільник не може реалістично сприймати ставлення до нього оточуючих.

Оскільки невротична тривога супроводжує процес діяльності дитини, то це, звичайно, стоїть на заваді реалізації творчих здібностей зростаючої особистості. Захист власного «Я», гомеостазу особистості відбувається через конфлікт і боротьбу з батьками – у вигляді таких форм поведінки, як негативізм (активний чи пасивний), підвищена конфліктність, агресивність, гіперактивність.

 Батьки, які високо оцінують інтелектуальні і творчі здібності дитини, пишаються, поважають і приймають самоцінність власної дитини, заохочують до самостійності, намагаються бути з нею на рівних, виявляють довіру. Такі діти, окрім високих показників інтелектуального розвитку, психічних функцій та рівня підготовки до школи, виявили помірно низькі показники оптимальної тривожності.

Коли стосунки матері і дитини такі «ненадійні», дитина не відчуває довіри до світу, а це негативно впливає на її розвиток:пригнічується пізнавальна активність (низькі показники розвитку інтелекту і психічних функцій), знижується самооцінка, спостерігається відсторонення від оточуючих. Про таких дітей можна сказати, що вже в такому віці у них виявляються окремі ознаки аутизму, тобто порушення контактів, уникання дійсності, заглиблення у світ власних переживань. Таким дітям властива повна відчуженість, безініціативність, низькі показники тривожності.

 Поведінкові наслідки ідентифікації дитини як школяра, члена шкільного класу приводять до її підтримання та посилення тільки в тих випадках, коли вони адаптивні і позитивно підкріплюються самою особистістю та значущим оточенням. Якщо цього не відбувається, можна говорити про дезадаптивну (неуспішну, негативну) соціальну ідентифікацію.

 В умовах переживань дітьми негативного оцінного ставлення з боку дорослих регулятивна функція самооцінки порушується, внаслідок чого в них виникає схильність до прояву тривожності і гальмується активність як суб’єктів діяльності та спілкування, спостерігаються прояви депривації. Різні форми ігрової терапії, терапії образами, арт-терапії допомагають дитині пережити свої пригнічені почуття. Приміром, казкотерапія дає можливість дітям ідентифікувати себе з героями казок і разом з ними пережити важкі емоції, внутрішньоособистісні конфлікти й успішно розв’язати їх.

Відповідно до віку діти одержують у доступній формі психологічні знання, що дозволяють упоратися з почуттям самотності, неповноцінності, невпевненості в собі, з переживаннями провини, сорому [5]. Доброзичливе і розуміюче спілкування, ігри, малювання, прослуховування й обговорення казок, рухливі вправи, музика, а найголовніше – увага до дитини – допомагають їй прийняти себе та світ, що її оточує.

**2.2. Дослідження емоційних порушень у дітей дошкільного віку**

Розвиток емоційної сфери є важливою складовою життя кожної особистості. За допомогою такого складника воно стає різнобарвним. Емоції виникають та розвиваються саме у процесі спілкування, залежать від емоційної ситуації в сім’ї, дошкільному навчальному закладі, школі. Сам процес комунікації зазвичай емоційно опосередкований.

При взаємодії з іншими людьми ми передаємо не лише певну інформацію, а й емоційний підтекст, який може бути важливішим ніж сама інформація. Однією з важливих проблем є не скільки вираження емоцій дитиною, скільки вміння їх розпізнавати та сприймати, переносити себе в різні ситуації та вміння адекватно вирішувати їх, здатність розуміти емоційні стани інших людей оскільки це відзначається на подальшому розвитку дитини, формуванні її характеру, оволодінні формами поведінки та здатності взаємодіяти з однолітками.

Вони на основі досліджень, виділили характеристики емоційної сфери у дітей із порушеннями мовлення, зокрема малу диференційованість і одноманітність емоцій, бідність або відсутність відтінків переживань, слабкість спонукань і боротьби мотивів, емоційні реакції спрямовані в основному на подразники, які безпосередньо впливають. Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Під емоціями, або емоційними переживаннями, зазвичай розуміють найрізноманітніші реакції людини: – від бурхливих вибухів пристрасті до тонких відтінків настрою. У психології емоціями називають процеси, що відображають особисту значимість та оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєдіяльності людини у формі переживань. Найбільш суттєвою рисою емоцій є їх суб'єктивність.

Якщо такі психічні процеси, як сприймання і мислення дозволяють людині більше або менше об'єктивно відображати навколишній світ, то емоції слугують для відображення суб'єктивного ставлення людини до самої себе і до навколишнього світу. Саме емоції відображають особисту значущість пізнання через натхнення, одержимість, упередженість та інтерес [1, с.88].

 Емоція – це те, що переживається як почуття, яке мотивує, організовує і спрямовує сприйнмання, мислення і діяльність, мобілізує енергію; ця енергія в деяких випадках відчувається суб'єктом як тенденція до мисленнєвої дії.

Емоція керує розумовою і фізичною активністю індивіда, спрямовує його в певне русло. Емоція регулює або фільтрує наше сприймання [3, с.3]. Кожна із фундаментальних емоцій має свої унікальні мотиваційні та адаптивні функції.

Кожна з емоцій працює на нас і для нас, і те, що вона робить, зазвичай йде нам на користь. Винятком з цього правила є випадки, коли емоція стає більш інтенсивною, ніж того вимагає ситуація. За таких обставин вона надає дезорганізуючий, руйнівний вплив. Але, в цілому, емоція все ж несе в собі конструктивний початок [3, с. 6-7].

Починаючи з 4-річного віку, у дітей з'являється здатність розрізняти істинні і зовнішні прояви емоцій. Ця здатність чітко формується у дитини до 6 років, при цьому вона краще розпізнає негативні емоції. У цей же період у дитини розвивається здатність усвідомлювати наявність амбівалентних, суперечливих емоцій, пережитих одночасно. В емоційній сфері дитини відбувається зсув основних причин, що викликають емоції із царини позаперсональних у царину міжперсональних відносин, і емоції починають обумовлюватися не тільки зовнішніми, але й суб'єктивними факторами [6, с. 198].

У старшому дошкільному віці дитина здатна засвоювати найвищі моральні норми та проявляти відповідні почуття. Зокрема, діти середнього дошкільного віку вже здатні виявляти почуття обов’язку, переживати почуття задоволення, радості як відповідь на похвалу дорослого та сум, роздратування тощо. Під впливом діяльності у дитини цього віку формується ставлення не лише до людей, а й до речей.

Таким чином, ставлення до оточуючого світу відбувається з практичної взаємодії з цією діяльністю і, як результат, виникають нові емоції [6, с.157-158].

Аналізуючи особливості становлення емоційно-почуттєвої сфери дітей старшого дошкільного віку Р. О. Язиніна спирається на погляди А. Д. Кошелєвої щодо умовного поділу емоційних порушень у дітей на дві основні групи. В основі цього поділу лежать ті сфери життя, в яких насамперед може проявлятися емоційне неблагополуччя дитини: сфера взаємовідносин дитини з іншими людьми і власний світ переживань.

Перша група – це діти неврівноважені, швидко збудливі. Нестримність емоцій часто буває причиною дезорганізації їх діяльності. У конфліктних ситуаціях з однолітками емоції збудливих дітей виражаються дуже бурхливо: в гучному плачі, відчайдушній образі, спалахах гніву, але їх ставлення до однолітків у цілому доброзичливе.

Друга група – діти переважно «легко гальмівні», зі стійким негативним ставленням до спілкування. Вони уникають спілкування, але здалеку все ж стежать за подіями в групі [6, с. 203]. Загалом, цілому у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є вторинні порушення емоційної сфери.

Так, В. І. Селіверстов, аналізуючи дослідження Л. М. Шипіциної та Л. З. Волкової, зазначає, що через порушення мовлення дитина потрапляє в умови соціальної депривації, внаслідок чого засвоєння соціального досвіду порушується, специфічним шляхом йде засвоєння емоційного словника. Існує ряд вказівок на те, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення емоційна лексика формується з порушеннями і з великим відставанням в термінах.

Діти не вміють усвідомлювати свої і чужі емоції. Це призводить до того, що дитина не диференціює подібні емоції, виникають складнощі в усвідомленні та вираженні як свого, так і чужого емоційного стану. Найбільше страждає розуміння емоцій героїв художніх творів. У цілому при загальному недорозвиненні мовлення спостерігається незрілість соціальних емоцій і примітивність емоційного реагування. Більш ніж у половини дітей із загальним недорозвиненням мовлення домінують негативні емоції і підвищена схильність до стресових станів. За їх власною самооцінкою причиною зниження емоційного стану є усвідомлення своєї неповноцінності. Отже, дефект мовлення, несформованість відносин з однолітками, дезадаптація не дозволяють їм бути більш товариськими і щасливими [2, с. 83].

На основі теоретичних досліджень було виявлено, що емоційна сфера дітей із загальним недорозвиненням мовлення має свої специфічні особливості. Для того, щоб підтвердити відмінності емоційної сфери дітей з нормативним розвитком і дітей із загальним недорозвиненням мовлення нами було проведено емпіричне дослідження, у ході якого було виявлено різницю у сприйманні та розпізнаванні емоцій дітьми старшого віку в нормі та із загальним недорозвиненням мовлення.

Отже, вибірку нашого дослідження склали діти віком 5-6 років, а саме: 1) діти старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення дошкільного навчального закладу компенсуючого типу для дітей з тяжкими порушеннями мовлення; 2) діти старшого дошкільного віку з нормативним розвитком дошкільного навчального закладу загального типу.

Для безпосередньої діагностики нами застосовувались запропоновані С. Є. Кулачківською методики дослідження емоційної сфери дошкільників.

Методика «Впізнай емоцію» спрямована на виявлення здатності усвідомлювати емоційний стан дитини за виразом її обличчя зображеного на малюнках.

Методика «Сюжетний малюнок» спрямована на вивчення розуміння дитиною семантичного змісту та морального смислу життєвої ситуації, що подана на малюнку.

Методика визначення здатності дитини до рефлексивного означення свого емоційного стану та передбачення відповідно до конкретної життєвої ситуації – спрямована на виявлення в дітей емоційної рефлексії, здатності до емоційного передбачення відповідно до заданої проблемної ситуації.

Методика визначення вміння дитини знаходити відповідність схематично зображеної емоції і змісту словесного опису емоційного стану персонажу казки спрямована на виявлення вміння та одночасне навчання дітей диференціювати експресивні ознаки емоцій, які подані схематично [4, C. 27-30].

При дослідженні здатності дітей із загальним недорозвиненням мовлення та дітей з нормативним розвитком усвідомлювати емоційний стан дитини за виразом її обличчя, було виявлено, що відмінності у сприйманні емоцій за виразом обличчя не значні, тобто були емоції, які діти обох груп не могли розрізнити, наприклад, сором.

Всі інші емоції визначалися дітьми правильно (60% дітей з загальним недорозвиненням мовлення виявили високий рівень, а 40% - середній). Такі ж результати ми спостерігаємо і в нормі.

Ми встановили, що в дітей обох груп переважає аналітико-синтетичний тип сприймання емоцій, тобто діти називали емоцію, індентифікували її за ознаками, узагальнювали. При вивченні розуміння дитиною семантичного змісту та морального смислу життєвої ситуації, що подана на малюнку, діти з нормативним розвитком (60% дітей) виявили повне розуміння ситуації, правильно визначали емоційний стан всіх персонажів, зображених на малюнку, пропонували адекватний спосіб вирішення ситуації, але деякі (40% дітей) частково розуміли зміст тексту, необгрунтовували свою відповідь, давали відносно адекватний та доступний спосіб вирішення ситуації.

Діти із загальним недорозвиненням мовлення показали різні результати: менша частина (20% досліджуваних) показали незначне розуміння змісту життєвої ситуації, визначали емоції лише одного з персонажів, не пропонували свій вихід з ситуації, що свідчить про невміння усвідомлювати свої і чужі емоції.

Інша частина дітей (60%) виявила часткове розуміння ситуації, визначали емоційний стан більшості персонажів, пропонували відносно доступний вихід із ситуації. Це свідчить про те, що діти можуть сприймати емоції та виражати їх самостійно, проте не можуть диференціювати та впізнавати їх у ситуації і прив’язувати до станів персонажів.

Незначна кількість (20%) досліджуваних проявила високий результат, тобто адекватно розуміли, впізнавали та розрізняли емоційні стани, давали адекватний та доступний вихід із ситуації. Це свідчить про розуміння дитиною емоційних станів та вміння морально осмислювати життєву ситуацію, що подана на малюнку.

При дослідженні наявності в дітей емоційної рефлексії, здатності до емоційного передбачення відповідно до ситуації, було виявлено, що діти з нормативним розвитком адекватно сприймали емоційні ситуації, тобто пояснювали свою відповідь, їхній емоційний стан відповідав ситуації, що свідчить про вміння дитини уявити себе в тій чи тій ситуації і дати свою оцінку ситуації. Діти казали чи добре вчинив у пропонованій ситуації герой чи ні. (80% дітей – середній рівень).

Інша частина дітей (20%) проявила вміння не лише адекватно сприймати та розрізняти емоційні ситуації, а й проявляти емпатійність при розв’язанні ситуації. Деяка частина дітей із загальним недорозвиненням мовлення (20%) виявила дуже низький рівень, тобто не розуміли ситуацію, не знали як вийти з цієї ситуації, що не правильно зробили.

Це свідчить про те, що у дітей порушена здатність до рефлексивного означення свого емоційного стану та не сформоване вміння прогнозувати конкретну ситуацію. Частина дітей (60%) із загальним недорозвиненням мовлення виявила правильне розуміння ситуації, але не виявили здатність чітко і детально виражати певні емоції та почуття, що свідчить про слабкість рефлексії емоційних станів.

 Інша частина (20%) досліджуваних показала високий рівень рефлексії, що свідчить про вміння розрізняти психічні стани інших людей. При визначенні вміння дитини знаходити відповідність схематичного зображення емоції та змісту словесного опису емоційного персонажу казки було виявлено, що діти з нормативним розвитком не мали великих труднощів у виконанні завдання.

Не зважаючи на те, що діти не змогли визначити емоцію провини, 100% досліджуваних показали високий рівень. Діти із загальним недорозвиненням мовлення показали результати, які ми можемо поділити а дві групи.

Діти першої групи (60% – середній рівень) проявили вміння правильно називати більшість схематично зображених емоцій, розрізняти елементи експресії, проте пояснювали не всі емоції, не змогли правильно, по-порядку обраних картинок, описати казку, частіше називали самі емоції.

Друга група (40%) адекватно підбирали малюнки до емоційної ситуації казки, правильно називали схематично зображені емоції, відтворювали казку за обраними картинками, придумували інше закінчення казки, наприклад, Колобок утік від усіх злих звірів, які хотіли його з’їсти та повернувся до бабусі з дідусем.

Варто зазначити, що діти з нормальним розвитком та із загальним недорозвиненням мовлення робили однакові помилки при визначенні емоції провини і сердитості. Діти із загальним недорозвиненням мовлення плутали емоції такі як жах і страх.

Отже, здатність до розпізнавання емоцій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення – розвинена, відповідає нормі та виявляється на рівні вище середнього. У свою чергу, розуміння змісту емоційної ситуації, емпатія та емоційне передбачення, співвідношення емоцій із ситуацією у дітей із загальним недорозвиненням мовлення сформовано дещо нижче, ніж в дітей із нормативним розвитком.

Тобто діти з порушеннями мовлення можуть виявляти труднощі у розумінні комунікативного аспекту емоцій, встановленні причиннонаслідкових зв’язків, виявленні емоційної рефлексії та передбаченні, що є досить важливим для адекватної соціальної взаємодії.

Таким чином, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення загальний показник розуміння емоцій виявляється на середньому рівні, коли у дітей з нормативним розвитком – на рівні вище середнього. Результати експертної оцінки дітей вихователями в загальному вигляді підтверджують та доповнюють наше безпосереднє дослідження.

Це обумовлено тим, що вихователі мають більший досвід спілкування з дітьми, знають їх краще, і тому оцінили дітей саме так, як вони їх знають, працюючи з ними декілька років.

Ґрунтуючись на отриманих результатах експертної оцінки, виявлено, що діти із загальним недорозвиненням мовлення в спілкуванні менше називають власні емоції, складніше розуміють стан інших за зовнішніми проявами, менш яскраво проявляють емоції, та в більшості випадків мають труднощі в прогнозуванні емоцій інших, порівняно з дітьми з нормативним розвитком.

Результати експертної оцінки відповідають результатам безпосереднього дослідження. Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Не зважаючи на те, що здатність до розпізнання емоцій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення відповідає загальним закономірностям розвитку, зазначимо, що розуміння ними змісту емоційної ситуації, емпатія та емоційне передбачення, співвідношення емоцій з ситуацією сформовано дещо нижче, ніж у дітей із нормативним розвитком. Так, у дітей з нормативним розвитком загальний показник розуміння емоцій виявляється на рівні вище середнього, тоді як у дітей із загальним недорозвиненням мовлення на середньому рівні.

Тобто діти із загальним недорозвиненням мовлення у спілкуванні менше називають свої емоції, складніше розуміють стан інших за зовнішніми проявами; менш яскраво проявляють емоції, мають труднощі в прогнозуванні емоцій інших людей, що є досить важливим для адекватної соціальної взаємодії та потребує подальшої корекційної-розвивальної роботи.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що розвиток емоційної сфери дуже важливий для дитини із загальним недорозвиненням мовлення, оскільки є необхідною складовою соціалізації. Ми вважаємо, що розвиток емоційної сфери можливий лише в умовах безпосередньої комунікації дітей в процесі організованої та структурованої ігрової діяльності. Розвиток емоційної сфери залежить від впливу зовнішніх чинників, ситуації в сім’ї дитини, її взаємодії та емоційності до членів родини, вихователів і однолітків.

Використання різноманітних вправ та ігор для розвитку емоційної сфери дозволить розвивати та коригувати й інші порушені психічні процеси, долати прояви агресивності, удосконалювати вміння розпізнавати і показувати емоції казкових героїв, бачити та сприймати емоції своїх однолітків тощо.

**2.3. Принципи побудови програми психокорекції емоційних порушень у дітей дошкільного віку**

Дошкільне дитинство є коротким відрізком у житті людини, всього перші сім років, але вони мають дуже велике значення. У цей період розвиток йде як ніколи бурхливо і стрімко.

З цілком безпорадної, нічого не вміючої істоти немовля перетворюється у відносно самостійну, активну особистість. Отримують певний розвиток усі сторони психіки дитини, тим самим закладається фундамент для подальшого зростання.

Одним з основних напрямків психічного розвитку в дошкільному віці є формування основ особистості. Дитина починає усвідомлювати своє «Я», свою активність, діяльність, починає об'єктивно себе оцінювати. Утворюється супідрядність мотивів: можливість підпорядкувати свої безпосередні спонукання усвідомленим цілям. Малюк навчається в певних межах керувати своєю поведінкою і діяльністю, передбачити її результат і контролювати виконання.

Ускладнюється емоційне життя дошкільника: збагачується зміст емоцій, формуються вищі почуття. Маленька дитина не вміє керувати емоціями. З розвитком емоційної сфери у дошкільника почуття стають більш раціональними, підпорядковуються мисленню. Але це відбувається, коли дитина засвоює норми моралі і співвідносить з ними свої вчинки. Дошкільник вчиться розуміти не тільки свої почуття, але і переживання інших людей. Дитина може співпереживати, співчувати літературному герою, розігрувати, передавати в сюжетно-рольовій грі різні емоційні стани.

Розвитку емоційної сфери сприяють всі види діяльності дитини. Емоційний досвід дитини, тобто досвід її переживань, може бути як позитивним, так і негативним, що безпосередньо впливає на її самопочуття сучасні наукові дані свідчать, що позитивний дитячий досвід, зокрема довіра, відкритість, готовність до співпраці, є основою позитивної самореалізації майбутньої особистості.

Для психічного здоров’я дітей необхідна збалансованість позитивних і негативних емоцій, що забезпечує підтримання душевної рівноваги та життєвої поведінки. Порушення емоційного балансу призводить до емоційних розладів, відхилень у розвитку особистості, проблеми соціальних контактів.

Перед вихователем стоїть завдання: навчити маленьку дитину керувати своїми емоціями та сприяти створенню в дошкільнят позитивного емоційного настрою; звільнятися від напруження, скутості; розвивати й коригувати емоційну сферу дітей.

Проблемі емоцій приділяли увагу багато вітчизняних і зарубіжних психологів. Про однобічності сучасних зарубіжних теорій емоцій в якійсь мірі свідчать самі назви: «психоаналітична» (Фрейд, Холт, Дав); «інтеллектуалістична » (Спенсер); «когнітивна» (Арнольд); «активаційний-енергетична» (Спенсер).

Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, виводили ряд принципово важливих положень щодо, залежності емоцій від характеру діяльності суб'єкта, про що регулює їхню роль в цій діяльності і про їх розвиток в процесі засвоєння людиною суспільного досвіду.

Вони стверджують, що емоції - це особлива форма ставлення до предметів і явищ дійсності і виділяють три аспекти цих процесів:

1. Аспект переживання (С. Л. Рубінштейн, Г. Ш. Шингаров).

 2. Аспект відносини (П. М. Якобсон, В. М. Мясищев).

3. Аспект відображення (В. К. Вілюнас, Я. М. Веккер, Г. А. Фортунатов).

Згідно першої точки зору, специфічність емоцій полягає в переживанні подій і відносин. С.Л. Рубінштейн вважав, що «почуття висловлюють у формі переживання ставлення суб'єкта до оточення, до того, що він пізнає і робить».

За останній час накопичено велику кількість фактів, систематизовано безліч спостережень про емоції, придбаний великий досвід їх експериментального дослідження. У нагромадженні фактів вже починають проступати контури цілісної системи. Життя людини насичена різними явищами, предметами, і ніщо не залишає його байдужим.

Всі емоції та почуття, які він відчуває - види його суб'єктивного ставлення до дійсності, переживання їм того, що виявляється безпосередньо в поле його сприйняття. Емоції і почуття - поняття синонімічні, але не рівнозначні. Емоції - це реакція людини на вплив внутрішніх і зовнішніх подразників, що мають яскраво виражену суб'єктивну забарвлення.

 Почуття - це своєрідно виражене пережите людиною ставлення до навколишньої дійсності. Емоції відіграють важливу роль у житті дітей. Не кожен дорослий чоловік здатний розібратися у всій гамі своїх переживань. А для дитини це завдання стає ще більш важким. Діти не завжди розуміють свої навіть прості емоції, тим більше їм важко усвідомити ті різноманітні переживання, які виникають у міру розширення їх зв'язку з зовнішнім світом.

Ключовими моментами емоційного розвитку дитини дошкільного віку є:

- освоєння соціальних форм вираження емоцій;

- формується почуття обов'язку, отримують подальший розвиток естетичні, інтелектуальні та моральні почуття;

- завдяки мовному розвитку емоції стають усвідомленими;

- емоції є показником загального стану дитини, її психічного і фізичного самопочуття.

Більш докладно розглянемо розвиток емоційної сфери дітей шостого року життя. Дитина шостого року істота емоційна: почуття панують над усіма її сторонами життя, надаючи їм особливого забарвлення. Вона сповнена на експресії – її почуття швидко і яскраво спалахують.

Дитина, звичайно, вже вміє бути стриманою та може приховати страх, агресію і сльози. Але це відбувається в тому випадку, коли це дуже і дуже треба. Найбільш сильне важливе джерело переживань дитини - її взаємини з іншими людьми - дорослими і дітьми.

Потреба в позитивних емоціях з боку інших людей визначає поведінку дитини. Ця потреба породжує складні багатопланові почуття: любов, ревнощі, співчуття, заздрість та ін. Коли близькі та рідні люблять дитину, добре ставляться до неї , визнають її права, постійно уважні до неї, вона відчуває емоційне благополуччя - почуття впевненості, захищеності. У цих умовах розвивається життєрадісна, активна фізично і психічно здорова дитина.

Емоційне благополуччя сприяє нормальному розвитку особистості дитини, виробленню в нього позитивних якостей, доброзичливого ставлення до інших людей. Саме в умовах взаємної любові в сім'ї дитина починає вчитися любові сама. Почуття любові, ніжності до близьких людей, перш за все до батьків, братів, сестер, дідусів і бабусь, формує дитину, як психологічно здорову особистість.

Якщо оцінювати особливості почуттів дитини шостого року життя, то треба сказати, що в цьому віці вона не захищена від усього різноманіття переживань, які у неї безпосередньо виникають у повсякденному спілкуванні з дорослими і однолітками. Її день насичений емоціями. В одному дні вміщуються переживання, піднесеної радість, ганебна заздрість, страх, відчай, розуміння іншого і повного відчуження.

Дитина шостого року життя - бранець емоцій. З кожного приводу, який підкидає життя - переживання. Емоції формують особистість дитини та стомлюють її до повної знемоги. Вона перестає розуміти, перестає виконувати правила, перестає бути тим гарним хлопчиком , або дівчинкою, тим хорошим малюком, яким може бути. Вона потребує відпочинку від своїх власних почуттів.

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

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

Формування значної частини емоційного досвіду дитини, зокрема динаміки експресивних дій, адекватності емоційного реагування, розвитку емпатії, саморегуляції, а також виразності особистісних особливостей загальної емоційності, тривожності, сензитивності, фрустрованості відбуваються переважно під впливом саме цих факторів у дошкільному періоді.

У зв’язку з цим, деякі дослідники висловлюють припущення про те, що особливості розвитку емоційної сфери дитини детермінуються конкретними умовами її виховання. І чим повнішим є соціальний статус цих умов, тим більш сприятливим є розвиток емоційного статусу дитини. Немає правильних і неправильних почуттів і емоцій, усі вони відіграють важливу роль в житті дитини. І що не менш важливо – емоції дитини дають самим дітям і дорослим інформацію про їхній стан.

Позитивні емоції, такі як радість, задоволення, довіра, дають дітям відчуття безпеки та надійності. Завдяки цим емоціям діти відчувають, що в їхньому світі все гаразд, вам допомагають набувати нового досвіду і повторювати набуте. Від інших емоцій їм погано, бо вони попереджують про небезпеку і незадоволеність. Вони попереджують про те, що щось не так. Гнів означає, що дитині трапилася перешкода. Сум призводить до зниження енергії і дає час для того, щоб адаптуватися до втрати чи розчарування. Страх спонукає дітей до захисту. Тепло і ласка свідчать дітям про те, що їх люблять і цінують.

За період дитинства особливості емоцій (їх сила, протяжність, стійкість) змінюються в зв’язку з змінами загального характеру провідної діяльності дитини і її мотивів, а також в зв’язку з ускладненням стосунків дитини з навколишнім світом.

Разом з переживанням задоволення чи незадоволення. пов’язаних з задоволенням безпосередніх бажань, у дитини виникають більш складні відчуття, викликані тим, наскільки добре вона виконала свої обов’язки, яке значення мають їхні дії для других людей і в якій мірі дотримуються нею і навколишніми нормами і правилами поведінки.

З метою розвитку емоційної сфери необхідно передбачити гармонійне виховання різних почуттів і емоцій, а також формувати в дитини необхідні навички в керуванні своїми почуттями і емоціями (гнів, занепокоєння, страх, провина, сором, співчуття, жалість, емпатія, гордість, шляхетність, любов та інші); навчити дитину розуміти свої емоційні стани і причини, що їх породжують.

З емоційним благополуччям дитини пов’язана її оцінка самої себе, своїх здібностей, моральних і інших якостей. Однією з умов виникнення у дітей старшого дошкільного віку складних емоцій є взаємозв’язок і взаємозалежність і взаємозалежність емоційних і пізнавальних процесів – двох найбільш важливих сфер його психологічного розвитку. Виховання відчуттів у дитини повинно служити передусім формуванню гармонійно розвинутої особистості, й одним з показників цієї гармонійності є певне співвідношення інтелектуального й емоційного розвитку.

Формування і корекцію недоліків емоційної сфери старшого дошкільника необхідно розглядати як пріоритетний напрямок у роботі дитячого психолога. У процесі розвитку відбуваються зміни в емоційній сфері дитина освоює соціальні форми вираження почуттів; змінюється роль емоцій у діяльності дитини, формується емоційне передбачення; почуття стають більш усвідомленими, узагальненими, довільними, внеситуативними.

На які ж емоції варто спиратися в роботі з дітьми?

Існує кілька класифікацій емоцій. Однією з них є класифікація К. Ізарда, що виділяє десять базових емоцій, кожна з яких веде до різних внутрішніх переживань і різного зовнішнього вираження цих переживань:

Інтерес - позитивна емоція, вона переживається дитиною частіше, ніж інші емоції. Інтерес грає важливу мотиваційну роль у формуванні і розвитку навичок, умінь, інтелекту і творчих прагнень; забезпечує працездатність.

Радість - переживання активного внутрішнього задоволення, впевненості в собі, власної значимості, успіху своєї діяльності. Якщо ця емоція переважає в емоційному житті, то дитина перебуває в стані комфорту.

Подив - переживання, пов'язане зі сприйняттям чогось раптового, несподіваного.

Сум - переживання суму, зневіри, ізоляції. Ця емоція гальмує розумову і фізичну активність дитини.

Гнів - переживання обурення, незадоволення чимось. Ця емоція є одним з компонентів агресивної мотивації. Контроль над нею відіграє важливу роль у процесі соціального розвитку дитини.

Відраза - украй неприємне переживання, викликане чимось бридким, огидним, противним, потворним.

Презирство - переживання глибокої зневаги до когось (чогось) морально низького. Презирство приводить до роздування почуття власної значимості і до знецінювання об'єкта презирства. Ситуації, що активізують гнів, одночасно активують емоції відрази і презирства. Комбінація цих трьох емоцій розглядається як тріада ворожості.

Страх - переживання сильного переляку, остраху когось (чогось). Переживання страху відчувається і сприймається як погроза особистої безпеки; супроводжується почуттям непевності, незахищеності, неможливості контролювати ситуацію.

Сором - переживання незадоволеності собою. Сором мотивує бажання дитини сховатися, утекти.

Провина - переживання, пов'язані з порушенням моральної й етичної норми. Інші емоції, відповідно до теорії К. Ізарда, є похідними. Особливості зовнішнього прояву емоцій визначаються по виразних рухах тіла особи, й інтонації, тембру голосу.

 Про розвиток емоційної сфери дитини старшого дошкільного віку свідчать наступні показники:

- адекватна реакція на явища і ситуації навколишньої дійсності;

 - диференціація й інтерпретація емоційних станів інших людей;

- широта діапазону усвідомлюваних емоцій, уміння вербалізувати емоційний стан;

- адекватний прояв емоцій при спілкуванні.

 Існує достатня кількість методик, які діагностують емоційну сферу дошкільників. «Методика дослідження емоційного стану» автором якої є Дорофєєва Є.Т., спрямована на оцінку емоційного стану дитини за трьома основними кольорами.

На основі отриманих відповідей роблять висновок про характеристику соціального стану за типом зміни чутливості.

Методика «Кольоровий тест ставлень» автор І.Б.Дермнова призначена на вивчення емоційного ставлення дитини до моральних норм Дослідження за цією методикою проводяться індивідуально з кожною дитиною.

При аналізі результатів необхідно співвідносити колір, присвоєний кожному поняттю і його емоційне значення.

Коротка характеристика кожного кольору, його емоційно-психологічне значення: синій:добросовісний, спокійний, дещо холодний; зелений:самостійний, наполегливий, іноді впертий, напружений; червоний :доброзичливий, товариський, енергійний, упевнений, дратівливий; жовтий: дуже активний, відкритий, товариський, веселий; фіолетовий: неспокійний, емоційно напружений, має потребу в емоційному контакті; коричневий: залежний, чутливий, розслаблений; чорний: мовчазний, егоїстичний, ворожий; сірий: в’ялий, пасивний, невпевнений, байдужий.

Тест «Розпізнавання емоцій» автор якого Череднікова Т.В. направлений на перевірку здібностей розпізнання різних видів простих і складних емоцій. Розвиваюча, емоційно-комунікативна гра «Абетка настроїв», розроблена Н.Л.Бєлопольською, використовується у якості методики для вивчення адекватності емоційних проявів та реакцій досліджуваних дітей старшого дошкільного віку.

За допомогою цієї методики визначається індивідуальна емоційна чуттєвість досліджуваного. Методики дослідження емоційної сфери на основі спостережень педагогів і батьків: методика «Вивчення індивідуальних особливостей дитини з емоційними проблемами» автори якою є С.Є.Кулачківська та Т.О.Піроженко мають на меті виявити, коли і які саме емоційні проблеми виникають в окремих дітей, з’ясувати з кожною дитиною особливості їх розв’язання, визначити засоби усунення їх причин.

Проаналізувавши результати цієї методики можна встановити коли саме і у яких життєвих ситуаціях дитина зазнає труднощів, як саме їх долає, об’єктивні чи необ’єктивні причини їх виникнення.

Опитувальник «Емоційне благополуччя дитини в групі» автори Г. Любіна та Л. Мікулик створений з метою визначення емоційного благополуччя дитини в групі дитячого садка. До уваги батьків запропоновано ряд запитань відповівши на які, батьки дають нам змогу визначити як дитина почуває себе в групі однолітків. Методика «Вивчення соціальних емоцій».

Автори методики Г.А. Урунтаєва та Афонькіна Ю.А. Метою цієї методики є безпосередню вивчення соціальних емоцій. Спочатку фахівець спостерігає за дітьми у різних видах діяльності, а потім проводить дослідження у два етапи. Провівши дослідження за цією методикою можна зробити висновок про сформованість соціальних емоцій і їх вплив на поведінку дітей різного віку.

Отже, фахівець повинен постійно підтримувати у дітей справжній інтерес до людей, що їх оточують, їхніх потреб;навчати спільного пошуку взаємовигідних рішень у конфліктних ситуаціях, підтримувати прагнення весь час залишатися у контакті, отримувати досвід навіть з невдалого спілкування, а головне – необхідно навчити дитину керувати своїми емоціями.

**ВИСНОВКИ**

1. Теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення емоційних порушень у дітей дошкільного віку показав, що розлади емоційної сфери можна умовно розділити на два види: з посиленням емоційності та з її пониженням. До першої групи належать такі стани як ейфорія, дисфорія, депресія, тривожний синдром, страхи. До другої групи – апатія, емоційна притупленість, паратимії.

До розладів поведінки можна віднести гіперактивність і агресивну поведінку, а саме нормативно-інструментальну агресію, пасивно-агресивну поведінку, інфантильну агресивність, захисну агресію, демонстративну агресію, цілеспрямовано ворожу агресію.

1. Проблема емоційного самопочуття дітей дошкільного віку є однією з найбільш актуальних, оскільки позитивний емоційний стан дитини належить до числа найважливіших умов розвитку особистості.

Висока емоційність дитини, яка забарвлює її психічне життя і практичний досвід, становить характерну особливість дошкільного дитинства. Внутрішнім, суб'єктивним ставленням дитини до світу, до людей, до самого факту власного існування є емоційне світовідчуття. В одних випадках – це радість, повнота життя, згода зі світом і самою собою, відсутність афективності, в інших – надмірна напруженість взаємодії, стан пригніченості, знижений настрій або, навпаки, виражена агресія.

Таким чином, емоційне світовідчуття дошкільника – це вираження суб'єктивного переживання, його інтенсивності і глибини, зрілості емоцій і почуттів в цілому.

Емоційний досвід дитини, тобто досвід її переживань, може мати як позитивну, так і негативну забарвленість, що безпосередньо впливає на її актуальне самопочуття. Результат позитивно-спрямованого дитячого досвіду: довіра до світу, відкритість, готовність до співпраці – забезпечує основу для позитивної самореалізації особистості.

3.В умовах ситуації тестування, метою якого є перевірка готовності дитини до школи, рівень тривожності дітей підвищується. Це відбувається через те, що дитина усвідомлює значущість соціальної цінності статусу школяра, який є життєво необхідним для гомеостазу особистості, для почуття власної гідності і самоповаги та належності дошкільної групи. При цьому відбувається «гальмування» рефлексивної здатності свідомості, оскільки емоційна складова «образу Я» «перекриває» когнітивну. Тривожність на межі «невротичної тривоги» включає витіснення (дисоціацію) та інші прояви інтрапсихічного конфлікту, тому дитина починає стримувати свої дії або звужувати поле власної свідомості за допомогою різноманітних психологічних механізмів. Важливим джерелом виникнення високих і помірно високих показників невротичної тривоги є взаємини дитини з батьками, особливо з матір’ю, що підтверджується результатами тест –опитувальника. Взаємини, які включають прагнення матері інфантилізувати дитину, приписати їй особистісну і соціальну неспроможність, непристосованість - зумовлюють незадоволення батьків і їх нарікання на те, що дитина неуспішна і невправна. Таке оцінне ставлення матері спричиняє розвиток у дитини схильності до невротичної тривоги, коли дошкільник не може реалістично сприймати ставлення до нього оточуючих. Оскільки невротична тривога супроводжує процес діяльності дитини, то це, звичайно, стоїть на заваді реалізації творчих здібностей зростаючої особистості. Захист власного «Я», гомеостазу особистості відбувається через конфлікт і боротьбу з батьками – у вигляді таких форм поведінки, як негативізм (активний чи пасивний), підвищена конфліктність, агресивність, гіперактивність.

4.Для успішної реалізації програми профілактики і корекції емоційних порушень у дітей дошкільного віку було апробовано соціально-психологічний тренінг, що поєднував групові заняття з індивідуальним підходом. Тренінг складався з когнітивного, емоційного і поведінкового блоків. Під час тренінгових занять розв’язувались конкретні завдання: зниження рівня тривожності; розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини й уміння адекватно виразити своє ставлення.

В цілому дослідження підтвердило висунуту гіпотезу і показало, що існують психологічні фактори, які обумовлюють специфіку проявів емоційних порушень в дітей дошкільного віку. Розроблені, апробовані і впроваджені методи, прийоми і способи профілактики і корекції спрямовані на попередження і зниження емоційних порушень; на нівелювання взаємовпливу соціально-психологічних і індивідуально-психологічних факторів, які детермінують емоційну сферу дошкільника.

Успішність усунення емоційних порушень залежить від відомостей про причини їх виникнення і особливостей психічного розвитку дитини. Механізми розвитку емоційних порушень сполучаються між собою, створюючи їх складно мотивовану структуру. Емоційні порушення усуваються не тільки впливом на дитину, але й в результаті зміни неадекватно сформованих дитячо-батьківських відносин.

Про ефективність профілактичної і корекційної роботи свідчить зміна показників індивідуально-психологічних і соціально-психологічних факторів. Так, наприкінці дослідження високий рівень особистісної тривожності знизився з високого до середнього в 10% дошкільників, зменшилася кількість форм тривожності в 3,5 рази;зросла мотивація успіху – у 2,6 рази; показники соціального статусу – в 1,7 рази.

**Список використаної літератури**

1. Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – [2-е изд.] – СПб. : Питер, 2004. – 224 с. : ил. – (Серия «Детскому психологу»).
2. Батаршев А. В. Психология индивидуальных различий: От темперамента – к характеру и типологии личности / А. В. Батаршев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
3. Бернс Р. С. Кинетический рисунок семьи / Р. С. Бернс. – М. : Смысл, 2003. – 146 с.
4. Блейхер В. М. Практическая патопсихология : Руководство для врачей и медицинских психологов / В. М. Блейхер, И. В. Крук, С. Н. Боков. – Ростов н / Д. : Феникс, 1996. – 448 с.
5. Бойко В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – [2-е изд., доп. и перераб.] – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
6. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика : учеб. пособ. [для студ. ст. курсов психол. факул. и отд-ний ун-тов] ⁄
А. Ф. Бондаренко. – К. : Укртехпрес, 1997. – 216 с.
7. Браш Х. Беспричинный страх. Справочник здоровья / Х. Браш, И. Рихберг; пер. с нем. Б. Григорьева. – М. : Сигма-Пресс ; Ростов н / Д. : Феникс, 1998. – 96 с.
8. Брелес К. А. Полное руководство по детской психологии / К. А. Брелес. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 640 с.
9. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.
10. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике ⁄
Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 528 с. – (Серия «Мастера психологии»).
11. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика ⁄ Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с. : ил. – (Серия «Учебник нового века»).
12. Бухановский А. О. Общая психопатология / А. О. Бухановский,
Ю. А. Кутявин, М. Е. Литвак. – [2-е изд., перераб. и доп.] – Ростов н / Д. : Феникс, 2000. – 416 с. : ил.
13. Валлон А. А. Психическое развитие ребенка / А. А. Валлон. – М. : Просвещение, 1967. – 196 с.
14. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика : практ. руководство / А. Л. Венгер – ч. 2. – М. : Генезис, 2001. – 128 с.
15. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты : иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
16. Воронов М. В. Психосоматика : практическое руководство /
М. В. Воронов М. В. – К. : Ника-Центр, 2004. – 256 с. : ил.
17. Гавриченко О.В. Сказкотерапия как особый метод психотерапевтической и диагностической работы / О. В. Гавриченко // Акмеология. – 2003. –
№ 4. – С. 59–63.
18. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье /
В. И. Гарбузов. – СПб. : Сфера, 1994. – 160 с.
19. Гейдебранд К. О душевной сущности ребенка / К. Гейдебранд. – М. : Полифакт, 1991. – 80 с.
20. Глэддинг С. Психологическое консультирование / Сэмюэль Глэддинг. – [4-е изд.] ; пер. с англ. А. Можаев. – СПб. : Питер, 2002. – 736 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
21. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию / Д. С. Горбатов. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 248 с.
22. Детская патопсихология : хрестоматия / Н. Л. Белопольская. – М. : Когито-Центр, 2000. – 351 с. – (Университетское психологическое образование).
23. Детская практическая психология / [под ред. Т.Д. Марцинковской]. – М. : Гардарики, 2001. – 255 с.
24. Дорожевец Т.В. Психологическая помощь детям : арт-техники активизации внутренних ресурсов ребенка / Т. В. Дорожевец // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6. – С. 37–42.
25. Ежова Н. Н. Рабочая книга практического психолога / Н. Н. Ежова. – [3-е изд.]. – Ростов н / Д. : Феникс, 2005. – 315 с. : ил. – (Психологический практикум).
26. Захаров А. И. Детские неврозы (психологическая помощь родителям) /
 А. И. Захаров. – СПб. : Респекс, 1995. – 192 с.
27. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб. : Союз, 2001. – 346 с.
28. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка /
А. И. Захаров. – М. : Просвещение, 1993. – 324 с.
29. Захаров А.И. Как предупредить страхи у детей / А. И. Захаров. – М. : Педагогика, 1986. – 112 с.
30. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / А. И. Захаров. – М. : Просвещение, 1982. – 276 с.
31. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. – М. : Знание, 1980. – 235 с.
32. Клусман Р. Справочник по психотерапии / Рудольф Клусман. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 368 с. : ил.
33. Когнитивная психотерапия расстройств личности / [под ред. Аарона Бека, Артура Фримена] ; пер. с англ. С. Комарова. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с. – (Серия «Практикум по психотерапии»).
34. Колосова С. Л. Детская агрессия / С. Л. Колосова. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с. : ил. – (Серия «Детскому психологу»).
35. Копытин А. И. Техники аналитической арт-терапии : исцеляющие путешествия / А. И. Копытин, Б. П. Корт. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
36. Копытин А. И. Руководство по групповой арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Речь, 2003. – 320 с.
37. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с. : ил. – (Серия «Учебное пособие»).
38. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования ⁄ Р. Кочюнас ; пер. с лит. В. Матулявичене. – М. : Академический проект, 2000. – 240 с.
39. Куртышева М. А. Как сохранить психологическое здоровье детей /
М. А. Куртышева. – СПб. : Питер, 2005. – 252 с. – (Серия «Практическая психология»).
40. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения : Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] /
В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
41. Лебедева Л. М. Велики глаза у страха / Л. М. Лебедева // Школьный психолог. – 2000. – № 19. – С. 8–17.
42. Лютова Е. К. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова,
Г. Б. Монина. – М. : Генезис, 2000. – 192 с. : ил.
43. Макарова Е. Г. Преодолеть страх или искусство-терапия /
Е. Г. Макарова. – М. : Школа-Пресс, 1996. – 346 с.
44. Максимова Н. Ю. Курс лекций по детской патопсихологии : учеб. пособ. / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютина. – Ростов н / Д. : Феникс, 2000. –
576 с. – (Учебники «Феникса»).
45. Максимова Н. Ю., Милютина Е. Л., Основы детской патопсихологии : учеб. пособ. / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютина, В. М. Пискун. – К. : НПЦ Перспектива, 1999. – 432 с.
46. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми /
И. М. Марковская. – СПб. : Речь, 2000*.* – 287 с.
47. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей /
Т. Д. Марцинковская. – М. : Эксмо-Пресс, 1997. – 176 с.
48. Методы эффективной психокоррекции : хрестоматия / [cост.
К. В. Сельченок]. – Мн. : Харвест, 1999. – 816 с. – (Библиотека практической психологии).
49. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Ролло Мэй ; пер. с англ. Т. К. Кругловой. – М. : Класс, 1999. – 144 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
50. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования ⁄ Ричард Нельсон-Джоунс ; пер. с англ. Е. Волкова. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с. : ил. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
51. Носс И. Н. Руководство по психодиагностике ⁄ И. Н. Носс. – М. : Ин-т психотерапии, 2005. – 688 с.
52. Окленд В. Окна в мир ребенка : Руководство по детской психологии /
В. Окленд. – М. : Класс, 2000. – 336 с.
53. Ольшанский Д.Б. Страх / Д. Б. Ольшанский // Диалог. – 1991. – № 5. –
С. 12–19.
54. Островская Л. А. Детские страхи / Л. А. Островская // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 10. – С. 77–79.
55. Панфилова М.А. Игротерапия общения / М. А. Панфилова. – М. : Академия, 2000. – 325 с.
56. Петрунек В.П. Колыбель неврозов / В. П. Петрунек. – М. : Знание, 1988. – 190 с.
57. Попов Ю. В. Современная клиническая психиатрия ⁄ Ю. В. Попов,
В. Д. Вид. – СПб. : Речь, 2000. – 402 с.
58. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособ. / Л. А. Головей,
Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2005. – 688 с. : ил.
59. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками ⁄
[Т. В. Азарова, О. И. Барчук, Т. В. Беглова и др.] ; под общ. ред.
М. Р. Битяновой. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с. : ил. – (Серия «Практикум по психологии»).
60. Проективная психология [Текст] ⁄ [пер. с англ. М. Будыниной,
С. Лихацкой, Г. Миннигалиевой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной,
Н. Шевчук]. – М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с. – (Серия «Мир психологии»).
61. Психиатрия, психосоматика, психотерапия / К. П. Кискер, Г. Фрайбергер, Г. К. Розе, Э. Вульф ; пер. с нем. И. Я. Сапожниковой, Э. Л. Гушанского. – М. : Алетейа, 1999. – 504 с. : ил. – (Гуманистическая психиатрия).
62. Психические состояния / [сост. и общ. ред. Л. В. Куликова]. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с. : ил. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
63. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция ⁄ [под ред. У. В. Ульенковой]. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с. : ил. – (Серия «Учебное пособие»).
64. Психологические тесты ⁄ [под ред. А. А. Карелина] : в 2 т. – М. : ВЛАДОС, 2001. – Т. 1. – 321 с. : ил.
65. Психологія особистості : словник-довідник / [за ред. П. П. Горностая,
Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с. – Бібліогр. с. 263–293.
66. Психосоматика : Взаимосвязь психики и здоровья : хрестоматия / [сост.
К. В. Сельченок]. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 640 с. – (Библиотека практической психологии).
67. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ, 1998. – 672 с.
68. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии /
С. Я. Рубинштейн. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с. – (Серия «Мир психологии»).
69. Рудестам К. Групповая психотерапия / Кьел Рудестам ; пер. с англ.
А. Голубева. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 384 с. – (Серия «Мастера психологии»).
70. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология /
Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с. – (Серия «Учебник нового века»).
71. Сахакиан У. С. Техники консультирования и психотерапии [Тексты] / [ред. и сост. У. С. Сахакиан] ; пер. с англ. М. Будыниний, С. Лихацкой,
Г. Миннигалиевой, Е. Перцевой, Г. Пимочкина, Н. Шевчук. – М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 624 с. – (Серия «Мир психологии»).
72. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии /
Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с. : ил.
73. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н. Ю. Синягина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 96 с. – (Библиотека школьного психолога).
74. Словарь практического психолога [cост. С. Ю. Головин]. – Мн. : Харвест, 1997. – 800 с.
75. Солсо Р. Л. Экспериментальная психология : практический курс /
Р. Л. Солсо, Х. Х. Джонсон, М. К. Бил ; пер. с англ. Е. Павловой,
С. Харитонова, Н. Кириленко, С. Рысева, Е. Будаговой. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 528 с. – (Серия «Секреты психологии»).
76. Справочник практического психолога. Психодиагностика ⁄ [под общ. ред. С. Т. Посоховой]. – М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2005. – 671, [1] с. : ил.
77. Старшенбаум Г. В. Психотерапия в группе ⁄ Г. В. Старшенбаум. – М. : Ин-т психотерапии, 2005. – 320 с.
78. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов н / Д. : – Феникс, 1999. – 576 с.
79. Суходольский Г. В. Математические методы в психологии ⁄
Г. В. Суходольский. – Х. : Гуманит. центр, 2004. – 284 с.
80. Тарасов Е. А. Психотерапия ⁄ Е. А. Тарасов. – М. : ФАИР, 1997. – 320 с. : ил.
81. У лабірінтах психології особистості : Світ психічних явищ / [aвт.-упоряд. О. В. Тимченко, В. Б. Шапар]. – Х. : Прапор, 1997. – 414 с.
82. Шапарь В. Б. Практическая психология. Проективные методики /
В. Б. Шапарь, О. В. Шапарь. – Ростов н / Д. : Феникс, 2006. – 480 с. – (Психологический факультет).
83. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности /
Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с. : ил.
84. Широкова Г. А. Практикум детского психолога / Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько. – [2-е изд.]. – Ростов н ⁄ Д. : Феникс, 2005. – 320 с. – (Серия «Психологический практикум»).
85. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия ⁄ Э. Г. Эйдемиллер,
В. В. Юстицкий. – Л. : Медицина, 1989. – 192 с. : ил.
86. Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособ. [для вузов] ⁄
Б. Д. Эльконин. – М. : Академия, 2001. – 144 с.
87. Яньшин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности ⁄ П. В. Яньшин. – СПб. : Питер, 2004. – 336 с. : ил. – (Серия «Практикум по психологии»).
88. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посіб. ⁄ Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

**Додаток А**

**Таблиця А.1**

**Зразок протоколу дослідження за тестом**

**тривожності Р.Теммла, М.Доркі та Ф.Амена**

|  |
| --- |
| Ім’я:Вік:Дата: |
|  | Вибір |
| Рисунок | Висловлювання | Веселе обличчя | Печальне обличчя |
| 1. Гра з молодшими дітьми |  |  |  |
| 2. Дитина та мати з немовлям |  |  |  |
| 3. Об’єкт агресії  |  |  |  |
| 4. Одягання |  |  |  |
| 5. Гра зі старшими дітьми |  |  |  |
| 6.Вкладання спати на самоті |  |  |  |
| 7. Вмивання |  |  |  |
| 8. Догана |  |  |  |
| 9. Ігнорування  |  |  |  |
| 10. Агресивний напад |  |  |  |
| 11. Збирання іграшок |  |  |  |
| 12. Ізоляція |  |  |  |
| 13. Дитина з батьками |  |  |  |
| 14. Сніданок на одинці  |  |  |  |

**Додаток Б**

**Рис. Б.1. Гістограма результатів вибору синього кольору за тестом М. Люшера на останні позиції обстежуваними І групи**

**Рис. Б.2. Гістограма вибору зеленого кольору за тестом М. Люшера на останніх позиціях обстежуваними І групи**

**Продовження додатку Б**

**Рис. Б.3. Гістограма вибору жовтого кольору за тестом М. Люшера на останніх позиціях обстежуваними І групи**

**Рис. Б.4. Гістограма вибору червоного кольору за тестом М. Люшера на останніх позиціях обстежуваними І групи**

**Додаток В**

 **Рис. В.1. Гістограма вибору синього кольору за тестом М. Люшера на останніх позиціях обстежуваними ІІ групи**

**Рис. В.2. Гістограма вибору зеленого кольору за тестом М. Люшера на останніх позиціях обстежуваними ІІ групи**

**Продовження додатку В**

**Рис. В.3. Гістограма вибору жовтого кольору за тестом М. Люшера на останніх позиціях обстежуваними ІІ групи**

**Рис. В.4. Гістограма вибору червоного кольору за тестом М. Люшера на останніх позиціях обстежуваними ІІ групи**

**Додаток Г**

**Рекомендації для батьків по усуненню емоційних порушень у дітей**

Сформулюємо психологічні рекомендації для батьків дошкільників, які допоможуть дитині подолати свої страхи.

1.Облиште лякати дитину, навіть якщо раніше, до виникнення страхів, це було переважним методом виховання. Здоров’я дитини – дорожче. Особливо неприпустимо лякати дитину тим, що її комусь віддадуть, а також смертю, або від’їздом назавжди когось із членів родини.

2.Серйозно ставтеся до всіх відчуттів, які відчуває дитина. Неприпустимо висміювання страхів дитини. Те, що вам здається неважливим, примітивним, може бути дуже важливим для дитини.

3.Не розмовляйте про страхи дитини зі сторонніми людьми у їх присутності. Вона може почувати себе при цьому дуже незручно й ще більше закриється у собі. Дедалі вам буде важче добитися її відвертості („Так, я тобі скажу, а потім ви з тьотею Валею будити глузувати з мене”).

4.Не кажіть про страхи дитини проміж ділом. Проблема занадто серйозна, щоб її можна було вирішити, за пранням білизни або куховарня. Оберіть час, коли ви можете повністю присвятити себе дитині, та з повною довірою до всього, що вона повідомить вам, розпитайте її. Пробуйте дізнатися наступне: чого або кого боїться дитина? Чи є у нього зовнішність (чи можна його намалювати)? Що цей „хтось” або „щось” може зробити? Які у нього звички? Як він дійшов до такого життя? Чого він (або вони) насправді хочуть? Що можна зробити, щоб зменшити випромінюючу ним небезпеку?

5.За можливістю намалюйте разом з дитиною усі його страхи. Прагніть знайти у отриманих малюнках щось таке, що не лякає або навіть кумедне (але пам’ятайте, що сміятися повинна дитина, а не ви).

6.Зменшіть перегляд фільмів жахів по телевізору та читання страшних книжок. Якщо це неможливо, дивіться їх разом з дитиною, надаючи йому у необхідний момент психологічну підтримку.

7.Проаналізуйте власний стиль виховання. Може статися так, що ви самі надмірно тривожні. може бути вам слід самостійно або спільно зі спеціалістом попрацювати з особистою тривогою, яка як у дзеркалі відображається у страхах та тривозі дитини. Немає сенсу боротися з відображенням – поміркуйте над цим.

8.Якщо дитина перенесла який не будь психотравмуючий епізод або тяжку хворобу, пов’язану з болем або довгим перебуванням у лікарні та після цього у неї з’явилися страхи, тоді забезпечте їй не деякий час полегшіть його режим. Більше пестить дитину, приділяйте увагу, розмовляйте з нею, розповідайте їй про своє життя, читайте веселі, цікаві книжки. розмовляти про страхи або про перенесену травму необхідно у тому випадку, якщо про це говорить сама дитина. Настирливе повертання до цієї теми необхідне м’яко долати. Якщо ви (батьки) відчуваєте справжню потребу дитини розмовляти про пережите, надайте їй можливість поговорити зі спеціалістом.