


УДК 376-053.4-056.264:159.942

 <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.16>**Олена Бєлова** <https://orcid.org/0000-0001-6162-4106>

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик,  
Кам'янець-Подільський національний  
університет імені Івана Огієнка,  
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32301, Україна

 [alena.bielova77@gmail.com](mailto:alena.bielova77@gmail.com)

## Актуальний стан сформованості емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією

**Анотація.** Метою цього дослідження є виявлення актуального стану сформованості емоційної грамотності, що впливає на мовленнєву готовність до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Основним пріоритетом у старших дошкільників є те, що вони вже здатні керувати своїми емоціями та почуттями, які набувають стійкості, обґрунтованості. Під час навчання на їхній основі будуються моральні, естетичні, мотиваційні, пізнавальні почуття. Емоційна готовність визначає в дітей адекватну реакцію на життєві ситуації, розуміння дій та наслідків від емоційних станів (емоційне передбачення); усвідомлення своїх переживань, уміння пояснювати свій стан (почуття стають довільними, контролюються), що вкрай важливо для майбутнього школяра. Особливо це стосується дітей з логопатологією. Результати експериментального дослідження дають чітке уявлення про те, що між групами досліджуваних дітей із логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності щодо сформованості емоційної складової психологічного компонента мовленнєвої готовності до школи: недостатньо сформовані знання про схематичні типи емоцій, що розкриває низький рівень обізнаності й уявлень про види емоцій та їхні властивості; недостатньо розвинене вміння аналізувати мімічні вирази обличчя близького оточення; нерозуміння, який вид емоції може відчувати людина в різних життєвих ситуаціях. Їхні знання обмежені незначною кількістю емоцій, тому під час зміни настрою таким дітям важко пояснити свій емоційний стан або

визначити його в інших; під час спілкування притаманні негативні емоції (впертість, поведінковий негативізм, тривога, страх до чогось нового, зокрема до мовлення). Отримані матеріали дослідження і статистичні свідчення дають змогу висновувати, що більшість дітей старшого дошкільного віку з логопатологією має недостатньо сформовану емоційну врегульованість; частіше за дітей з нормотиповим розвитком переживають негативні емоції під час спілкування як з однолітками, так і з дорослими. Матеріали дослідження вказують на несформовану готовність цієї категорії дітей до взаємодії в умовах шкільного навчання.

**Ключові слова:** діагностика емоцій, діти старшого дошкільного віку, емоційна грамотність, емоції, порушення мовлення.

© Белова Олена, 2023

**Вступ.** Емоційний компонент мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку розглядає сформованість афективно-емоційної сфери. Будь-які емоції мають чимале значення в житті дошкільника. Саме вони допомагають зрозуміти стан, який відчувають діти в тій чи тій ситуації. Позитивні емоції продукують почуття впевненості, довіри, безпеки, надійності, спокою, поваги тощо, що надихає малечу на вивчення навколишнього світу. Натомість негативні емоції попереджають про небезпеку, заставляють мобілізувати організм задля вирішення проблемних моментів: гнів указує на перешкоду до бажаного; страх викликає почуття захисту задля своєї безпеки; сум дає змогу обдумати всі вчинки та наслідки, спонукає до планування інших стратегічних шляхів виходу з неприємної ситуації. Все це характеризує гармонійний розвиток емоційної складової в дітей старшого дошкільного віку, їхню зрілість до опанування нових знань в умовах шкільного навчання. Емоційна грамотність дає змогу адекватно реагувати в напружених ситуаціях, вміло розпізнавати та відчувати настрій співрозмовника, що вкрай важливо для майбутнього школяра. Особливо це стосується дітей з логопатологією. Порушений мовленнєвий розвиток впливає як на пізнавальну, так і на емоційно-вольову сфери. Невміння пояснити свій емоційний стан загострює відносини між близьким оточенням та колективом однолітків. Дослідження

емоційної грамотності дасть змогу виявити рівень усвідомленості дітьми емоційних проявів через ідентифікацію ликової експресії та вмінь на вербальному рівні пояснювати власні переживання.

**Завдання дослідження:** теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми вивчення; зазначити методику, що розкриває рівень емоційної грамотності; здійснення порівняльного аналізу результатів дослідження дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та нормотиповим психофізичним розвитком.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наукові дослідження спрямовані на розв'язання проблемних питань, а саме: опису та діагностики емоцій (О. Білова, А. Scarantino, R. Sousa) під час вивчення ликової експресії (М. Bullock, Р. Ekman, D. Cordaro, J. Russell), виявлення позитивних якостей (В. Fredrickson, Е. Tong); розробки класифікацій емоційних проявів та їх характеристик (J. Gray, R. Plutchik); вивчення лінгвістичної взаємозалежності (В. Мороз, J. Vandries), а також невербального вираження на момент передачі інформації в цифровій комунікації через емодзі (D. Chiu, T. Jibril, & M. Abdullah). Емоції обґрунтовуються в нейробіологічному, еволюційному (J. Panksepp, K. Davis), соціальному підходах (N. Zareen, N. Karim, & U. Khan), інтелектуальних теоріях (J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso). У дітей з нормотиповим психофізичним розвитком дослідження спрямовані на вивчення взаємозв'язку між емоціями, розумовими здібностями та мовленнєвим розвитком (Е. Conte, V. Ornaghi, I. Grazzani, А. Pepe, V. Cavioni); емоційної грамотності дітей (J. Murray, I. Palaiologou, С. Steiner, Р. Perry, С. Saarni, L. Camras), вміння ними розпізнавати прихований зміст негативних емоцій (А. Amado, В. Caparros, С. Rostan, Е. Serrat, F. Sidera). Особливого значення надається вивченню емоційної сфери дітей з порушеннями мовлення (М. Spackman, М. Fujiki, В. Brinton; О. Білова; W. Helland, М. Posserud, А. Lundervold та ін.).

**Мета статті:** виявлення актуального стану сформованості емоційної грамотності, що впливає на мовленнєву готовність до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

**Виклад основного матеріалу.** Знання дітей про емоції, мовленнєві здібності мають прямий позитивний вплив на їхню розумову діяльність. Вченими (E. Conte, V. Ornaghi, I. Grazzani, A. Pepe, V. Cavioni) було виявлено, що вік має статистично значущий вплив на всі досліджувані змінні, тоді як стать не є суттєво пов'язаною. Визначені результати дослідження свідчили про важливість розвитку в дітей знань про емоції та розвиток мовленнєвих здібностей з метою покращення розуміння ними психічних станів (Conte, Ornaghi, Grazzani, Pepe, Cavioni, 2019).

E. Serrat, A. Amado, C. Rostan, B. Caparros, F. Sidera зосереджені на вивченні можливостей дітей ідентифікувати приховані негативні емоції, а саме: розуміти їх, аналізувати в контексті спілкування, вибирати джерела інформації під час інтерпретації змодельованих ігрових ситуацій. Експериментальні дослідження свідчили про те, що діти під час сприймання ликової експресії та контекстної інформації найкраще впізнають прихований смуток, ніж гнів (Serrat, Amado, Rostan, Caparros, Sidera, 2020).

Емоційний розвиток дітей необхідно розглядати крізь призму концепції емоційної грамотності як здатність розуміти свої емоції, вміти слухати інших, співпереживати їхнім емоціям, продуктивно виражати свої емоції. Емоційна грамотність дає змогу зберегти комфортне самопочуття, вміння справлятися з емоціями поліпшує внутрішній стан особистості та забезпечує позитивну атмосферу навколо. Емоційна грамотність покращує стосунки, створює можливості для любові між людьми, робить можливою спільну роботу та полегшує відчуття спільності (Murray, Palaiologou, 2018; Steiner, Perry, 2003).

Сильні сторони у сфері емоційної компетентності можуть допомогти дітям ефективно справлятися з певними обставинами, одночасно сприяючи характеристикам, пов'язаним з позитивними результатами розвитку, включаючи почуття самоефективності, просоціальну поведінку й стосунки підтримки з родиною та однолітками. Крім того, емоційна компетентність служить захисним фактором, який зменшує вплив низки чинників ризику. Дослідження С. Saarni, L. Camras

виявили індивідуальні атрибути, які мають захисний вплив; деякі з них відображають ключові елементи емоційної компетентності, включаючи навички пов'язані з читанням міжособистісних сигналів, розв'язанням проблем, виконанням цілеспрямованої поведінки в міжособистісних ситуаціях (Saarni, Camras, 2023).

Вивчення впливу мовленнєвих порушень на емоційну сферу дають зрозуміти, що діти з порушеннями мовлення, на відміну від своїх однолітків з нормотиповим психофізичним розвитком, гостро відчувають соціальний дискомфорт через дефіцит мовленнєвих засобів у спілкуванні. Вони важко розуміють емоції близького оточення, не вміють аналізувати життєві ситуації, що викликають емоційні переживання (Spackman, Fujiki, Brinton, 2006; Bielova, 2019, 2021; Helland, Posserud, Lundervold, 2020).

Зважаючи на те, що будь-яке висловлювання містить компонент афекту, емоційні прояви проходять акт модифікації, утворюючи мовленнєвий контекст через вербальні засоби: мовні (лексична номінація емоцій — вербальне вираження своїх почуттів), текстові (у поясненнях, розповідях тощо), дискурсивні (невербальний опис емоційних проявів) (Мороз, 2017; Vandries, 2004).

Для вивчення емоцій розроблено різні діагностичні матеріали, найбільш популярними стають дослідження лицьової експресії Р. Ekman та D. Cordaro. Вчені виділяють базові емоції, які не визначають окремий афективний стан, а представляють групу пов'язаних між собою емоцій, що об'єднані спільними проявами, фізичними реакціями, оцінними критеріями тощо (Ekman та Cordaro, 2011).

Деякі дослідники наголошують, що за лицевою експресією важко виділити понад десять схем активацій м'язової мускулатури; ще меншу кількість емоційних проявів можна розпізнати за показниками вегетативної системи. Пошук універсальних технологій дає змогу вченим створювати спрощені моделі вивчення емоцій (Panksepp та Davis, 2018; Gray, 1982; Mayer, 2004).

У сучасних дослідженнях учених (M. Abdullah, O. Churches, D. Chiu, N. Karim, M. Kohler, H. Keage, U. Khan, T. Jibril, M. Nicholls, M. Thiessen, N. Zareen та ін.) з

метою оцінки невербального вираження емоцій, окрім світлин чи малюнків із масками облич, почали використовувати емоційну палітру смайликів. Науковці зазначають, що саме під час цифрової комунікації емоджі (особлива мова ідеограм і смайлів, які використовують в електронних повідомленнях) стає актуальним варіантом для передачі різних переживань. Їхня присутність в експериментах допомагає розкривати вміння досліджуваних, а саме передавати власний емоційний стан та розшифровувати повідомлення (Churches, Nicholls, Thiessen, Kohler, Keage, 2014; Jibril, Abdullah, 2013; Zareen, Karim, Khan, 2016).

На основі аналізу наукових праць Р. Ekman, R. Russell, M. Bullock, D. Chiu, E. Tong, B. Fredrickson та інших учених модифіковано методику для вивчення емоційної грамотності в дітей дошкільного віку з логопатологією. Це дає змогу вивчити дитячу розвинену чутливість до життєвих обставин, уміння розкодувати інформацію з облич співрозмовників і приймати адекватні рішення щодо подальшої своєї вербальної та поведінкової реакції (Белова, 2022а, 2022б; Chiu, 2018; Fredrickson, 2013; Russell, Bullock, 1985; Tong, 2014).

**Методи дослідження.** Для вивчення емоційної грамотності у дітей з логопатологією використовуємо модифіковану методику «Емоційна грамотність дошкільника», яка включає чотири етапи дослідження: I — розшифрування схематичних емоцій на зображених смайликах; II — зчитування лицевої експресії з облич дитини на світлинах; III — співвіднесення ситуації з емоціями, характеристика емоції та її демонстрація; VI — емоції під час вербальної діяльності (Белова, 2022б).

**Результати дослідження.** Вивчення емоційної грамотності в дітей старшого дошкільного віку передбачає дослідження вмінь розшифровувати емоційні схеми, зчитувати емоції з обличчя співрозмовника, розуміти значення емоційних проявів у різних життєвих ситуаціях, демонструвати та характеризувати їх, переживати під час спілкування.

Під час створення методики були враховані наукові дослідження

(M. Spackman, O. Bielova; W. Helland, P. Ekman, R. Russell, M. Bullock, та ін.), у яких зазначено, що більшість старших дошкільників (особливо діти з порушеннями мовлення) має недостатньо розвинене співвідношення емоцій відповідно до їхніх назв. Як правило, діти виділяють слова, які є носіями яскраво виражених емоцій: «радість», «сум», «гнів», натомість інші зараховують до негативного або позитивного емоційного «сімейства». І лише невеликий відсоток дошкільників може їх диференціювати (Bielova, 2019, 2021; Spackman, Fujiki, Brinton, 2006; Helland, Posserud, Lundervold, 2020; Ekman, 1992; Russell, 1980; Bullock, 1985 та ін.). Ми передбачаємо, що дошкільники можуть плутати схожі між собою емоції, які оцінюються в 0,5 бала (правильна відповідь — 1 бал). Варто наголосити, що в дослідженні більшу увагу звертаємо не на заміну емоцій, а саме на вивчення загального рівня сформованості емоційної грамотності, що визначатиме емоційну складову мовленнєвої готовності.

Дослідження за методикою «Розшифрування емоційних схем» свідчить про те, що 79 (22,2 %) дошкільників з логопатологією (діти з дислалією — 56 (26,4), заїканням — 10 (25,0 %), ринологією — 8 (28,6 %), дизартрією — 5 (6,5 %)) та 126 (50,4 %) з нормотиповим психофізичним розвитком розкодовують емоційну мову ідеограм на високому рівні. Діти уважно вивчають схематичне зображення, деякі вголос висловлюють припущення щодо належності смайлика до того чи того виду емоцій. У більшості дошкільників викликає сміх зелений смайлик, що позначає «відразу»; вони намагаються розповісти про власні схожі відчуття. Під час дослідження діти часто плутають малюнки зі схожими позитивними (*радість, захоплення, задоволення*) та негативними (*незадоволення, гнів*) емоціями, але на загальний результат це не вплинуло, оскільки більшість емоційних схем з назвами було все ж таки зіставлено правильно.

Середній рівень спостерігаємо більшою мірою в дітей з логопатологією, а саме 204 — 57,1 % (з дислалією — 124 (58,5 %), заїканням — 22 (55,0 %), ринологією — 12 (42,8 %), дизартрією — 46 (59,8 %)), і лише 108 (43,2 %) — з нормотиповим психофізичним розвитком. Дошкільники неуважні до візуальної

інформації, яка потребує зосередженості та аналізу, тому часто допускають помилки, плутають схожі між собою емоції. Окрім того, потребують чималої додаткової стимулювальної допомоги, яка вимагає пояснення значень слів, що позначають емоції, як-от: «захоплення» (отримуємо від улюбленої діяльності), «відраза» (щось не подобається), «недовіра» (сумніваємось у чомусь), «незадоволення» (наприклад, дискомфортні відчуття: жарко, холодно, нудно тощо), «співчуття» (співпереживання людям, тваринам, які опинилися в скрутній ситуації). У деяких дітей спостерігали нерозуміння україномовних слів; дошкільники краще сприймали назви емоцій російською (відраза — отвращение; подив — удивление; співчуття — сочувствие), пояснюючи це тим, що багато з них дивляться мультфільми саме цією мовою. Отож незнання назв емоцій рідною мовою призводить до труднощів, пов'язаних із їх сприйманням та позначенням.

Низький рівень притаманний найбільше дітям з логопатологією, а саме 64 — 8,0 % (з дислалією — 32 (15,1 %), заїканням — 8 (20,0 %), ринолалією — 8 (28,6%), дизартрією — 26 (33,7 %)), і найменше — з нормотиповим психофізичним розвитком (16 — 6,4 %). Дошкільники не проявляли значної активності під час дослідження, неправильно співвідносили назви емоцій із зображувальними малюнками навіть під час пояснювальної допомоги з боку експериментатора. Окрім плутання сімейно-схожих емоцій, діти не усвідомлювали багатьох значень. Наприклад, на прохання показати смайлик, що виражає «сум», часто демонстрували зображення, які позначали «подив», «недовіру», «страх», «незадоволення», «гнів» тощо. Іноді вони відмовлялися виконувати завдання, аргументуючи це тим, що не знають правильної відповіді або їм не цікаво. Відповідно це призводило до найнижчих результатів, як порівняти з їхніми однолітками.

Додатково з'ясовано, що діти з логопатологією безпомилково розпізнають емоції, які позначають «сум» (327 — 91,6 %), «гнів» (334 — 93,6 %); важче ідентифікують нейтральні емоції, зокрема «цікавість» (75 — 34,5 %), «співчуття» (102 — 28,6 %), «недовіру» (128 — 35,9 %). Окрім того, дошкільники переважно



орієнтуються на нижню частину смайлика — роту, і часто не звертають увагу на змінну позицію верхньої частини — очей та брів. Наприклад, під час дослідження дитина з порушеннями мовлення на прохання показати смайлик, який виражає емоцію «страх», вибирає — «подив». Пояснює свій вибір тим, що в смайлика відкритий рот, а це вказує на почуття страху. Також більшість дітей із логопатологією, як порівняти з нормотиповим розвитком, прототипні емоції зараховують до сімейного типу. Наприклад, «радість» (242 — 67,8 %) замінюють «захопленням» (40 — 11,2 %) або «задоволенням» (75 — 21,0 %), і навпаки; «недовіру» визначають як «страх» (18 — 5,0 %), «незадоволення» (95 — 26,6 %), «гнів» (115 — 32,2 %) тощо.

Наступним кроком у нашій роботі є вивчення вмінь дітей розшифровувати емоції з облич людей. Для цього використовуємо завдання «Зчитування лицевої експресії». Результати дослідження свідчать про те, що в дітей старшого дошкільного віку з різним рівнем мовленнєвого розвитку виникали труднощі саме під час аналізу фрагментарних емоцій дівчинки з різних світлин. Дошкільникам не вистачало додаткової інформації, яка звузила б пошук потрібної картки, наприклад ситуації, що викликає відповідну емоцію. Також завдання ускладнювалося тим, що на світлинах були відображені справжні пережиті почуття, а не штучно продемонстровані, які б значно полегшили впізнавання. Тому показники щодо виконання цього завдання нижчі, ніж щодо співвідношення дітьми назв емоцій із схематичними зображеннями.

Високий рівень зчитування лицевої експресії належить 90 (36 %) дітям із нормотиповим психофізичним розвитком і 77 (21,6 %) із логопатологією, зокрема, більшій кількості дошкільників із дислалією (66 — 31,2 %) і меншій із заїканням (4 — 10 %), ринолалією (2 — 7,1 %) та дизартрією (5 — 6,5 %). Дошкільники зосереджено вивчали світлини, намагалися без сторонньої допомоги знаходити потрібну емоцію в дитини. Траплялися випадки заміни позитивних або негативних емоцій, близьких за чуттєвим значенням. Такий вибір зменшує кількісний показник, але на загальний результат високого рівня суттєво не впливає.

Середній рівень притаманний більшій кількості досліджуваних, а саме 175 (49,0 %) дошкільникам із логопатологією (дислалією — 98 (46,2 %), заїканням — 24 (60,0 %), ринолалією — 16 (57,1 %), дизартрією — 37 (48,1 %)) та 134 (53,6 %) — з нормотиповим психофізичним розвитком. Діти поспішали зробити вибір, зазвичай не обдумуючи свого рішення. Труднощі в них викликало декілька емоцій, зокрема *«радість»*. Під час її вибору досліджувані звертали увагу на посмішку, а не зоровий контакт дівчинки, тому вибирали світлину із зображенням *«задоволення»* або *«цікавості»*. Окрім того, *«недовіру»* плутали із *«сумом»*, *«відразою»*, пояснюючи це тим, що кутики рота в дівчинки опущені донизу (дошкільники не враховували вираз очей, який підкреслював саме її емоційний стан). Також спостерегли тенденцію щодо заміни сімейно-схожих між собою емоцій. Під час експерименту педагог надавав дітям стимулювальну допомогу, спрямовану на зосередження особливостей мімічних образів: фокусування на деталях; пригадування власних емоційних позицій; демонстрування емоцій тощо, чим спонукав дошкільників до аналізу власних та сприйнятих емоцій.

Низький рівень спостерігаємо в 105 (29,4 %) дітей із логопатологією (з дислалією — 48 (22,6 %), заїканням — 12 (30,0 %), ринолалією — 10 (35,8 %), дизартрією — 35 (45,4 %)) і лише в 26 (10,4 %) — з нормотиповим психофізичним розвитком. Для старших дошкільників це завдання складніше за попереднє. Їм важко сконцентруватися на мімічних виразах обличчя та зіставити назву емоції з її станом. Окрім типових замін, що траплялися в дітей із високим та середнім рівнями, додатково спостережені необґрунтовані вибори, наприклад *«співчуття»* — *«недовіра»*; зосередження лише на нижній частині обличчя і відсутність уваги до верхньої, що є більш інформативною. Наприклад, під час прохання показати світлину, на якій дівчинка відчуває *«страх»*, дитина з дизартрією вибирає картку з емоцією *«радість»*. Свій вибір аргументує тим, що в дівчинки широко відкритий рот. Дошкільник не користується підказками педагога, робить свій вибір або відмовляється виконувати завдання, якщо відчуває труднощі. Низькі результати

вказують на недостатню спостережливість дітей, невміння фіксувати увагу на міміці обличчя, розпізнавати та аналізувати емоційний стан близького оточення.

Наступне завдання — вивчення вмінь дитини розпізнавати емоції в життєвих ситуаціях, пояснювати їх та мімічно демонструвати. Для цього використовуємо методику «Ідентифікація емоцій у життєвих ситуаціях». Під час дослідження спостерігаємо більш прогресивні результати, як порівняти з попередніми завданнями. Високі показники простежуємо в 158 (63,2 %) дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та в 136 (38,1 %) з порушеннями мовлення, зокрема, з дислалією (110 — 52,0 %), із заїканням (12 — 30 %), ринолалією (6 — 21,4 %), дизартрією (8 — 10,4 %). Діти співвідносять емоції з життєвими ситуаціями, характеризують та відтворюють їх на високому рівні. Дошкільники обмірковують свій вибір, можуть його змінювати, також порівнюють ситуацію з особистим досвідом. Під час демонстрації емоцій не користуються допоміжною «емоційною маскою», а пробують відповідні емоції показати самотійно.

Середній рівень спостережено в 70 (28,0 %) дошкільників із нормотиповим психофізичним розвитком та в 160 (44,8 %) з порушеннями мовлення, зокрема, з дислалією (76 — 35,8 %), із заїканням (22 — 55 %), ринолалією (18 — 64,3 %), дизартрією (44 — 57,1 %). На запитання, пов'язані з позитивними почуттями (наприклад, «Яку емоцію проявляє дитина, коли її хвалять за гарно виконане завдання?» — «задоволення»), більшість із них використовує емоцію «радість». Трапляються проблеми під час ідентифікації, визначення та демонстрації таких емоцій, як «цікавість» і «співчуття». Схожими між собою здавались негативні емоції, зокрема «недовіра», «незадоволення» та «гнів». З метою виконання відповідних завдань діти потребують стимулювальної допомоги через навідні запитання, пояснення щодо показу «емоційної маски».

Дошкільники, яким важко було дібрати емоцію до озвученої ситуації, а також схарактеризувати та продемонструвати її, належать до групи з низьким рівнем. Найбільше його спостережено в дітей із логопатологією, а саме 61 — 17,1 %

(з дислалією — 26 (12,2 %), заїканням — 6 (15,0 %), ринолалією — 4 (14,3 %), дизартрією — 25 (32,5 %)) і менше — з нормотиповим психофізичним розвитком (22 — 8,8 %). Діти часто відволікалися, не уважно слухали запитання, іноді відповідали навмання або відмовлялися від виконання завдань. Вони не могли роз'яснити сутність того чи того емоційного стану. Демонстрація емоцій однотипна: для позитивних — «натягнута» посмішка, для негативних — скривлений донизу рот. До того ж верхня частина обличчя залишалася нерухомою. Ми звернули увагу на те, що в попередніх завданнях діти не зосереджували увагу на зміні очей, брів, лоба та носа, а отже не могли передати точність емоційного переживання.

Під час дослідження нас також цікавило, які емоції переживає дитина старшого дошкільного віку в процесі спілкування з однолітками та дорослими в умовах експерименту. Високий рівень потреби в комунікації спостерегли у 171 (47,9 %) дошкільника з логопатологією (з дислалією — 142 (67,0 %), заїканням — 14 (35,0 %), ринолалією — 4 (14,2 %), дизартрією — 11 (14,3 %)) і 182 (72,8 %) — з нормотиповим психофізичним розвитком. Діти були позитивно налаштовані на взаємодію з однолітками й педагогом. Вони проявляли активність у спілкуванні, не соромилися запитували дорослих. Виявляли зацікавленість до мовленнєвих завдань; їхній емоційно-позитивний настрій зберігався протягом усієї ігрової та навчальної діяльності.

Недостатньо стійкі емоції проявлялися в 103 (28,9 %) дітей із порушеннями мовлення (з дислалією — 36 (17,0 %), заїканням — 20 (50,0 %), ринолалією — 12 (42,9 %), дизартрією — 35 (45,4 %)), а також у 62 (24,8 %) дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком, які за показниками матеріалів експерименту мали середній рівень. У деяких дітей спостерігався авторитарний тип спілкування: нав'язування власних ідей; претензії щодо діяльності; зміна фокусу уваги на власні бажання та потреби. Їхній емоційний настрій змінювався від позитивно-активного до нейтрального.

Окрім того, були дошкільники, які в умовах ігрової та навчальної діяльності

не виявляли бажання співпрацювати й мали низький рівень прояву позитивних емоцій під час спілкування. Здебільшого це стосувалося дітей із логопатологією, а саме 83 — 23,2 % (34 (16,0 %) — з дислалією, 6 (15,0 %) — заїканням, 12 (42,9 %) — ринолалією і 31 — (40,3 %) — дизартрією) і незначного відсотка — з нормотиповим психофізичним розвитком (6 — 2,4%). У дошкільників спостерігалася низька комунікативна активність і негативно-емоційний настрій. Під час ігрової діяльності вони могли бути замкнуті, сором'язливі, з низькою самооцінкою, непомітні серед інших дітей або чимось незадоволені, похмурі, дратівливі, з неадекватним реагуванням у різних ситуаціях. Малюки неохоче відповідали на запитання дорослого, іноді відмовлялися виконувати завдання. Ми врахували той факт, що для дитини з порушеннями мовлення ситуація взаємодії з експериментатором була новою та незвичною, тому вони не були готові емоційно відкритися.

Узагальнені показники експериментального дослідження доводять, що емоційна складова психологічного компонента мовленнєвої готовності саме на високому рівні притаманна найбільшою мірою дітям із нормотиповим психофізичним розвитком (124 — 49,6 %) і лише четвертій частині дошкільників із логопатологією (110 — 30,8%, зокрема, найбільше — з дислалією (84 — 16,0 %) і менше — із заїканням (14 — 35,0%), ринолалією (4 — 14,2%) та дизартрією (8 — 10,4 %)).

Середній рівень виявлено в однаковому відсотковому співвідношенні в дошкільників з порушеннями мовлення (150 — 42,0 %, зокрема, з дислалією (80 — 37,8 %), заїканням (20 — 50,0 %), ринолалією (12 — 42,9 %), дизартрією (38 — 49,4%)) і з нормотиповим розвитком (108 — 43,2 %).

Низький рівень емоційної грамотності найбільше спостережено в старших дошкільників з логопатологією (97 — 27,2 %, зокрема, з дислалією (48 — 22,6 %), заїканням (6 — 15,0 %), ринолалією (12 — 42,9 %), дизартрією (31 — 40,2 %)) і лише в 18 (7,2 %) дітей з нормотиповим психофізичним розвитком (рис. 1).

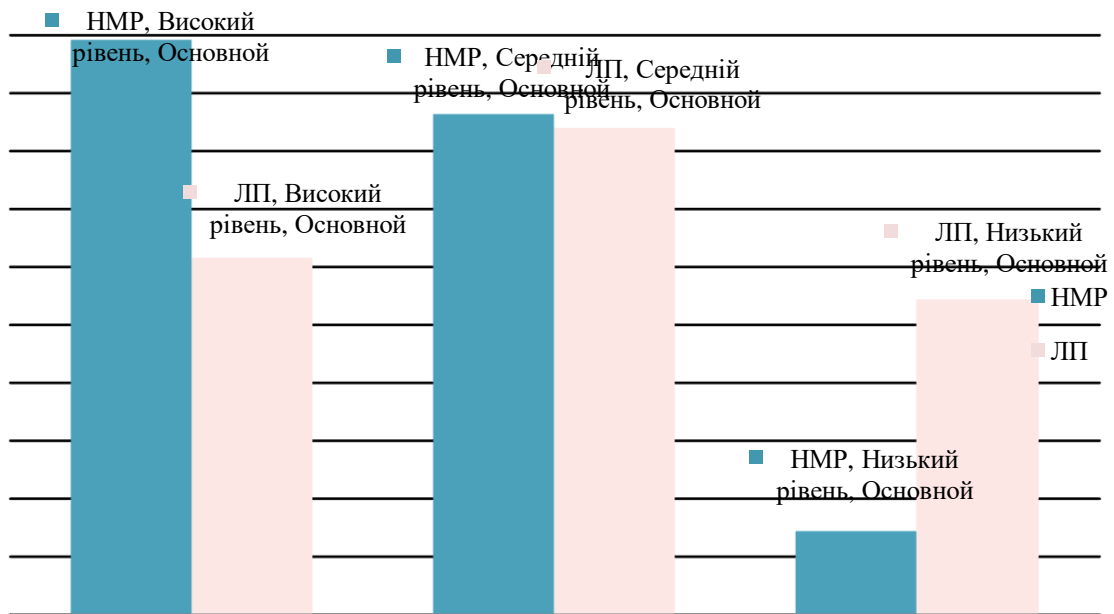


Рис. 1 Рівень сформованості емоційної складової психологічного компонента

Статистичний аналіз узагальнених результатів дослідження емоційної складової засвідчив, що 357 дошкільників із логопатологією ( $M \pm SD = 22,01 \pm 7,34$ ;  $SEM = 0,50$ ), як порівняти з 250 дітьми з нормотиповим психофізичним розвитком ( $M \pm SD = 22,46 \pm 5,53$ ;  $SEM = 0,49$ ), продемонстрували слабкі вміння, а саме: зіставляти емоції із схематичними зображеннями останніх; розпізнавати емоції на поданих світлинах; ідентифікувати емоції в життєвих ситуаціях, характеризувати та демонструвати їх; проявляти позитивні емоції в умовах спілкування з однолітками та дорослими. Показники дітей з порушеннями мовлення ( $t_{em}$ ) дорівнюють 7,3307. Виявлена стандартна помилка різниці ( $SED$ ) складає 0,755. При критичному значенні  $t$ -критерій Стьюдента ступінь свободи дорівнює 605, а табличне ( $t_{tab}$ ) значення в межах  $p = 0,05$  відповідає 1,961. Оскільки  $t_{em} > t_{tab}$ , то гіпотеза  $H_1$  на рівні значущості 5 % ( $p = 0,05$ ) є прийнятною, що дає змогу стверджувати, що між групами досліджуваних дітей із логопатологією та нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності.

**Висновки.** Аналіз наукових джерел дає змогу дійти відповідних висновків.

1. Здійснено теоретичний аналіз проблемних питань щодо вивчення емоційної

складової дітей дошкільного віку, який вказує на тісну взаємозалежність між знаннями про емоції, мовленнєвим розвитком та розумовими здібностями. Вказано, що в дітей з порушеннями мовлення в порівнянні з їхніми однолітками з нормотиповим психофізичним розвитком емоції не аналізуються, а тому важко диференціюються в різних ситуаціях. За перебігом емоції не стабільні, часто переважають негативні переживання.

2. Розглянута методика для дослідження емоційної грамотності спрямована на розшифрування емоційних схем, зчитування емоцій з обличчя співрозмовника, розуміння значень емоційних проявів у різних життєвих ситуаціях, демонстрацію та характеристику емоцій, переживання їх під час спілкування.

3. Виявлено, що в дошкільників з порушеннями мовлення низький рівень обізнаності й уявлень про види емоцій та їхні властивості. Не вміння правильно розпізнати емоційний фон співрозмовника провокує проблеми в соціальній (відмова від спілкування, вербально-агресивна поведінка тощо) та особистісній (страх перед мовленням, низька самооцінка) сферах; спостережено недостатньо розвинене вміння аналізувати мімічні вирази облич близького оточення. Це призводить до неправильного оцінювання емоційних позицій співбесідника та загострення міжособистісних стосунків, що заважатиме адаптації дітей у загальноосвітніх умовах; їм важко аналізувати, який вид емоції може відчувати людина в різних життєвих ситуаціях. Знання таких малюків обмежені незначною кількістю емоцій, тому під час зміни настрою їм важко пояснити свій емоційний стан або визначити його в інших; більшість дітей старшого дошкільного віку з логопатологією має недостатньо сформовану емоційну врегульованість; їм частіше притаманні негативні емоції (впертість, поведінковий негативізм, тривога, страх до чогось нового, зокрема до мовлення) під час спілкування як з однолітками, так і з дорослими. Матеріали дослідження вказують на несформовану готовність цієї категорії дітей до взаємодії в умовах шкільного навчання.

**Перспективою подальших досліджень** є вивчення в дітей із порушеннями мовлення інших складових психологічного компонента (когнітивного, що включає

інтелектуальну та нейромоторну функційності, а також мотиваційного) мовленнєвої готовності до навчання в закладах загальної середньої освіти.

### Список використаних джерел

Бєлова О. Б. Концептуально-методологічні підходи до діагностики емоційного компоненту мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 47. С. 94–99. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/47/18.pdf>

Бєлова О. Б. Методика вивчення емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. Вип. 82. С. 21–29. <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/82/3.pdf>

Мороз В. Я. Експресивний дискурс: синтаксичні засоби вираження. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017, 106 с.

Bielova O. Patterning types of aggressive behaviour of primary school children with speech disorders. *Special education*. 2019. № 2 (40). С. 201–236. URL: <http://socialwelfare.eu/index.php/SE>

Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *Special education*. 2021. № 42. P. 137–189. URL: <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>

Chiu D. Emojis and ai to communicate non-verbal expressions of emotion: in preparation for the digitalization of doctor-patient conversations. Mirabeau, Amsterdam. The Hague University of Applied Sciences Graduation Project, 2018, 95. URL: <https://www.pinterest.ru/pin/469852173622809487>

Churches O., Nicholls, M., Thiessen, M., Kohler, M., Keage, H. Emoticons in mind: An event-related potential study. *Social Neuroscience*. 2014. P. 196–202.

Conte E., Ornaghi V., Grazzani I., Pepe A., Cavioni V. Emotion Knowledge, Theory of Mind, and Language in Young Children: Testing a Comprehensive Conceptual Model. *Frontiers in Psychology. Sec. Developmental Psychology*. 2019. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02144>

Ekman P., Cordaro D. What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*. 2011. Vol. 3 (4). P. 364–370.

Fredrickson B. L., Devine P., Plant A. Positive emotions broaden and build (Eds.) *Advances in Experimental Social Psychology*. 2013. Vol. 47. P. 1–53.

Gray J. On the classification of the emotions. *Behavioral and Brain Sciences*. 1982. Vol. 5 (3). P. 431–432. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00012851>

Jibril T. A., Abdullah M. H. Relevance of Emoticons in Computer-Mediated Communication Contexts: Overview. *Asian Social Science*. 2013. P. 201–207.

Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15 (3). P. 197–215.

Murray J., Palaiologou I. Young children's emotional experiences. *Early Child Development and Care*. 2018. Vol. 188. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1449839>

Panksepp J., Davis K. The Emotional Foundations of Personality: A Neurobiological and



Evolutionary Approach. New York: W. W. Norton & Company, 2018, 352 p.

Russell J. A., & Bullock M. Multidimensional scaling of emotional facial expressions: Similarity from preschoolers to adults. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. Vol. 48 (5). P. 1290–1298.

Saarni C., Camras L. A. Emotional Development in Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. 2023. URL: <https://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-development-childhood>.

Serrat E., Amado A., Rostan C., Caparros B., Sidera F. Identifying Emotional Expressions: Children's Reasoning About Pretend Emotions of Sadness and Anger. *Frontiers in Psychology. Sec. Perception Science*. 2020. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.602385>

Spackman M., Fujiki M., Brinton B. Understanding emotions in context: The effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2006. Vol. 41 (2). P. 173–188. <https://doi.org/10.1080/13682820500224091>

Steiner C., Perry P. Achieving emotional literacy. La educación emocional, 2003. URL: <https://www.amazon.com/Achieving-Emotional-Literacy-Personal-Intelligence/dp/0671577476>

Tong E. Differentiation of 13 positive emotions by appraisals. *Cognition and Emotion*. 2014. Vol. 29 (3). P. 487–489.

Vandries J. Language. Linguistic introduction to history. Editorial URSS, 2004. 410 p.

Wenche A., Helland, M.-B., Posserud A., J. Lundervold Emotional and behavioural function in children with language problems- a longitudinal, population-based study. *European Journal of Special Needs Education*. 2020. Vol. 37 (2). P. 177–190. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1857930>

Zareen N., Karim N., Khan U. A. Psycho Emotional Impact of Social Media Emojis. *ISRA Medical Journal*. 2016. P. 257–262.

## References

Bielova, O. (2019). Patterning types of aggressive behaviour of primary school children with speech disorders. *Special education*, 2(40), 201–236. <http://socialwelfare.eu/index.php/SE>

Bielova, O. (2021). The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *Special education*, 1(42), 137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>

Bielova, O. B. (2022 a). Kontseptualno-metodolohichni pidkhody do diahnozyky emotsiinoho komponentu movlennievoi hotovnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z lohopatolohiieiu [Conceptual and methodological approaches to the diagnosis of the emotional component of the speech readiness of older preschool children with speech pathology]. *Innovative pedagogy*, 47, 94–99. <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/47/18.pdf>

Bielova, O. B. (2022 b). Metodyka vyvchennia emotsiinoi hramotnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z lohopatolohiieiu [Methods of studying emotional literacy of older preschool children with logopathology]. *Pedagogy of creative personality formation in*

- higher and secondary schools*, 82, 21–29. <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/82/3.pdf>
- Chiu, D. (2018). *Emojis and ai to communicate non-verbal expressions of emotion: in preparation for the digitalization of doctor-patient conversations*. Mirabeau, Amsterdam. The Hague University of Applied Sciences Graduation Project. 95 p. <https://www.pinterest.ru/pin/469852173622809487>
- Churches, O., Nicholls, M., Thiessen, M., Kohler, M., & Keage, H. (2014). Emoticons in mind: An event-related potential study. *Social Neuroscience*, 196–202.
- Conte, E., Ornaghi, V., Grazzani, I., Pepe, A. & Cavioni, V. (2019). Emotion Knowledge, Theory of Mind, and Language in Young Children: Testing a Comprehensive Conceptual Model. *Frontiers in Psychology. Sec. Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02144>
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3(4), 364–370.
- Fredrickson, B. L., Devine, In P. and Plant, A. (2013). Positive emotions broaden and build (Eds.) *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1–53.
- Gray, J. (1982). On the classification of the emotions. *Behavioral and Brain Sciences*, 5(3), 431–432. doi:10.1017/S0140525X00012851
- Jibril, T. A., & Abdullah, M. H. (2013). Relevance of Emoticons in Computer-Mediated Communication Contexts: Overview. *Asian Social Science*, 201–207.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Moroz, V.Ya. (2017). *Ekspresyivnyi dyskurs: syntaksychni zasoby vyrazhennia* [Expressive discourse: syntactic means of expression]. Vinnytsia: Nilan-LTD LLC, 106 p.
- Murray, J., Palaiologou, I. (2018). Young children's emotional experiences. *Early Child Development and Care*, 188, <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1449839>
- Panksepp, J., & Davis, K. (2018). *The Emotional Foundations of Personality: A Neurobiological and Evolutionary Approach*. New York: W. W. Norton & Company. 352 p.
- Russell, J. A., & Bullock, M. (1985). Multidimensional scaling of emotional facial expressions: Similarity from preschoolers to adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1290–1298.
- Saarni, C., & Camras, L. A. (2023). Emotional Development in Childhood. In: Tremblay R. E., Boivin M., Peters R.De.V, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-development-childhood>.
- Serrat, E., Amado, A., Rostan, C., Caparros, B., & Sidera, F. (2020). Identifying Emotional Expressions: Children's Reasoning About Pretend Emotions of Sadness and Anger. *Frontiers in Psychology. Sec. Perception Science*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.602385>
- Spackman, M., Fujiki, M., & Brinton, B. (2006). Understanding emotions in context: The effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(2), 173–188. <https://doi.org/10.1080/13682820500224091>
- Steiner, C., & Perry, P. (2003). *Achieving emotional literacy. La educación emocional*. Simon & Shuster Sound Ideas; Abridged edition, 1997.
- Tong, E. (2014). Differentiation of 13 positive emotions by appraisals. *Cognition and Emotion*,

29(3), 487–489.

Wenche, A. Helland, Maj-Britt, Posserud & Astri, J. Lundervold. (2022). Emotional and behavioural function in children with language problems- a longitudinal, population-based study. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 177–190. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1857930>

Zareen, N., Karim, N., & Khan, U. A. (2016). Psycho Emotional Impact of Social Media Emojis. *ISRA Medical Journal*, 257–262.

## The Current State of the Formation of Emotional Literacy of Older Preschool Children with Logopathology

**Olena Bielova**

 <https://orcid.org/0000-0001-6162-4106>

PhD in Pedagogical Sciences, associate Professor,  
associate Professor of Speech Therapy and Special Techniques,  
Kamyanyets-Podilsky Ivan Ohienko National University,  
61 Ogienko, St., 32301, Kamyanyets-Podilsky, Ukraine

 [alena.bielova77@gmail.com](mailto:alena.bielova77@gmail.com)

**Abstract.** *The purpose of this study is to identify the current state of emotional literacy, which affects the speech readiness to study at school of older preschool children with logopathology. The main priority of older preschoolers is that they are already able to manage their emotions and feelings, which acquire stability and validity. During training, moral, aesthetic, motivational, cognitive feelings are built on their basis. Emotional readiness determines in children an adequate reaction to life situations, understanding of actions and consequences of emotional states (emotional prediction); awareness of one's experiences, the ability to explain one's condition (feelings become arbitrary, controlled), which is extremely important for a future student. This especially applies to children with speech pathology. The results of the experimental study give a clear idea that there are significant differences between the groups of children with logopathology and those with normotypical psychophysical development regarding the formation of the emotional component of the psychological component of speech readiness for school: insufficiently formed knowledge about schematic types of emotions, which reveals a low level of awareness and ideas about types of emotions and their properties; insufficiently developed ability to analyze the facial expressions of the close environment; not understanding what kind of emotion a person can feel in different life situations. Their knowledge is limited to a small number of emotions, so during mood swings it is difficult for them to explain their emotional state or identify it in others; during communication, negative emotions are inherent (stubbornness, behavioral negativism, anxiety, fear of something new, in particular, speech). The obtained research materials and statistical evidence allow us to conclude that the majority of older preschool children with logopathology have an insufficiently formed emotional regulation; more often than*

*children with normotypical development, they experience negative emotions during communication both with peers and with adults. The research materials indicate the unformed readiness of this category of children to interact in the conditions of schooling.*

**Key words:** *diagnosis of emotions; children of older preschool age; emotional literacy; emotions; speech disorder.*

Стаття надійшла до редакції: 15.01.2023

Прийнято до друку: 30.03.2023