

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 373.29-055.62:316.276:616-007.1 (045)
DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.27>

Соколова Г. Б.
*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»*

Сичук О. О.
*здобувачка освітнього ступеня магістра
спеціальності 016 Спеціальна освіта
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»*

КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ НА НЕУСПІХ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ЯК ПІДГРУНТЯ СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ

CORRECTION OF EMOTIONAL REACTIONS TO FAILURE IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH DISORDERS OF COGNITIVE DEVELOPMENT AS A SUBSTANCE OF ESTABLISHMENT OF EDUCATIONAL MOTIVATION

Показано, що успіхи дітей при виконанні завдань зумовлюються не лише їхніми знаннями та здібностями, але й мотивацією, установками та емоційними реакціями. Класичне положення про зону найближчого розвитку слід розуміти ширше, аніж це робилося раніше, доцільно включати в це поняття і зону найближчого емоційно-мотиваційного розвитку дитини з порушеннями когнітивного розвитку. Виходячи з цього, методичний комплекс для формулюючого експерименту має враховувати емоційно-вольові особливості дитини, оскільки саме вони дають різноманітні варіанти готовності до шкільного навчання. Найбільш адекватним методом вивчення зони найближчого емоційно-мотиваційного розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку є системне, довготривале дослідження.

Констатовано, що однією з суттєвих особливостей поведінки дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку на діагностичному обстеженні є такі реакції на неуспіх, які ведуть до відмови відповідати або виконувати завдання, безглузких відповідей, вегетативних реакцій, що фактично ускладнює або у деяких випадках і унеможливує оцінку рівня мотиваційного розвитку. Зроблена спроба в умовах тривалого дослідження сформулювати у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку адекватні реакції на неуспіх, тобто такі реакції, які не вели б до відмови від діяльності, а навпаки, мотивували дитину продовжити її. Чинником, що викликає негативні емоційні прояви в інтелектуальній діяльності, є виникнення негативного емоційного передбачення ситуації. Ось чому корекційна робота має бути спрямована на зміну емоційного передбачення ситуації. Виникнення позитивного емоційного передбачення ситуації визначається як змістовним боком діяльності, так і сформованістю адекватних реакцій на неуспіх та наявністю засобів виходу з нього. Виявлено, що важливим засобом впливу на емоційне передбачення дитиною ситуації може виступати тривала спільна з дорослим діяльність, усередині якої поступово від ситуації абсолютного успіху дитина навчається переходити до дій в ситуації неуспіху. Важливою умовою для успішності емоційного навчання є те, що воно може бути перервано лише з позитивної емоції.

Ключові слова: старший дошкільний вік, порушення когнітивного розвитку, готовність до шкільного навчання, навчальна діяльність, мотивація шкільного навчання, емоційно-мотиваційна готовність до школи, реакція на успіх та неуспіх.

It is shown that children's success in completing tasks is determined not only by their knowledge and abilities, but also by motivation, attitudes and emotional reactions. The classical provision about the zone of immediate development should be understood more broadly than it was done before, it is advisable to include in this concept the zone of immediate emotional and motivational development of a child with cognitive development disorders.

Based on this, the methodological complex for the formative experiment should take into account the emotional and volitional characteristics of the child, since they provide a variety of options for readiness for schooling. The most adequate method of studying the zone of immediate emotional and motivational development of older preschool children with impaired cognitive development is a systematic, long-term study.

It has been established that one of the essential features of the behavior of older preschool children with disorders of cognitive development during a diagnostic examination is such reactions to failure that lead to a refusal to answer or perform tasks, nonsensical answers, vegetative reactions, which actually complicates or in some cases makes assessment impossible level of motivational development. An attempt was made in the conditions of a long-term study to form adequate reactions to failure in older preschool children with cognitive development disorders, i.e. reactions that would not lead to giving up an activity, but on the contrary, would motivate the child to continue it. The factor that causes negative emotional manifestations in intellectual activity is the emergence of a negative emotional prediction of the situation.

That is why corrective work should be aimed at changing the emotional prediction of the situation. The emergence of a positive emotional prediction of the situation is determined both by the meaningful side of the activity and by the formation of adequate reactions to failure and the availability of means of escape from it. It was found that an important means of influencing a child's emotional prediction of a situation can be a long joint activity with an adult, within which the child gradually learns to move from a situation of absolute success to actions in a situation of failure. An important condition for the success of emotional learning is that it can be interrupted only by a positive emotion.

Key words: older preschool age, impaired cognitive development, readiness for schooling, educational activity, motivation for schooling, emotional and motivational readiness for school, reaction to success and failure.

Вступ. Вітчизняна спеціальна психологія часто стикається з труднощами в оцінці мотивації навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку, які пов'язані не тільки з особливостями розвитку, але й з поведінкою дітей під час обстеження. Ця проблема є важливою, оскільки успіхи дітей при виконанні завдань (а в подальшому і всього шкільного навчання) зумовнюються не лише їхніми знаннями та здібностями, але й мотивацією, установками та емоційними реакціями. Аналіз вітчизняних джерел показав, що становлення та розвиток навчальної мотивації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку є одним з пріоритетних напрямків у спеціальній психології (Т. Богуцька [1], К. Бужинецька [2], Т. Ілляшенко [3] та ін.), що пов'язано з особливими функціями мотивації – визначення спрямованості особистості дитини з порушеннями когнітивного розвитку та спонукання її до навчальної діяльності. Емоційна складова в даному процесі відіграє важливу роль, оскільки в дітей із загостреним страхом невдачі і результати тестування, і результати майбутнього шкільного навчання можуть бути дуже низькими. Крім того, багато дітей з порушеннями когнітивного розвитку к старшому дошкільному віку мають сформований комплекс особистісних особливостей, як-от: непевненість у собі, страх невдачі, а іноді, і неадекватна реакція на успіх, слабка мотивація досягнення та пізнавальна мотивація.

Виклад основного матеріалу. На початку нашого дослідження особлива увага була приділена організаційно-методичним питанням, оскільки як доводить наш власний досвід роботи, формуючий експеримент не завжди регулює динаміку емоційних реакцій дитини з порушеннями когнітивного розвитку в результаті навчання, не враховує також емоційний вплив, створений експериментатором на дитину в процесі надання допомоги при виконанні завдання. Проте очевидно, що оволодіваючи новими когнітивними операціями, дитина переживає позитивні або негативні емоції, а дорослий словами та мімікою заохочує її. Якщо ж дитина, отримуючи допомогу в різноманітній формі, досить довго не розуміє завдання, вона може не тільки відчувати негативні емоції, а й задалегідь внутрішньо відмовитися від діяльності, ще навіть не випробувавши всіх засобів для успішного виконання завдань. Ось чому, на наш погляд, положення Л. Виготського про зону найближчого розвитку, вочевидь, слід розуміти ширше, аніж це робилося раніше, тобто доцільно включати в це поняття і зону найближчого емоційно-мотиваційного розвитку дитини з порушеннями когнітивного розвитку.

Виходячи з цього, методичний комплекс для навчального експерименту має враховувати емоційно-вольові особливості дитини, оскільки саме вони дають різноманіття варіантів готовності до шкільного навчання. Найбільш адекватним методом вивчення зони найближчого емоційно-мотиваційного розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку є системне, довготривале дослідження, яке, на думку Й. Шванцара, створює умови для більш докладного аналізу взаємовідносин та взаємозв'язків між окремими компонентами особистості дитини старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку, а також між компонентами її готовності до шкільного навчання та чинниками розвитку [5]. За нашими тривалими спостереженнями, однією з суттєвих особливостей поведінки дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку на діагностичному обстеженні є такі реакції на неуспіх, які ведуть до відмови відповідати або виконувати завдання, безглузких відповідей, вегетативних реакцій, що фактично ускладнює або у деяких випадках і унеможливує оцінку рівня мотиваційного розвитку.

Нами була зроблена спроба в умовах тривалого дослідження сформулювати у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку адекватні реакції на неуспіх, тобто такі реакції, які не вели б до відмови від діяльності, а навпаки, мотивували дитину продовжити її.

В експерименті взяли участь діти старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку (30 осіб), спостереження проводилося протягом року. У переважній більшості дітей були виражені емоційні реакції на ситуацію первинного обстеження. Основним змістом занять була підготовка до школи.

Формування експериментальним шляхом особистісних реакцій в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку, на наш погляд, неможливе без участі батьків та закріплення в сім'ї досягнень дитини. Тому батьки були присутні на деяких заняттях і отримували інструкції по роботі з дитиною вдома. Експеримент проводився з кожною дитиною індивідуально. Дітям пропонувалися три типи завдань: «вставні картинки»; обведення контуру фігур «будиночок», «ялинка», «кораблик» тощо; рахункові операції на додавання та віднімання в межах індивідуальних можливостей кожної дитини.

Перше завдання, як показало наше спостереження, сприймалося дітьми як гра, викликало інтерес та позитивні емоційні реакції. Виконання

другого завдання практично не залежало від когнітивного розвитку дитини, а рухових порушень або ліворукості у дітей в групі не було. Третє завдання було пов'язане з когнітивним розвитком дитини та її індивідуальними можливостями в оволодінні рахунковими операціями.

Для проведення експерименту заздалегідь була відпрацьована диференціально-діагностична схема формування адекватних реакцій на неуспіх, що застосовувалася у всіх трьох видах завдань. Схема містила 10 етапів.

1 етап. Створювалася ситуація штучного успіху, тобто ситуація, коли успіх не залежав від того, як дитина діяла і реагувала.

2 етап. Навчання дитини конкретній операції в ситуації успіху, коли досягнення підкреслювалися, а недоліки ігнорувалися.

3 етап. Психолог звертає увагу на недоліки виконання завдання, але не ганьбить, а хвалить дитину за старання та завзятість.

4 етап. Психолог звертає увагу на недоліки та помилки в роботі, проте не ганьбить і не хвалить дитину, позбавляючи її, таким чином, відчуття успіху. Введення в діяльність неуспіху здійснювалося м'яко, як позбавлення успіху.

5 етап. Спільний пошук психологом та дитиною засобів для створення ситуації успіху. Виправлення помилок.

6 етап. Самостійне виправлення помилок дитиною як засіб отримання успіху.

7 етап. Створення ситуації неуспіху. Пошук виходу з неуспіху, виправлення помилок, після чого чекає успіх.

8 етап. Введення оцінки діяльності на кшталт шкільної. Створення ситуації успіху з оголошенням оцінки «відмінно» як найвищої у школі.

9 етап. Створення ситуації неуспіху. Позбавлення позитивної оцінки без отримання негативної. Пошук виходу їхньої ситуації.

10 етап. Виконання завдання з обговоренням якості виконання. Спроба самостійно оцінити результати виконання завдання. Виправлення помилок. У разі потреби – переоцінка результатів.

Мета дослідження полягала у виявленні деяких індивідуально-особистісних характеристик дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку при виконанні завдань різного змісту в ситуаціях емоційного навчання адекватному реагуванню на неуспіх. Крім того, ми припускали, що сформованість адекватних реакцій на неуспіх допоможе не тільки мотивувати дитину до навчання, але й точніше визначити когнітивні можливості кожної дитини.

Всі завдання були умовно визначені нами як ігрові, вольові, інтелектуальні. Експеримент починався з ігрового завдання, потім пропонувалося вольове, а потім інтелектуальне. Такий порядок пред'явлення завдань впливав із нашого припущення, що адекватні реакції дитини на неуспіх і труднощі у роботі на першому етапі легше формувати на привабливому, цікавому матеріалі.

Крім того, не можна виключити і можливості перенесення дитиною адекватних форм реагування з одного виду завдання на інший або хоча б часткового їх використання. Нарешті, очевидним моментом є і те, що найрізкіші негативні емоційні реакції на неуспіх у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку викликають саме завдання інтелектуального типу, особливо перевірка навичок рахунку. Включення в експеримент вольового завдання мало показати, яке місце у формуванні адекватних реакцій на неуспіх займають такі особистісні характеристики як завзятість, старанність, цілеспрямованість виконуваної діяльності.

Формування адекватних реакцій на неуспіх під час виконання *ігрового завдання* відбувалося дуже успішно. Вдалося виділити два типи поведінкових реакцій. Перший – діти з домінуючою внутрішньою мотивацією (15 осіб) і другий – діти з домінуючою зовнішньою мотивацією (15 осіб). Перший тип реакцій (1-ІГ) характеризувався наявністю вираженого інтересу до змістовного боку завдання, який створював достатню мотивацію для його активного виконання. Ситуація неуспіху не дезорганізувала їхню діяльність: мотивація до виконання завдання дещо послаблювалося, виникала пауза, але мотивація не зникла, а відновлювалося. Прагнення виправити помилки виникало самостійно. Введення оцінки діяльності великого значення не мало. На формування адекватних реакцій на неуспіх знадобилося 1–2 заняття.

Реакції другого типу (2-ІГ) виникали переважно у відповідь на зовнішнє спонукання та стимуляцію. Цікавість до завдання стимулювала дітей до його виконання на першому етапі, але швидко зникла, і дітям потрібна була зовнішня стимуляція. Активно працюючи у ситуації успіху, діти втрачали інтерес до завдання, коли виникав неуспіх. Орієнтуючись на реакції психолога, діти швидко навчалися адекватно реагувати на неуспіх і із задоволенням виконували завдання та виправляли помилки. Введення оцінки діяльності додатково стимулювало дітей до якісного виконання завдання. На формування адекватних реакцій на неуспіх потрібно від двох до чотирьох занять.

Виконання *вольового завдання*. Обведення фігур вимагало від дітей певних зусиль: зосередженості, цілеспрямованості, старанності та акуратності. При проходженні етапів формування адекватних реакцій на неуспіх виявились три типи поведінкових реакцій: перший (1-В) – діти з помірною зовнішньою стимуляцією (8 осіб), другий (2-В) – діти з сильною зовнішньою стимуляцією (13 осіб), третій (3-В) – діти з сильною зовнішньою стимуляцією + співробітництво (9 осіб).

При типі реакцій 1-В було характерне виникнення інтересу до завдання при перших пред'явленнях і бажання вчитися обведенню. Діти адекватно реагували на труднощі в роботі, не відмовляючись від виконання завдання та орієнтуючись на реакції психолога. При виправленні помилок діти також орієнтувалися реакцію психолога і подолали бажання відмовитися від подальшої роботи. Ситуація неуспіху засмучувала дітей, але виникало прагнення виправити помилки,

здобути успіх та хорошу оцінку. Формування адекватних реакцій на неуспіх зайняло 4–6 занять.

2-В тип реакцій характеризувався короткочасним інтересом до завдання, який згасав при перших труднощах. Діти не докладали самостійних зусиль при виконанні завдання, але, адекватно реагуючи на ситуацію успіху та похвалу, деякий час продовжували обведення. Їхню діяльність доводилося активно стимулювати ззовні. Ситуація неуспіху дезорганізувала роботу, вони неохоче бралися за виправлення помилок, але, потрапляючи в ситуацію успіху, бурхливо йому раділи. Введення оцінки діяльності було додатковим стимулом до виконання завдання, мотивація успіху стимулювала нові зусилля. Формування адекватних реакцій на неуспіх зайняло 7–10 занять.

Для типу реакцій 3-В була характерна відсутність бажання працювати навіть у ситуації абсолютного успіху. Діти мало орієнтувалися на похвалу психолога та прагнули якнайшвидше припинити заняття або переключали увагу на щось інше. Вони неохоче навчалися обведенню фігур при похвалі та стимуляції. Діяльність порушувалася вже у ситуації відсутності похвали (без осуду). Створення неуспіху призводило до відмови від виконання завдання незалежно від об'єктивної якості роботи.

Для формування адекватної реакції на неуспіх знадобилося багаторазове проходження етапів, сильна зовнішня стимуляція, доповнення набору трафаретів, які мали урізноманітнити завдання. Формування адекватних реакцій на неуспіх вимагало від 11 до 20 занять та запровадження тривалих перерв у навчанні для подолання явища психічного насичення.

Виконання *інтелектуального завдання* (лічильні операції). Оскільки можливості дітей з порушеннями когнітивного розвитку щодо володіння рахунковими операціями були різні, відповідно і формування адекватних реакцій на неуспіх для кожної дитини здійснювалося з урахуванням її індивідуальних даних. Діти отримували приклади різного ступеня складності у межах зони свого найближчого розвитку. В основному це було приклади на рахунок і відлік по 1 і по 2 у межах 5–6.

Діти, які зазнавали значних труднощів у оволодінні усним рахунком, вчилися рахувати на конкретному матеріалі, у міру своїх можливостей вирішуючи деякі приклади усно. Як засіб для виходу з зони неуспіху дітям пропонувалося виконати важкий приклад на конкретному матеріалі самостійно, повторно або за допомогою дорослого і таким чином виправити помилку. У разі труднощів дітям надавалася необхідна навчальна допомога.

Вдалося виділити два типи поведінкових реакцій: 1 – діти з самооцінкою, що сформувалася (11 осіб) і 2 – діти з несформованою самооцінкою (19 осіб). Діти з першим типом реакцій (1-ІН) раділи успіху в тому випадку, якщо схвалення психолога збігалося з внутрішнім відчуттям успіху у дитини. Дорослий хвалив дитину, а потім питав її: «А ти правильно вирішив приклад?» На що діти 1-ІН впевнено відповідали: «Так». Як правило, діти з таким типом реакцій виявляли бажання вчитися вирішувати приклади.

Емоційне передбачення ситуації навчання рахунку набуло позитивного забарвлення. Якщо ж психолог хвалив дитину, а приклад було вирішено неправильно, то виникало здивування і збентеження, а на питання психолога: чи правильно вирішено приклад, дитина відповідала: «здається, ні» чи – «не знаю». Поява відповідей такого типу свідчить про наявність у дитини не тільки адекватних емоційних реакцій на успіх і невдачу, але й про формування адекватної самооцінки. Змінилося й емоційне передбачення ситуації навчання рахунковим операціям, а саме ставлення дітей до ситуації неуспіху, який сприймався тепер як тимчасовий стан, з якого можна було вийти, вирішивши приклад на конкретному матеріалі або за допомогою дорослого. Через це емоційне передбачення ситуації навчання рахунковим операціям та його перевірки втратило негативне значення. На формування адекватних реакцій на неуспіх потрібно від 4 до 6 занять.

Для другого типу реакцій (2-ІН) було характерно орієнтуватися виключно на реакції психолога як у сприйнятті успіху, так і у сприйнятті неуспіху. Діти навчалися виходити із ситуації неуспіху, не відмовляючись від діяльності, а наново вирішуючи приклад на конкретному матеріалі або шукаючи допомоги у дорослого. Однак їхні реакції були нестійкі, і при повторному неуспіху або труднощі в роботі діти могли відмовитися або в тій чи іншій формі продемонструвати небажання виконувати завдання.

Діти не помічали своїх помилок, якщо на них не звертав уваги психолог чи батьки. Ситуація неуспіху викликала часто сплеск помилок навіть у вирішенні добре освоєних прикладів. На формування адекватних реакцій потрібно від 7 до 14 занять.

Робота з батьками полягала у закріпленні у сім'ї вироблених експериментальним шляхом емоційних реакцій дітей на виконання навчальних завдань. Батьки були присутні на заняттях дитини з психологом, а вдома повторювали аналогічний експеримент, обриваючи його на тому ж етапі, що і психолог в дошкільному закладі. Результати дослідження показали, що при виконанні ігрового завдання батькам практично не доводилося закріплювати адекватні емоційні реакції в домашніх умовах. Виконання вольового та інтелектуального завдань протікало складніше.

Іноді вдома батьки не отримували тих же результатів, що на заняттях з психологом, їм не вдавалося повторити експеримент. У таких випадках діти часто приходили на наступне заняття без ознак результатів емоційного навчання, і нам доводилося заново формувати, здавалося, вже сформовані реакції. Будь-які труднощі у роботі батьків докладно обговорювалися з психологом, і вони отримували необхідну допомогу та інформацію. Як з'ясувалося, основними помилками батьків були: прагнення форсувати події, тобто забігати вперед змісту експерименту та бажання багаторазово повторювати експеримент, викликаючи у дитини психічне та дидактичне пере насичення. Крім того, ми вже підкреслювали, що експеримент завжди мав закінчуватися для дитини

на позитивній емоції, але якщо батьки припинили виконання завдання негативним зауваженням, позитивний ефект емоційного навчання часто зникає.

Тобто, головною умовою формування у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку мотивації щодо продовження виконання завдання (особливо складного) необхідно переривати процес емоційного навчання на позитивній емоції. Ми припускаємо, що для дітей з порушеннями когнітивного розвитку ця умова є особливо актуальною.

За результатами дослідження діти старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку були розділені нами на п'ять підгруп, які потім на підставі якісного аналізу та кількості проведених занять були представлені в трьох групах, об'єднаних за ступенем успішності формування адекватних реакцій на неуспіх (таблиця 1).

Формування адекватних реакцій на неуспіх при виконанні дітьми завдань різного типу показало чіткий зв'язок між змістовним боком завдання та мотивацією дітей до ситуації неуспіху. Якщо в ігровому завданні практично всі діти легко переживали неуспіх, самостійно йшли на виправлення помилок, не прагнули припинити його виконання, то у вольовому та інтелектуальному завданнях проявився більший діапазон індивідуальних особливостей. Про це свідчать і спостереження батьків під час виконання домашнього завдання.

Таким чином, змістова сторона завдання створює у дітей цілком певну мотивацію, інколи несвідоме емоційне випередження ситуації.

У проведених експериментах для дітей створювалася особлива емоційно-пізнавальна атмосфера діяльності, в якій емоції починали інтелектуалізуватися, ставали випереджувальними, а пізнавальні процеси набували афективного характеру. Особливо цей феномен можна було спостерігати за характером виконання всіх трьох завдань дітьми групи з високою успішністю (таблиця 1). Інтерес до змістовного боку ігрового і вольового завдань допомагав дітям самостійно долати труднощі в роботі та шукати вихід із ситуації неуспіху, перетворюючи її на забарвлену позитивними емоціями.

При виконанні вольового завдання діти орієнтувалися на реакцію психолога, що формувало у них соціально значиму мотивацію та допомагало впроратися і з емоційними труднощами, і з труднощами змістовної боку завдання. Поступово якість виконання роботи починала мотивувати дітей до продовження діяльності, долання труднощів та виходу з ситуації неуспіху шляхом виправлення помилок.

Виконання дітьми інтелектуального завдання

особливо яскраво показало важливість формування не тільки адекватних реакцій на успіх і невдачу, але й самооцінки, що забезпечує стійкість формування адекватних емоційних реакцій та впливає на емоційне передбачення ситуації. Так, діти не сприймали ситуацію успіху в тому випадку, якщо вона не збігалася з їхнім внутрішнім відчуттям успіху, водночас неуспіх не вів до відмов від роботи і не викликав сильних негативних реакцій у випадках, коли він не збігався з емоційним передбаченням ситуації. На наш погляд, виникнення такого позитивного емоційного передбачення пов'язане і з підвищенням самооцінки дитини.

Діти групи з середнім успіхом (таблиця 1) при досить легкому подоланні труднощів і неуспіху в ігровому завданні, потребували значної зовнішньої організації та стимуляції при виконанні вольового завдання. Вони також орієнтувалися на реакцію психолога, але довго залишалися пасивними та незацікавленими змістом та якістю виконання завдання. Момент виникнення у дітей позитивного емоційного передбачення ситуації пов'язаний з початком активного пошуку виходу з неуспіху та подолання труднощів у роботі.

При виконанні інтелектуального завдання діти цієї групи у прийнятті ситуації успіху і неуспіху також орієнтувалися на реакції психолога, а не на самооцінку, як діти групи з високою успішністю. Ми припускаємо, у дітей групи з середньою успішністю ще не сформувалася самооцінка щодо володіння рахунковими операціями, а ситуація сама по собі не викликала чіткого позитивного або негативного емоційного передбачення. Тому й у випадках неправильних відповідей ситуація штучного успіху викликала радість, а не здивування як у дітей групи з високою успішністю.

Група дітей з низьким успіхом в умовах ігрової ситуації мало відрізнялася від двох попередніх. Зміст завдання створював таку мотивацію, коли формування адекватних емоційних реакцій на неуспіх протікало досить швидко. Значні проблеми в дітей цієї групи виникли у виконанні вольового завдання, зміст якого, ймовірно, викликав негативне емоційне передбачення ситуації, зовнішня мотивація не вважалася значною, тому навіть короткочасний неуспіх і труднощі в роботі вели до відмови від діяльності.

Тільки при розмаїтті змісту завдання, за тривалої позитивної мотивації вдалося сформувати такі адекватні емоційні реакції на ситуацію неуспіху, як виправлення помилок і виходу в такий спосіб в успіх. За виконання інтелектуального завдання

Таблиця 1

Успішність виконання	Кількість дітей	Види завдань					
		Ігрове		Вольове		Інтелектуальне	
		Заняття	Реакції	Заняття	Реакції	Заняття	Реакції
Висока	3	1-2	1	4-6	1	4-6	1
	6	1-2	1	5-6	2	4-6	1
Середня	4	1-2	1	7-10	2	7-10	2
	7	2	2	7-10	2	7-10	2
Низька	10	3-4	2	11-20	3	11-20	2

діти цієї групи орієнтувалися на реакції психолога, і хоча їм вдалося сформуванати адекватні реакції на неуспіх, ці реакції були нестійкі, оскільки самооцінка виявилася ще несформованою. Через це і емоційне передбачення ситуації навчання рахунку або його перевірки не мало, ймовірно, стійкого емоційного забарвлення.

Страх неуспіху, що негативно впливає на продуктивність інтелектуальної діяльності, на наш погляд, пов'язаний з виникненням негативного емоційного передбачення ситуації. У тих випадках, коли змістовний бік завдання не створює позитивної мотивації, а зовнішня мотивація не здатна надати особистісного сенсу ситуації, у дитини виникає негативне емоційне попередження, внаслідок чого вона відмовляється від діяльності, знаходячи в цьому вихід із ситуації неуспіху.

Для того щоб сформуванати адекватні реакції на неуспіх і труднощі в роботі, тобто такі реакції, коли дитина замість відмови активно шукає вихід із ситуації неуспіху, необхідно шукати шляхи впливу на емоційне передбачення ситуації, яке формується в результаті особливої внутрішньої орієнтовно – дослідницької діяльності дитини, на основі її практичної взаємодії з оточуючим світом. Впливати на це можливо лише через обережне введення неуспіху – спочатку лише як позбавлення успіху, формування навички виправлення помилок як засобу виходу з неуспіху, зміна змістовного боку завдання.

Висновки. Таким чином дослідження формування адекватних емоційних реакцій на неуспіх у дітей старшого дошкільного віку з когнітивними порушеннями дозволило виявити деякі індивідуально-особистісні характеристики, що визначають продуктивність їх інтелектуальної діяльності, специфіки взаємодії з дорослим як передумови готовності до шкільного навчання. Констатовано, що для визначення рівня інтелектуальних можливостей дитини необхідно враховувати зону її найближчого розвитку не тільки в пізнавальному, але й в емоційному контексті. Чинником, що викликає негативні емоційні прояви в інтелектуальній діяльності, є виникнення негативного емоційного передбачення ситуації. Ось чому корекційна робота має бути спрямована на зміну емоційного передбачення ситуації. Виникнення позитивного емоційного передбачення ситуації визначається як змістовним боком діяльності, так і сформованістю адекватних реакцій на неуспіх та наявністю засобів виходу з нього.

Крім того, важливим засобом впливу на емоційне передбачення дитиною ситуації може виступати тривала спільна з дорослим діяльність, усередині якої поступово від ситуації абсолютного успіху дитина навчається переходити до дій в ситуації неуспіху. Важливою умовою для успішності емоційного навчання є і те, що воно може бути перервано лише з позитивної емоції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богуцька Т.О. Психофізична готовність дошкільників до навчання в школі. Дис....канд. біол. наук. Кам'янець –Подільський, 1998. 184 с.
2. Бужинецька К. Проблема мотиваційної готовності дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Т. 1. № 13. С. 318–323.
3. Ілляшенко Т., Обухівська А., Стадненко Н. Підготовка дітей шестилітнього віку до школи (Система занять та вправ). *Початкова школа*. № 7. 2002. С. 12–15.
4. Соколова Г. Б., Формування емоційних реакцій на неуспіх у дітей із затримкою психічного розвитку. *Проблеми сучасної психології*. 2021. № 2 (21). С. 83–88.
5. Шванцара Й. Діагностика психічного розвитку. К. Либідь, 2018. 235 с.