

УДК 376.5-056.42:159.98.61

І. П. Лисенкова

*Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини вищого
навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини
«Україна»
ip_lysenkova@ukr.net*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. В статті проаналізовано основні етапи розвитку дитини в період дошкільного дитинства та описано їх емоційні особливості. Детально описано психологічні основи розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку. Основний акцент зроблено на особливостях створення позитивного емоційного фону розвитку дитини в дошкільному віці задля подальшого гармонійного розвитку особистості.

Ключові слова: емоції, почуття, емоційна сфера, дитина, психологія емоційної сфери.

Аннотация. Статья направлена на анализ психологических особенностей развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Охарактеризованы эмоциональные особенности детей каждого подпериода дошкольного детства. Основной акцент сделан на особенностях построения позитивного эмоционального фона развития ребенка в дошкольном возрасте для дальнейшего гармоничного развития личности.

Ключевые слова: эмоции, чувства, эмоциональная сфера, психология эмоциональной сферы.

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

Мета статті полягає в теоретичному дослідженні емоційної сфери в діяльнісних теоріях.

Результати та їх обговорення. Як зазначав Б. Додонов, «невипадково механізм негативних емоцій функціонує у дитини з першого дня появи її на світ, а позитивні емоції з'являються значно пізніше. Негативна емоція – це сигнал тривоги, крик організму про те, що дана ситуація для неї згубна. Позитивна емоція – сигнал поверненого благополуччя» (Dodonov, 1977).

Протягом подальшого незначного відрізка часу (2– 2,5 місяці), завдяки комплексу дій з боку дорослого, усередині цього спочатку єдиного вектора

активності виникає, а потім і відщеплюється від нього принципово інший тип активності, а саме – соціально орієнтована активність дитини, направлена на дорослого (М. Лісіна, Е. Чудінова, М. Колоськова та ін.). В цілому афектно-емоційним проявам відводиться, таким чином, знакова функція (Дж. Брунер, Е. Чудінова, Л. Обухова). Як показує практика, можливе «застрягання» дитини на емоційно-мімічних засобах спілкування, що може істотно ускладнювати розвиток мовного спілкування.

Отже, впродовж першого року життя істотно змінюється і розширюється як зміст переживань, які домінують у немовляти (від переживань власного стану до переживань соціального і наочного змісту і відділення від матері, яке починається), так і їх функціональна роль. Причому достатньо яскраво виявляється поліфункціональність емоційних проявів, які можуть не тільки виступати як сигнал неблагополуччя стану організму або його окремих систем, але і виконувати функцію скарги, розрядки, засоби залучення до себе уваги дорослого і навіть функцію способу спілкування і взаємодії з дорослим. Емоція запускає особливий тип дій – соціальний, направлений на іншого: перцептивний, комунікативний, ігровий (Dodonov, 1977).

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

- знак і модальність переживань: від плачу і крику як рефлексорних реакцій до усмішки як соціально опосередкованої емоційної відповіді дитини;
- довільність виникнення переживань: від спонтанних, мимовільних проявів до емоцій, обумовлених конкретними діями і діями дорослого;
- диференціація цілісного акту переживання, його наочного змісту: від глобальних і недиференційованих переживань внутрішніх станів до диференційованих за наочним змістом емоційних відповідей, які можуть бути викликані близьким дорослим чи іграшкою;
- зв'язок з потребою: від безпосередньої обумовленості біологічними потребами до актуалізації і розвитку власне соціальних потреб (потреби в іншій людині, в емоційному контакті з нею, в спілкуванні) (Fay-Stammbach, Hawes & Meredith, 2017).

Зміни, що намітилися за кожним з цих параметрів, як і за структурою емоційного досвіду в цілому, є, таким чином, основними тенденціями перетворення натуральної афектної поведінки, що почалася у дитини, опосередкування емоцій соціальним і наочним змістом, що адресуються дитині, дій і удовільнення елементарних афектів («Я заспокоївся»: такий або схожий вислів малюка є одним із показників цього процесу) (Brown & Sax, 2006).

Для дітей другого і потім третього року життя характерне ускладнення взаємодії з навколишнім світом і, як наслідок, виникнення значного ускладнення в структурі емоційного життя. Основне, що відбувається в світі емоційних проявів дитини в цей період, – це опосередкування, що продовжується, і удовільнення її афектної поведінки (хоча це зовсім не означає повного зникнення афектів). Разом з цим афектні тенденції

залишаються в дитячому віці достатньо вираженими: «величезне значення афектних тенденцій зберігається впродовж розвитку дитини» (Vygotsky, 1991). Хоча, як справедливо підкреслював А. Запорожець, афектна поведінка дитини в даному віці починає шлях глибоких перетворень і трансформацій.

Як наголошувалося вище, вже на першому році життя (а помітніше – в молодшому дошкільному віці) афект як вираз крайньої безпорадності дитини починає все частіше проявлятися, а потім і поступатися місцем іншому типу емоційної поведінки, а саме: ситуативним емоціям, що виникають на певному утриманні, соціальному або наочному. «Різноманіття і складність емоційних станів є результатом роздвоєння первинної чуттєвості, в якій її пізнавальні і афектні моменти зливаються... Виникаючи в наочних ситуаціях, вони як би «мітять», своєю мовою ці ситуації і окремі об'єкти, що іноді навіть входять у них випадково або побічно... Мова йде... про диференціацію, яка виникає в образі її наочного змісту і її емоційного забарвлення...» (Leontiev, 1984).

Таким чином, емоції, які виникають ситуативно, як би «мітять» все оточення дитини, залишаючи на ньому своєрідні мітки-сліди і виконуючи, так би мовити, функцію оцінки. У свою чергу, емоційні оцінки починають диференціювати в свідомості дитини навколишні предмети і об'єкти на ті, що притягають, і ті, що відштовхують, на красивих і потворних, приємних і неприємних, тим самим задаючи надалі виборче відношення до них. Зміст, який дитина освоює, є надзвичайно різноманітним і складним (предмети, дії з ними, персонажі ігор, реальні люди, вчинки і так далі), і тому емоційні оцінки служать, до того ж, ще і впорядковуванню дій зовнішнього світу (Dodonov, 1977).

Оцінна функція емоційних явищ тісно пов'язана з функцією спонукання цими явищами активності і діяльності дитини, іноді вона називається також цілеспонукаючою або мотивуютьовуючою функцією (Н. Авдеева, А. Кошельова, Л. Стрелкова).

Орієнтовну функцію емоцій можна розглядати як частковий варіант спонукальної функції. Разом з тим деякі автори відводять орієнтовній функції емоцій абсолютно самостійну роль (В. Асеев, П. Гальперін, Б. Додонов). Одна з функцій емоцій полягає в тому, вважає В. Асеев, що вони орієнтують людину, вказуючи на значущість навколишніх явищ, на ступінь їх важливості, на їх модальність, позитивність або негативність (Aseev, 1976; Labunskaya, 2014).

Для подальшого розвитку емоційно-оцінної поведінки надзвичайно важливою обставиною є і те, як ці оцінки реалізуються дитиною вербально: у вигляді яких мовних штампів, як часто, на якому емоційному фоні (Dodonov, 1977). Так, у взаємодії емоцій, які виникають ситуативно, і узагальнених оцінок-відчуттів, що породжуються одним і тим же змістом, помічений момент безперервного саморуху свідомості дитини (А. Кошельова). Точніше кажучи, в цій взаємодії лежать витoki процесу сенсоутворювання, який теж можна розглядати як одну з функцій емоцій. Це складна інтеграційна функція, що виникає лише на певному етапі (Т. Хрізман, В. Еремеева).

Сенс як психічний феномен – це перш за все одна з базових складових свідомості (А. Леонтьєв, В. Столін), це «буття для себе» (В. Зінченко), це особисто, зазначене і фізично забарвлене переживання. Як підкреслює ряд дослідників, за поняттями «сенс», «особистий сенс», «смысловая освіта» стоїть цілком конкретна феноменологія – феноменологія емоційних явищ (А. Леонтьєв, В. Вілюнас, Д. Леонтьєв).

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

Фактично здібність дитини до співпереживання і співчуття, до співрадіє є передумовою формування у неї найбільш складних людських відчуттів – пошани і любові до інших людей. Ці емоційні прояви свідчать про розвиток у дитини потреби в емоційному контакті з іншими людьми (Д. Обухівський), про потребу в іншій людині (Л. Божович). Саме щодо даного класу емоцій, які мають своїм джерелом інших людей і так звані соціальні емоції (А. Запорожець, Я. Неверович), атракції (Л. Гозман), емпатії (Т. Гаврілова, Л. Стрелкова), найбільш прийнятний вислів Л. Божович: «Емоції – це область психології особи» (Bozhovich & Feldstein, 1995).

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

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

Головною умовою, що забезпечує таку динаміку становлення і розвитку окремих функцій, і особливо функцій специфічно людських (знакову, оцінну, сенсоутворюючу, особову), є характер дій дорослого, а точніше – досвід взаємодії дорослого з дитиною в широкому сенсі слова. Освоєння дитиною наочного змісту навколишнього світу відбувається на основі (або всередині) вже сформованого емоційного контакту «дорослий – дитина». Для повноцінного розвитку дитини дуже важливим є оптимальне поєднання позитивної емоційної валентності, що йде від дорослого, і емоційної привабливості, що йде від наочного змісту. Оволодіння наочним світом не повинно здійснюватися шляхом послаблення або руйнування емоційного контакту дитини з близьким дорослим, емоційної атмосфери взаємодії в цілому (Moore & Barth, 2013).

Якщо взаємодія дорослого з дитиною через якісь причини

спотворюється, стає неадекватною, дитина виявляється безпорадною і в освоєнні наочного змісту. В цих умовах емоційне реагування може знову знижуватися, приймаючи форму афектної поведінки (тривожності, невпевненості, вибуховості, конфліктності і так далі).

Л. Виготський писав про необхідність розрізняти в розвитку кожного психічного процесу наступні рівні: перший – генетично первинний, природний, натуральний і другий – вищий, або культурний, соціальний рівень. Те ж саме розрізнення «природного» матеріалу і нових культурних форм він вважав за необхідне і відносно емоційних процесів (Vygotsky, 1991).

Розкриваючи роль Л. Виготського в розробці проблеми емоцій, А. Запорожець неодноразово підкреслював, що однією з фундаментальних закономірностей прояву і розвитку емоцій є їх багаторівневність. Вона полягає в істотних якісних відмінностях у природі і змісті емоційних проявів різних рівнів: перший – рівень безпосередніх емоційних реакцій і другий – рівень вищих емоцій і відчуттів, опосередкованих мовною функцією, індивідуальним практичним досвідом, соціальними еталонами, вимогами і очікуваннями. Багаторівневність, або багатоступовість, емоційних проявів можна виразно представити, якщо прослідкувати основні тенденції виникнення і розвитку емоцій від одного вікового етапу до іншого. Прикладами можуть бути плач і крик немовляти і зміна відношення дитини раннього віку до подібних афектних проявів, коли, знаходячись в афекті, під час плачу або ридання, вона намагається оволодіти своїм станом, кажучи: «Я вже заспокоїлась», «Я не плакатиму».

Елементарні афектні реакції можна розглядати всього лише як «пласт» або лінію багатогранного емоційного досвіду, одночасно з яким розвивається інший «пласт» емоцій, пов'язаних з інтенсивним освоєнням дитиною соціального вмісту в широкому сенсі слова: з оволодінням різними видами діяльності, що припускають в своїй основі уміння оперувати образами (гра, музика, малювання, танець), з розвитком спілкування і взаємодії. Це емоції більш високого рівня, пов'язані з ідеями, образами, уявленнями, що породжуються уявою (Brown & Sax, 2006).

Одна з найцікавіших і продуктивніших точок зору на емоційний розвиток як багаторівневний процес належить В. Лебедінському і О. Нікольській. Підкреслюючи, що афект в широкому сенсі слова – явище, яке організовує поведінку і свідомість дитини, ці автори виділяють чотири рівні як чотири послідовні ступені в розвитку відносин людини з середовищем: перший – рівень афектної пластичності, другий – рівень індивідуальних афектних стереотипів, третій – рівень афектної експансії і четвертий – рівень емоційного контролю. Кожен з вказаних рівнів має для дитини унікальний життєво важливий сенс і вносить свій специфічний внесок у вирішення дитиною завдань адаптації і в процеси саморегуляції її поведінки (Fay-Stammbach, Hawes & Meredith, 2017).

Першим (фоновим) рівнем, вирішальним завданням якого є захист організму від руйнівних дій зовнішнього середовища, є рівень польової

реактивності, або рівень афектної пластичності. Він здійснює найпримітивнішу оцінку самої можливості контакту з оточенням ще до безпосереднього зіткнення з ним. Емоційне орієнтування на цьому рівні здійснює оцінку інтенсивності дії і пов'язане лише із загальним відчуттям комфорту або дискомфорту, що дозволяє адекватно «вписатися» в навколишнє середовище (Fay-Stammbach, Hawes & Meredith, 2017).

Другий рівень – рівень афектних стереотипів – сприяє встановленню стабільних взаємодій із середовищем, дозволяючи оцінювати не тільки інтенсивність дій, але і їх якість (якість сигналів із зовнішнього світу, з внутрішнього середовища організму). Саме цей рівень відповідальний за вироблення афектних стереотипів сенсорного контакту і способів задоволення соматичних потреб, коли вибірково оцінюється якість сенсорних вражень, яскраво забарвлених задоволенням або незадоволенням. Цей рівень вже не забезпечує загальну рівновагу, а вибірково підсилює стеничні стани і протидіє розвитку астеничних. Процес афектного орієнтування на цьому рівні активно проектує внутрішні переживання зовні, що дозволяє перетворювати початково нейтральні зовнішні враження, якісно значущі для дитини (Fay-Stammbach, Hawes & Meredith, 2017).

Третій рівень – рівень афектної експансії – здійснює активну адаптацію до нестабільної ситуації. Завданням даного рівня є оволодіння змінним, динамічним середовищем. Цей рівень створює емоційний досвід успіхів і поразок, виробляє основу домагань суб'єкта, його емоційне самовідчуття «можу» або «не можу». Тобто відбувається оцінка можливості подолання несподіваних перешкод на шляху до афектної мети. Переживання успіху компенсує страх перед перешкодою, підсилює стеничні емоції, тим самим вносячи значний внесок до тоничної регуляції психічних процесів (Fay-Stammbach, Hawes & Meredith, 2017).

Четвертий рівень – рівень емоційного контролю – відповідає за організацію життя і поведінки суб'єкта, а також здійснює емоційну оцінку реакцій інших людей, налагодження взаємин із ними. Орієнтація на переживання іншої людини забезпечує контроль над індивідуальним афектним життям, приводячи її у відповідність із вимогами і потребами тих, хто оточує, з нормами і правилами взаємодії. «Інший» починає домінувати в емоційному полі суб'єкта, і під впливом цієї домінанти перебудовуються і упорядковуються решта всіх вражень (Fay-Stammbach, Hawes & Meredith, 2017).

Підхід В. Лебединського і О. Нікольської цікавий тим, що центральною категорією є переживання, або тип афектного орієнтування. Переживання, на думку О. Нікольської, є внутрішнім психічним механізмом, який організовує і тип орієнтування, і форму адаптивної поведінки, і особливості свідомості. Переживання кожного рівня має свою модальність, свою структуру, свою динаміку і культурні особливості розвитку. Тип переживання кожного рівня «працює» на формування відповідного типу свідомості (Nikolskaya, Baensky, Libling & al., 2008).

Г. Дюпон у книзі «Розвиток дитячої емоційності» (Дюпон, 1970), де він

виділяє шість стадій (або рівнів) емоційного розвитку (Labunskaya, 2014). Перша стадія емоційного розвитку – егоцентрично-позаособистісна – характеризується нерозчленованістю дитячих відчуттів і пов'язана перш за все з тілесними переживаннями напруги і розслаблення, суб'єктивно оцінюваними як задоволення або незручність і біль. Багато дітей до 3–4 років навіть при гарному мовному розвитку не схильні давати суб'єктивні оцінки своїм настроям. Зазвичай вони називають зовнішні причини поганого настрою: погана погода, хвороба, відсутність чогось привабливого (Дюпон, 1970).

Друга стадія емоційного розвитку – особистих відносин, – за Г. Дюпоном, виникає тоді, коли у міру ослаблення егоцентризму починається диференціювання себе як причини своїх настроїв. У діях дитини, направлених на іншу людину (залучення уваги, уникнення), дорослі легко прочитують базисні емоції: радість, печаль, гнів, страх. До появи у дитини активної мови ці відчуття залишаються прив'язаними до реальної ситуації – до присутньої людини, до речей. У міру розвитку мовлення реальна присутність об'єкта відчуттів вже не обов'язкова, відчуття набувають стійкого, узагальненого характеру. Але дитина ще не здатна усвідомити суб'єктивний характер своїх відчуттів; їй важко повірити, що інші люди в схожих ситуаціях переживають інші почуття, відмінні від її власних (Дюпон, 1970).

Поява здатності до емоційної децентрації, за Г. Дюпоном, знаменує нову – міжособистісну – стадію емоційного розвитку. Це третя стадія, провідним чинником якої є спілкування з однолітками, поява субкультури однолітків, значущої для дитини і відмінної від субкультури головної референтної групи – сім'ї. Найбільш істотна властивість взаємин однолітків – їх принципове рівноправ'я, що включає рівність права на власну емоційну оцінку щодо всього, що відбувається в дитячій групі. За Г. Дюпоном, ця стадія емоційного розвитку зазвичай співіснує з попередньою. Дитина практикує одночасно дві системи відносин: відносини слухняності і некритичного схвалення правил, які запропоновані дорослими, і відносини рівноправності людей, які спільно виробляють правила, прийняті для всієї компанії. Така «подвійна бухгалтерія» відчуттів триває зазвичай до початку підліткового віку, коли у дитини з'являється потреба уніфікувати свої емоційні відносини зі світом (Дюпон, 1970).

Четверта стадія розвитку емоцій, за Г. Дюпоном, починається в підлітковому віці і пов'язана з новим фокусом інтересів підлітка. Пошук себе, своєї відмінності від інших людей приводить до того, що дитячі класифікації людей за статтю, зростом, груповою приналежністю і улюбленим способом проведення дозвілля змінювалося більш психологічними, багатофакторними класифікаціями, що мають виражене емоційне забарвлення: сміливість, чесність, відданість, доброта, дружність, талановитість, незалежність, оригінальність. Результати цих стихійних психологічних досліджень себе й інших людей, на думку Г. Дюпона, систематизувалися в уявленнях підлітків про цінності, ідеали, про власний

життєвий стиль, соціальні ролі, поведінкові коди. Негативізм – це асоціальна або антисоціальна реакція на розузгодження особистих і суспільно схвалюваних цінностей або адаптація власних поглядів на життя стосовно реальних умов цього життя – такі найбільш поширені варіанти завершення цієї стадії емоційного розвитку (Дюпон, 1970).

П'ята стадія – автономії, – за Г. Дюпоном, виникає в тих випадках, коли зіткнення цінностей, що виробляються самим підлітком, і цінностей його соціального оточення призводить до появи у підлітка позиції людини, що відповідає за свою долю. Тиск зовнішніх обставин така людина усвідомлює, але не реагує на нього ні негативно, ні адаптивно. Головною рушійною силою розвитку такої особистості стають процеси самовизначення, направлені на мінімізацію конфлікту між власними, внутрішніми та зовні нав'язуваними цінностями й цілями за рахунок перетворення і тих, і інших (Дюпон, 1970).

Шоста – вища, інтеграційна – стадія емоційного розвитку, за Г. Дюпоном, відмічена блаженним відчуттям цілісності, гармонії, збалансованості відчуття миру. Це відчуття переживається як щось цінніше, ніж саме життя (Дюпон, 1970).

Як підкреслює Г. Дюпон, останні дві стадії емоційного розвитку є не віковими, а елітарними, «аристократичними». Принципова можливість їх досягнення відкривається вже наприкінці підліткового віку. Емоційно-особистісна автономність є умінням погоджувати мораль навколишнього середовища і етичні норми індивіда і може стати вершиною психологічної освіти, предметом якої і є відношення загального – особливого – унікального на всіх рівнях психологічної реальності (Дюпон, 1970; Moore & Barth, 2013).

Висновки. Якщо звернутися до наукових досліджень, присвячених проблемі емоцій, то можна відзначити деякі традиції, що склалися в самих підходах до вивчення проблеми емоцій. Такими традиціями стали: по-перше, посилення на незначну кількість досліджень у цій області (дійсно, в нашій країні кількість наукових досліджень в області емоцій вельми поступалася числу робіт, виконаних у будь-якому іншому напрямі психології); по-друге, посилення на теоретичну неопрацьованість проблеми (у порівнянні, наприклад, з численними теоретичними розробками і науковими підходами в області пізнавальних процесів); по-третє, посилення на відірваність багатьох досліджень в області емоцій від запитів практики навчання, виховання, життя в цілому.

Без сумніву, ці посилення відображали ситуацію, що склалася. Але разом з тим це віддзеркалення було далеко не повним і не враховувало ряду обставин. Одна з обставин, що перешкождала розгортанню психологічних досліджень емоцій на всіх етапах, полягає в самій природі емоційних процесів, що заявляють про себе суперечністю між уявною ясністю і доступністю емоційної сфери для наукового вивчення, з одного боку, і результатами такого вивчення, що розчаровують, – з іншого.

Бібліографічні посилання

- Aseev, V. G. (1976), *Motivation of behavior and personality formation* [Motyvatsija povedenija y formirovanya lyčnosty], Moscow.
- Bozhovich, L. I. and Feldstein, D. I. (1995), *Problems of personality formation: Selected psychological works* [Problemy formirovanya lyčnosty: Yzbrannye psichologičeskiye trudy], Institute of Practical Psychology, M.; Voronezh.
- Brown, E. D. and Sax, K. L. (2006), "Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 28, Issue 2, p.337-346.
- Dodonov, B. I. (1977), "A component analysis of the emotional content of interests, dreams and memories of the person" [Komponentnyj analiz èmotsional' noho soderžanyja ynteresov, mečtanyj y vospomynanyj čeloveka] *Voprosy psicholohyy - Questions of psychology*, № 2, p. 145-155.
- Dodonov, B. I. (1977), *Emotion as a value* [Èmotsija kak tsennost'], Politizdat, Moscow.
- Dyupon, G. (1970), *Emotional development of children* [Rozvytok dytjačoji emotsijnosti], Politizdat, Moscow.
- Fay-Stammach, T., Hawes, D. J., and Meredith, P. (2017), "Child maltreatment and emotion socialization: Associations with executive function in the preschool years", *Child Abuse & Neglect*, Vol. 64, p.1-12.
- Labunskaya, V. A. (2014), "Preschool Children's Coding of Facial Expression of Emotions: Humanistic-psychological Approach", *Social and Behavioral Sciences*, Vol. 146, p. 246-251.
- Leontiev, A. N. (1984), *Psychology of emotions: Texts* [Psicholohija èmotsyj: Teksty], Moscow.
- Moore, C. M. and Barth, J. M. (2013), "Individual differences in preschoolers' emotion content memory: The role of emotion knowledge", *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 115, Issue 3, p. 552-561.
- Nikolskaya, O. S., Baensky, E. R., Libling, M. M. and et. (2008), *Children and adolescents with autism: Psychological Support* [Dety y podrostky s autyzmom: Psichologičeskoe soprovoždenye], Terevinf, Moscow.
- Vygotsky, L. S. (1991), *Pedagogical psychology* [Pedaholohičeskaja psicholohija], Pedagogika, Moscow.

УДК159.923

Е. Л. Носенко, А. В. Сокур

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
 enosenko2001@mail.ru, anyasokur@gmail.com

ШКАЛА ГЛИБИННОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОБАЧЕННЯ: ОПИС ТА АДАПТАЦІЯ

Анотація. Наведено результати перекладу на українську мову і адаптацію «Шкали глибинної готовності до пробачення» (Heartland Forgiveness Scale, L. Y. Thompson, C. R. Snyder, L. Hoffman et al., 2005). Шкала призначена для оцінювання диспозиційної готовності до пробачення та містить три субшкали: пробачення себе, пробачення іншого та пробачення ситуації. На вибірці 168 осіб було отримано надійні психометричні показники внутрішньої узгодженості, ретестової надійності, конструктивної валідності та дискримінативності інструментарію.

Ключові слова: пробачення, україномовна адаптація, надійність, валідність.

Аннотация. Рассмотрена адаптация «Шкалы глубинной готовности прощать» (Heartland Forgiveness Scale, L. Y. Thompson, C. R. Snyder, L. Hoffman et al., 2005) к украинской этнической реальности. Шкала измеряет диспозиционную готовность

I. Lysenkova

Psychological bases of emotional development of children of preschool age

At the initial stage of development (the first period of the childhood stage) emotional manifestations of the child have an affectionate nature. Their appearance (the appearance of affect) is closely related to organic needs, first of all with the need for food, warm, positive self-esteem. Negative affects are the only ready-born means by which the child "informs", signals, first of all, the mother, about the nature of their needs and the result of their satisfaction. The visual content of emotionally affective reactions that perform signal function in these conditions is the subjective states of the child that characterize the state of the organism, and not objects of the surrounding world. And this expressiveness of the subjective state of emotion determines the direction of development of the mental activity of the infant.

During a further short period of time (2-2,5 months), due to a complex action of the adult within it initially, a single activity vector occurs, and then it is split off from him a fundamentally different type of activity, namely, the socially oriented activity of the child, aimed to the adult. In general, affective-emotional manifestations are assigned, thus, a sign function. As practice shows, it is possible that the child "stuck" on emotionally-mimic means of communication, which can significantly complicate the development of linguistic communication.

Children of the second and then the third year of life are characterized by the complication of interaction with the outside world and, as a consequence, the emergence of a significant complication in the structure of emotional life. The main thing that occurs in the world of emotional manifestations of the child in this period is the continuing mediation, and "restoring arbitrary" its affectionate behavior (although this does not mean the complete disappearance of affects). At the same time, the affective tendencies remain quite pronounced in childhood.

Keywords: emotions, feelings, emotional sphere, child, psychology of emotional sphere.