

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
Медичний інститут

Кафедра психології

«Допущено до захисту»

завідувач кафедри психології

_____ І.П. Лисенкова

20 січня 2022 р.

УДК 1 59.942.3-053.4:005.336.2

**РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Кваліфікаційна магістерська робота
за освітньо-професійною програмою «Психологія»
другого (магістерського) рівня вищої освіти
галузь знань 05 - Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 «Психологія»

Виконала:

студентка 665мз групи

Шелешей Ольга Григорівна

Науковий керівник:

к.психол.наук, доцент

Астремська Ірина Володимирівна

Миколаїв – 2022

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Медичний інститут

Освітній рівень – магістр

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

завідувач кафедри психології

_____ І.П. Лисенкова

21 січня 2022 р.

**ЗАВДАННЯ
НА ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ**

Студентки **Шелешей Ольги Григорівни**

1. Тема роботи: «Розвиток емоційної компетентності у дітей старшого дошкільного віку» затверджена наказом ЧНУ імені Петра Могили від «21» лютого 2022 року № 22.
2. Об'єкт дослідження – емоційна компетентність дітей старшого дошкільного віку.
3. Предмет дослідження – психологічні засоби розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку.
4. Завдання дослідження :
 - 1) на основі теоретико-методологічного аналізу виокремити основні напрямки вивчення проблеми емоційної компетентності дошкільнят у психолого-педагогічній літературі та практиці;
 - 2) визначити сутність та закономірності розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку;
 - 3) дослідити особливості розвитку емоційної компетентності дошкільників;

4) розробити корекційну програму розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку та перевірити її ефективність.

5. Науковий керівник роботи:

ППП та посада керівника	Завдання видано (дата, підпис)	Завдання виконано (дата, підпис)
Астремська Ірина Володимирівна Кандидат психологічних наук, доцент	27.09.2021	21.01.2022

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів магістерської роботи (МР)	Строк виконання етапів роботи
1	Погодження керівником змісту КМР	05.10.2021
2	Пошук, добір та опрацювання літературних джерел з проблематики дослідження	18.10.2021
3	Робота над підготовкою тексту КМР	01.11.2021
3.1	Розділ 1	01.11.2021
3.2	Розділ 2	22.11.2021
4	Висновки	13.12.2021
5	Захист КМР на кафедрі (попередній захист)	14.01.2022
6	Захист КМР перед Екзаменаційною комісією	22.02.2022

Студент _____ Ольга ШЕЛЕСЕЙ

Науковий керівник _____ Ірина АСТРЕМСЬКА

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ	9
1.1 Теоретичні засади розвитку емоційної компетентності.....	9
1.2 Поняття про емоції та почуття у психологічній літературі.....	15
1.3 Особливості емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку.....	35
Висновок до першого розділу.....	43
РОЗДІЛ 2 РЕЗУЛЬТАТИ ПРОВЕДЕННОГО ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	45
2.1 Організація та методики дослідження.....	45
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	51
2.3 Корекційно-розвивальна програма для підвищення рівня емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку.....	57
2.4 Результати апробації корекційно-розвивальної програми.....	71
Висновки до другого розділу.....	85
ВИСНОВКИ.....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	91
ДОДАТКИ.....	100

ВСТУП

Актуальність теми дослідження полягає у тому, що дослідження останніх кількох десятиліть підкреслили важливість соціальної та емоційної компетентності дітей дошкільного віку для подальших академічних, соціальних і психологічних результатів. Діти, які є соціально та емоційно компетентними, мають більше можливостей соціалізації з однолітками, мають більше друзів, кращі стосунки з батьками та вчителями, досягають більше успіхів у навчанні та соціальній діяльності. Діти, яким не вистачає соціальної та емоційної компетентності, піддаються ризику зниження можливостей соціалізації, відторгнення, відсторонення, порушення поведінки та проблем з досягненнями. Програми втручання, спрямовані на соціально-емоційний розвиток у дошкільному закладі, ідеально підходять для зміцнення цих навичок до того, як проблеми загостряться.

Емоційне неблагополуччя дитини - одне із об'єктів уваги психологів, вихователів, батьків. Емоційні порушення представляють, з одного боку, відхилення від норми, з другого боку призводять до виникнення порушень соціальних контактів дитини.

Своєчасна та якісна діагностика подібного неблагополуччя, адекватні корекційні заходи можуть перешкодити виникненню небажаних тенденцій у розвитку особистості, появи різних форм поведінки, що відхиляється.

Основи майбутньої особистості закладаються у дошкільному віці, який, за визначенням О.М. Леонт'єва є періодом початкового, фактичного формування особистості. Кардинальні соціальні перетворення мають вплив на сучасного дошкільника і наражають на такі емоційні випробування, до яких не може природним чином адаптуватися людська природа. Навколишні реалії здатні гальмувати, більше - спотворювати емоційний світ дитини. У дошкільному віці дитина робить перші самостійні кроки у складному світі взаємовідносин, і

результати отриманого у цей період досвіду значною мірою залежить від педагогів дитячого садка та батьків.

У старшому дошкільному віці дитина дедалі частіше починає оцінювати свої особистісні моральні якості, усвідомлювати, диференціювати емоційні стани. Зростає самостійність та критичність дитячої оцінки та самооцінки. Діти, перш за все, оцінюють ті якості та особливості поведінки однолітків і самого себе, які найчастіше оцінюються оточуючими і від яких більшою мірою залежить їхнє становище у групі. Протягом усього дошкільного дитинства діти об'єктивніше оцінюють інших, ніж себе.

До кінця дошкільного віку виникає важливе новоутворення - усвідомлення свого соціального «Я» і поява на цій основі внутрішньої позиції - розуміння дитиною різного характеру ставлення до неї людей та прагнення зайняти певне становище серед дорослих та однолітків.

Однак, у сучасній науці, поняття емоційна компетентність, його структура та особливості формування у різних вікових періодах слабо розроблені, що й визначає актуальність дослідження.

У вітчизняній психології ідея єдності афекту та інтелекту знайшла своє відображення у працях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва. У низці досліджень Л.С. Виготський дійшов висновку про функціонування динамічної смислової системи, що є єдність афективних і інтелектуальних процесів. Єдність афекту та інтелекту виявляється, по-перше, у специфіці їх зв'язків та взаємовпливів на всіх щаблях розвитку. По-друге, в тому, що цей зв'язок є динамічним, причому будь-якому щаблі у розвитку мислення відповідає свій ступінь у розвитку афекту. С.Л. Рубінштейн зазначав, що «мислення вже саме собою є єдністю емоційного та раціонального». Взаємовплив емоційного та когнітивного функціонування психіки розглядається в дослідженнях Sarason (1980), Goodman et al., (1991), Bugental (1992), Lewis, Sulliwán & Ramsay (1992) та інших зарубіжних психологів.

Результатом високої емоційної компетентності є, своєю чергою, здатність керувати своїми емоціями, висока самооцінка і життєздатність за наявності зовнішніх стресів.

Емоційну компетентність ми розуміємо, як можливість використовувати емоційні знання та вміння відповідно до вимог та норм суспільства для досягнення поставлених цілей.

При вивченні психолого-педагогічної літератури нами було виявлено протиріччя між необхідністю розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку та, з одного боку, слабкою розробленістю теоретичного обґрунтування проблеми емоційної компетентності, з іншого – відсутністю методичного забезпечення процесу розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Проблема виявлення психологічних засобів розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити психологічні засоби розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Об'єкт – емоційна компетентність дітей старшого дошкільного віку.

Предмет – психологічні засоби розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Відповідно до мети були визначені **завдання дослідження:**

5) на основі теоретико-методологічного аналізу виокремити основні напрямки вивчення проблеми емоційної компетентності дошкільнят у психолого-педагогічній літературі та практиці;

6) визначити сутність та закономірності розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку;

7) дослідити особливості розвитку емоційної компетентності дошкільників;

8) розробити корекційну програму розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку та перевірити її ефективність.

Методи дослідження: У роботі для розв'язання поставлених завдань та забезпечення об'єктивності дослідження були застосовані *теоретичні методи*: системно-структурний метод; метод теоретичного аналізу й узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; метод порівняльного аналізу та узагальнення даних; *емпіричні методи*: метод наукового спостереження; метод психодіагностичного обстеження; методи психологічної корекції; метод констатувального та формувального експерименту; методи інтерв'ю та консультаційної бесіди; метод аналізу продуктів діяльності.

Для досягнення цілей дослідження застосовувався комплекс тестових методик для діагностики якісних параметрів емоційної компетентності особистості – методика М. А. Нгуен «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій»; методика дослідження розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна; проективна методика «Будиночки» Орехової О.А.; графічна методика «Веселі чоловічки» П. Вілсона. В роботі використовувались методи математичної статистики (метод варіаційного аналізу, вірогідність визначалася за t-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок).

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалося у м. Миколаїв ДНЗ №48, група 5, загальна кількість вибірки становила 24 дитини: 12 хлопчиків та 12 дівчат у віці 5-6 років.

Теоретична значущість дослідження: полягає в уточненні поняття емоційної компетентності, узагальнені його характеристики, теоретичному обґрунтуванні психологічного підходу до діагностики та розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Практична значущість: корекційну програму, спрямовану на розвиток емоційної компетентності, можна використовувати психологам та вихователям з метою формування емоційної зрілості дітей старшого дошкільного віку.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення, практичні результати проведеного дослідження були представлені та доповідалися на наукових конференціях: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Могилянські читання-2021: Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти» XXIV (3-7 листопада 2021 року, м. Миколаїв), Міжнародній науково-практичній конференції «Тенденції розвитку психології та педагогіки» (5-6 листопада 2021 року, м.Київ).

Публікації. Основний зміст і результати висвітлено у 2 тезах і 1 публікації, опублікованій у спеціалізованому науковому журналі, затвердженому ВАК України, як фаховому:

Астремська І.В., Шелешей О.Г. Розвиток емоційної компетенції дітей старшого дошкільного віку. Габітус. 2021. № 31. С. 178-183.

Шелешей О.Г. Розвиток емоційної компетенції дітей старшого дошкільного віку. *Могилянські читання-2021: Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти: XXIV Всеукр. наук-прак. Конф.: тези доп. Теоретико-методологічні основи розвитку когнітивної та емоційної сфер як фактор психічного здоров'я особистості*, м. Миколаїв, 8-12 листопада 2021 р. Миколаїв, 2021. С.118-120.

Шелешей О.Г. Розвиток емоційної компетенції дітей старшого дошкільного віку. *Тенденції розвитку психології та педагогіки: матеріали міжнар. наук-практ.конф.* , м. Київ, 5-6 листопада 2021 р. Київ, 2021. С. 110-112.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Основний текст викладено на 104 сторінки комп'ютерного тексту та містить 4 таблиці, 15 рисунків.

Список використаних джерел включає 92 найменувань українських та зарубіжних авторів.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

1.1 Теоретичні засади розвитку емоційної компетентності

До проблем емоційної компетентності та аспектів її розвитку у різній мірі зверталися вчені закордонні та співвітчизники. У Західних країнах світу наприкінці ХХ сторіччя розпочались активні розробки двох тотожних понять, емоційна компетентність та емоційний інтелект.

Поняття «емоційний інтелект» виникло при розробці проблематики та дослідженні соціального інтелекту такими вченими, як Д. Гірфолд, Х. Гарднер та Г. Айзенк. На сучасному етапі розвитку емоційний інтелект є самостійним напрямком для дослідження.

Публікація книги Д. Гоулмана у 1995 році «Емоційний інтелект» сприяла популяризації погляду на емоції, як частини інтелекту.

У 1990 року Д. Майером та П. Саловеєм вперше введено термін «емоційний інтелект» у психологічну науку. Вони запропонували «емоційний інтелект» розуміти, як здатність сприймати та висловлювати власні емоції, асимілювати емоції та думки, розуміти та пояснювати, контролювати власні думки та оточуючих [72, с.7].

У тому ж 1990 році вони почали розробку методики для дослідження емоційного інтелекту, на основі отриманих даних, вони доробляли та покращували теоретичну модель. Дослідники не тільки сформували поняття про емоційний інтелект, також запропонували систему вимірювання, основу якої складала діагностика стійкості людини у різних життєвих обставинах, при цьому відзначаючи важливість виміру інтелектуальних здібностей людини. Завдяки дослідженням П. Соловея та Д. Майера [89] з'явилися доведенні

твердження, про те що емоційний інтелект можливо виміряти - групу здібностей, ментального характеру, що сприяють усвідомленню власних емоцій та емоцій оточуючих.

У структурі емоційного інтелекту П. Саловей виокремив основні здібності: ідентифікація власних емоцій, емоційний контроль, самомотивація та володіння емоціями інших людей [71, с. 30].

Структура емоційного інтелекту Дж. Майера та П. Саловея має у складі чотири компоненти:

- Ідентифікація, сприйняття та вираз емоцій: здатність розрізняти емоції за мімікою обличчя, інтонацією голосу та мовою тіла; здатність розрізняти та контролювати власні емоційні стани; вміння чітко висловлювати власні емоції та ефективно їх використовувати у спілкуванні;
- Посилення мислення за допомогою емоцій: вміння доцільно використовувати власні почуття для вирішення життєвих завдань та прийняття рішень;
- Усвідомлення емоцій: здатність вирішувати емоційні проблеми, розуміти зв'язок між емоційним станом, поведінкою і думками, здатність виявляти ціннісні емоції, а також зміну емоційних станів;
- Керування емоціями: здатність управляти власними емоціями, та емоціями оточуючих.

Автором некогнітивної моделі емоційного інтелекту є Р. Бан-Он [84].

Дослідник вирізняє внутрішньо особистісний емоційний інтелект та міжособистісний, та дає визначення даному поняттю, як сукупність некогнітивних здібностей, компетентності та знання. Автор розробив програму до якої окрім шкал вищезазначених типів емоційного інтелекту додавались шкали із адаптацію, управління стресом і загальний настрій.

Р. Бан-Он визначає у структурі емоційного інтелекту такі складові, як опановування власної особистості (асертивність, самоаналіз, самореалізація,

незалежність та самоповага); навички міжособистісного спілкування (здатність до емпатії, соціальна відповідальність та стосунки); вміння адаптуватись (здатність до вирішення проблем, особиста гнучкість); здатність сприймати стресові ситуації (стійкість до стресу, контроль імпульсів); ключовий настрій (оптимістичний стан, здатність радіти життю та відчувати щастя) [81].

У 1995 році вийшла книга Д. Гоулмана «Емоційний інтелект. Чому він може бути важливіший за IQ» ідеї якої одразу заповнили світ. Автор приводить данні дослідження вчених Гарвардського університету, у яких стверджують про те, що успіх будь якої діяльності лише на 33% визначається технічними навичками, знаннями та інтелектуальними здібностями людини, а на 67% - емоційною компетентністю. До того ж для керівників ці цифри відрізняються ще більше: тільки 15% - успіху визначає IQ, а останні 85% - EQ [19, с. 82-85].

В основу теоретичного обґрунтування Д. Гоулман заклав аналіз праць П. Саловея, де переконливо довів, що успіх у бізнесових справах залежить перед усім від емоційного інтелекту, а не від когнітивного. Він доводить, що емоційний інтелект має такі складові: самосвідомість (адекватна самооцінка та самосвідомість емоційна); контроль (упевненість у собі, контроль емоцій, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм); соціальна чуйність (співчуття, співпереживання, ділова обізнаність); управління відносинами (натхнення, вплив, допомога у самовдосконаленні, сприяння змінам, врегулювання конфліктів, командна робота та співпраця) [19, с. 266].

Не менш важливим на думку Д. Гоулмана, є поняття «емоційної компетенції», яке автор запровадив поряд із «емоційним інтелектом» [85].

На думку автора, людина, яка володіє здатність до емоційної компетентності може не лише вправно застосовувати емоційний інтелект, але й має владні амбіції, швидко пристосовується до змін, має внутрішню

допитливість, може передбачити наслідки своєї діяльності, та має жагу до самовдосконалення, може бути лідером.

Згідно із твердженням Д. Гоулмана, емоційна компетентність - це здатність розпізнавати власні почуття та почуття інших людей, з метою самомотивації, а також із метою управління власними внутрішніми емоціями та емоціями у відношенні з іншими людьми.

Ідея єдності афекту та інтелекту знайшла своє відображення у працях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, В.Н. Куниціної, А.Н. Леонтєва, Л.С. Ільїної, та А.В. Запорожець, А.О. Куракіної.

Л.С. Виготський зробив висновок про те, що існує динамічна смислова система, що є сумісним з'єднанням інтелектуальних та афективних процесів. Дослідник відзначив, що відрив інтелектуального боку свідомості від його афективної, вольової сторони представляє одну з основних проблем всієї традиційної психології. При цьому мислення обов'язково перетворювалось на автономне, та повністю втрачає контакт із реальним життям. Єдність афекту і інтелекту виявляється, по-перше, у специфіці їх зв'язків і взаємовпливу на усіх етапах розвитку. По-друге, у тому, що цей зв'язок є динамічним, причому на будь якому етапі у розвитку мислення, відповідає певний етап розвитку афекту.

С.Л. Рубінштейн відмічав, що «мислення вже саме по собі є єдністю емоційного та раціонального».

Модель емоційного інтелекту дитини дошкільного віку, представлена у працях А.О. Куракіної [87] відповідно до якої, емоційний інтелект дошкільника має три компоненти: емоційний, когнітивний та поведінковий. Емоційний компонент - чуттєвий апарат емоційного інтелекту, який орієнтує дітей щодо цінності всього, з чим вони взаємодіють. Когнітивний компонент коригує емоційні переживання дітей за допомогою оціночних суджень та понять. Поведінковий компонент проявляється за допомогою емоційної саморегуляції, вербальному та невербальному прояву емоцій у дітей [45, с. 132].

К. Ізард [27, с. 76-78], автор однієї з популярних теорій людських емоцій, розкрив розуміння емоцій, що включає три аспекти:

- відчуття емоції, що переживається або усвідомлюється;
- процеси, що відбуваються в нервовій, ендокринній, дихальній, травній та інших системах організму;
- виразні комплекси емоцій, що піддаються спостереженню, зокрема, ті, які відображаються на обличчі [27, с. 80].

Узагальнюючи його думку, можна сказати, що емоції - це процес, що включає нейрофізіологічні процеси, суб'єктивне переживання та її зовнішнє вираження.

Емоції характеризуються силою та глибиною, тобто, чим більше для людини має значення те чи інше явище, чим більше воно важливе для нього, тим сильніші та глибші емоції та почуття воно викликає. Іншою провідною характеристикою емоцій і почуттів є їхня полярність (радість – горе, любов – ненависть, веселощі – смуток...).

Ми вважаємо, що емоційна компетентність не є тотожним поняттям із емоційним інтелектом, а є самостійним психологічним феноменом, який потребує окремих досліджень. З метою виявлення основних компонентів емоційної компетентності, необхідно розглянути поняття компетентності у психології.

Довгий час вчені, які досліджують сферу психологію поняття компетентності не було чітко визначено, через неоднозначність феномену. У більшості випадків психологічна компетентність включає в собі, як суму психологічних знань, вмінь та навичок, так і мотиваційні, особистісні, емоційні конструктори. Дослідники виділяють основні характеристики психологічної компетентності, по-перше, це у деякій мірі здатність вирішення задач при встановленні та формуванні особистісного досвіду. По-друге, психологічна компетентність передбачає когнітивну, комунікаційну, соціальну та

аутопсихологічну складові. В якості структурних компонентів психологічної компетентності розглядаються знання, вміння, особисті якості, суб'єктивний контроль. Спираючись на положення системності та гетерохромності розвитку психологічної компетентності, можливо висловити припущення, що емоційна компетентність, як елемент психологічної компетентності є системним психологічним явищем, розвиток якого відбувається шляхом засвоєння психологічних знань, сприйняттям психологічної інформації та апробацій у різних видах діяльності.

Під час дослідження емоційного інтелекту пропонується розглянути інтеграцію процесів розуміння емоційного світу та особистісних регулятивних процесів, то емоційну компетентність треба розглядати, як результат функціонування цих процесів. Приймаючи до уваги той факт, що під компетентність необхідно тлумачити, як сукупність вмінь, навичок, знань та засобів виконання завдань певної діяльності (відповідно до певних умов), ми розглядаємо емоційну компетентність не як некоректну здатність до отримання знань, умінь, навичок емоційної діяльності, а власне як формування знань, вмінь, навичок.

Гармонійне існування дитини у навколишньому середовищі передбачені її особистою компетентністю у світі почуттів та емоцій. Зміст цієї компетентності визначено державним стандартом - базовим компонентом дошкільної освіти. Це насамперед: орієнтування дитини в назвах та специфіці проявів основних емоцій, уміння передавати їх мімікою, жестами, словами; встановлення причинно-наслідкових та смислових зв'язків між подіями життя, своїми переживаннями та виразом обличчя; уміння адекватно реагувати на різні життєві події, стримувати негативні емоції, співвідносити характер емоційної поведінки з її наслідками для навколишніх [36, с. 143].



Схема 1.1. Складові структури емоційної компетентності.

Згідно із твердженням Д. Гоулмана, емоційна компетентність – це здатність розпізнавати власні почуття та почуття інших людей, з цілю самомотивації, а також з метою управління своїми внутрішнім емоційним станом та емоціями у відношеннях з іншими людьми. До складових компонентів емоційної компетентності належать: *самооцінка, саморегуляція, емпатія та соціальні навички*. [19, с. 74-77].

1.2 Поняття про емоції та почуття у психологічній літературі

Пропонуємо розглянути окремі складові емоційної компетентності по черзі, розпочнемо з **емоцій**, які передусім представляють собою складний комплекс тілесних та психічних змін у відповідь на подразник, які характеризуються фізіологічним збудженням, зміною у виразі обличчя, жестах, зміна позиції тіла, суб'єктивних відчуттів, когнітивних процесах та поведінкової реакції.

Корінь слова «емоція» - *Motere*, латинський присудок який має значення «рухатись» та з префіксом «е» що означає «відступити, відійти у бік», вказує на те що у кожній емоції є внутрішнє прагнення до дії. Емоції дійсно «рухають» нами. Навіть якщо для цього ми не виконуємо фізичних дій, можна сказати, що

відчуваємо рух почуттів в середині нас після будь якої гри, перегляду фільму, після поховання або доброго вчинку.

Всі емоції по суті, це імпульс до дії. У людині відбулась еволюція, з'явилась певна система, яка певним чином реагує на різного виду подразники, пов'язані із виживанням. В якості прикладу можна навести прикладу таку поведінку, як напад, відступ, пошук розради, розмноження, виховання, соціалізація і тому подібне. Емоції, які запускають таку адаптивну поведінку, допомагають нам вижити у навколишньому середовищі та пристосуватись до нових умов.

Інформаційна теорія розглядає потребу та емоцію як тісно пов'язані, але аж ніяк не зведені один до одного феномени. Подібну думку сьогодні можна вважати загальноприйнятою. «Емоції є мотивами», - стверджував А.М. Леонт'єв. Емоції «не несуть інформацію про зовнішні об'єкти», але «відбивають відносини між мотивами і реалізацією, що відповідає цим мотивам діяльності» [40, с. 16-18].

Голландський філософ З. Штрессер, відповідаючи питанням «Що таке емоція?», підкреслює: «Термін «емоція» безумовно перестав бути синонімом термінів «потяг» чи «потреба». Голод, спрага, потреба уві сні, біль та інші лиха можуть бути причиною емоцій, але вони не є самі емоції. Разом про те емоція немає мотив» [91, с. 301].

З філософом та психологом солідарні та нейрофармакологи: «...нейрохімічні речовини дозволяють розчленувати емоційний стан та мотиваційний стан. Ці дані не дають підстав для ідентифікації нейрофізіологічних механізмів, що лежать в основі обох процесів» [10, с. 39].

Здавалося б, це питання можна вважати вирішеним, однак, Б.І. Додонов [25, с. 201] вважав, що емоція виступає і в функції оцінки, і в функції цінності, коли людина прагне безпосередньо до переживання. У разі коли самі емоції є мотивом, «притягуючи» суб'єкта до діяльності. Вище ми говорили про здатність

емоцій впливати на потреби, що їх спровокували, і на прогнозування можливості їх задоволення. Відповідно дуже велика роль емоцій у трансформації потреб людини, в організації їхньої особистісної ієрархії. Позитивні емоції заохочуватимуть та підтримуватимуть ті потреби, які супроводжувалися ними. Негативні емоції, що виникли у зв'язку з хронічною незадоволеністю певних потреб, нерідко призводять до заміщення цих потреб мотивами першої (позитивно забарвленої) групи. Так, людина, яка страждає незадоволеністю властивих потреб (деякі з цих потреб вона може і не усвідомлювати), звертається до алкоголю - джерелу задоволення, що так легко досягається.

Але самостійна цінність емоцій, їхня здатність мотивувати поведінку в будь-якому випадку виявляються ілюзією. Прагнення «переживання позитивних емоцій» неспроможна пояснити, чому людина прагне саме такого, а не іншого джерела задоволення, радості, щастя. Це зрозумів З. Фрейд, закликаючи шукати рушійні сили людської поведінки «по той бік принципу задоволення».

Коли Б.І. Додонов класифікує «емоційну спрямованість особистості» як прагнення переживання альтруїстичних, комунікативних, глористичних і т. п. емоцій, він лише констатує орієнтацію суб'єкта на переважне задоволення тих чи інших потреб.

Для більш цілісного уявлення про емоційну сферу людини, психологи виділяють: власне емоції, почуття, афекти, а також такі емоційні стани як настрій, стрес та інші.

Емоції - (від лат. *Emovere* - що означає хвилювання, збудження), це особливий клас суб'єктивних психологічних станів та процесів, пов'язаних з інстинктами, мотивами та потребами, які відображаються безпосередньо у формі переживань впливаючи на індивіда явищ та ситуацій для здійснення його життєдіяльності [9, с. 810].

Афект - (від лат. *Affectus* - що означає душевне хвилювання, пристрасть) це сильний короткостроковий емоційний стан, пов'язаний із ризикими для суб'єкта змінами важливих для нього життєвих обставин, яке супроводжується різкою рухомою активністю та зміною у функціях внутрішніх органів [9, с. 65].

Афект з'являється у критичних життєвих ситуаціях, коли людина не здатна знайти вихід з небезпечної або раптової ситуації. У цей час вся увага людини спрямована на об'єкт або ситуацію, які викликали афект. Афект здатен впливати на свідомість та може викликати епізодичну втрату пам'яті або повну амнезію.

Почуття - вища форма емоційного ставлення людини до предметів і явищ дійсності, що відрізняється відносною стійкістю, узагальненістю, відповідністю потребам та цінностям, сформованим у його особистісному розвитку [9, с. 768]. На відміну від афекту та ситуативних емоцій, почуття відображають цінність предметів та впливають на спрямованість людської діяльності.

Настрій - порівняно тривалий, стійкий емоційний стан помірної або слабкої інтенсивності, що виявляються як загальний фон психічного життя індивіда і що забезпечує переважання у ній емоційної модальності [9, с. 445].

Настрій, в основному, схильний до впливу зовнішніх факторів –погодних умов, зустрічей, удач тощо. Емоційний стрес - напруга неспецифічних адаптаційних реакцій організму на патогенну дію зовнішнього середовища, опосередковане надзвичайним за силою чи тривалістю негативними емоціями [9, с. 810].

Психологія емоцій у науці почала вивчатися відносно недавно ХХ ст. До цього часу «Емоції» не виділяли для вивчення, хоч і згадували про них. В наш час є безліч думок і теорій про походження та функції емоцій.

Вчені Е. Баффі, Д. Ліндслі пропонують відмовитися від поняття «емоції» у науці. Їхня пропозиція ґрунтується на тому, що поведінкові проблеми, з якими стикаються вчені, простіше інтерпретувати через такі поняття як «активація» або «збудження».

Інші – К.Е. Ізард, С. Томкінс зауважують, що емоції становлять первинну мотиваційну систему. Думки вчених відрізнятися не лише в цьому. Одні дослідники вважають, що емоції короткочасні, інші, навпаки, кажуть, що люди постійно перебувають під їх впливом (поведінка та афект - нерозривні). Є думка, що емоції негативно впливають на поведінку людини і є головною причиною психосоматичних захворювань. Вони бачать позитивний вплив емоцій на поведінку, організацію та мотивацію людини.

Але не варто забувати і про праці Ч. Дарвіна [23] які послужили основою вивчення емоцій. Вважається, що вивчення емоцій у психології почалося зі статті У. Джеймса «Що таке емоція?» [13, с. 45]. Описані Ч. Дарвином подібності у поведінці тварин і людини лягли в основу еволюційної теорії емоцій. Відповідно до цієї теорії, еволюції піддавалися як біологічні, а й психологічні чинники. Вважається, що емоції виникли як пристосувальний механізм. Фізичні зміни, які спостерігаються у людини в тому чи іншому емоційному стані, що розглядалися Дарвіном, як рудименти реальних пристосувальних реакцій організму, які були необхідні на попередніх щаблях еволюції.

У еволюційної теорії так само були послідовники П. Екман, Х. Фрізен, С. Елсуорт, К.Е. Ізард, які продовжували доводити правильність цієї теорії.

К.Е. Ізард [30, с. 34-36] говорить в своїх працях, що фундаментальні емоції (страх, гнів та ін) виявляються у людей однаково, незалежно від їхньої культури, місця проживання та інших факторів. Наприклад, люди з племен, які ніколи не мали контактів з людьми інших культур, показують фундаментальні емоції як і люди цивілізованих культур. Безумовно, емоції людей у тій чи іншого ступеня змінюються. Але зміни відбуваються на базі генетичних механізмів фундаментальних емоцій.

Також цю теорію підтверджують досліді інших вчених: Ф. Гудінаф 1932 р., Д. Фулчер 1942 та ін. Їх дослідження показують, що і у сліпих, і у дітей, що

бачать, однакові способи вираження емоцій. З віком у сліпих дітей спостерігається збіднення емоційної експресивності, спричинене відсутністю зору.

У. Джеймс запропонував уникнути поняття емоції як душевного стану. До нього емоції розглядалися як психологічні реакції на якийсь об'єкт чи ситуацію, і ці психологічні реакції викликали зміни у тілі людини. Наприклад, людина засмучена через певну подію і внаслідок цього він плаче. Але У. Джеймс запропонував по-іншому подивитися цей процес. Спочатку відбувається фізична реакція на будь-яке подія та усвідомлення цих процесів і є емоція. Тобто. причиною емоцій є фізична дія зовнішніх подразнень на нерви.

Наприклад, людині сумно, бо вона плаче. Він звертав увагу на той факт, що якщо із сильної емоції прибрати тілесні прояви цієї емоції, то не залишиться ніякого «психічного матеріалу», з якого ця емоція могла б утворитися. У результаті залишається лише холодне інтелектуальне сприйняття. Таких же висновків, незалежно від У. Джеймса, дійшов датський медик та анатом К. Ланге. Але, на його думку, емоції виникають через розлади іннервації кровоносних судин. Тому ця теорія названо на честь цих двох учених.

Теорія емоцій Джеймса-Ланге [73] також показує, що ми можемо керувати своїми емоціями, роблячи дії, характерні для бажаної емоції. Але ця теорія зазнала серйозної критики. Л.С. Виготський спростовував цю теорію за протиставлення «нижчих», елементарних емоцій, як обумовлених зрушеннями в організмі, «вищим», істинно людським переживанням (естетичним, інтелектуальним, моральним та ін.), нібито не мають ніяких матеріальних основ. Засновник біхевіоризму Дж. Вотсон теж критикував теорію емоцій Джеймса-Ланге. Але біхевіористська теорія емоцій, що висувається їм, виявилася близька до уявлень У. Джеймса та К. Ланге. У біхевіористській теорії емоцій емоції є специфічним видом реакцій, що виявляються у трьох основних формах: страху, люті та любові. Дж. Вотсон виділяє ці форми виходячи з

особливості поведінки організму. Ці емоційні форми є вродженими та піддаються змінам у процесі життя людини відбувається формування нових типів реакцій.

Таким чином дана теорія розглядає емоції як реакції, засновані на змінах внутрішніх органів. У статті «Біхевіоризм» Дж. Уотсон пише: «хоча у всіх емоційних реакціях проявляються такі зовнішні чинники, як руху очей, рук, ніг, тулуба, домінуючими є вісцеральні та секреторні фактори» [28, с. 25].

Дослідження фізіологів Ч.С. Шеррінгтон, В. Кеннон повністю спростовують цю теорію. У своєму дослідженні Ч.С. Шеррінгтон перерізав собаці спинний мозок в шийній області і нерв вагус, майже виключивши тим самим виникнення якихось внутрішніх відчуттів. Відповідно до теорії Джеймса-Ланге після цієї процедури тварина не мала відчувати емоції. Але тварина реагувала на ситуації звичними емоційними реакціями: на загрозову ситуацію страхом, а на приємну - задоволенням.

Експерименти, які проводив В. Кеннон [34, с. 187-188], доводили невірність теорії Джеймса-Ланге і дозволили йому сформулювати власне уявлення про емоції. У ході експериментів він стимулював органічні зміни у людини, але не завжди вони призводили до появи емоцій. Так само було проведено експеримент прямо протилежний. У. Кеннон видалив у кішки частину нервової системи, що бере участь у таких емоціях як страх і гнів. Згідно з теорією Джеймса-Ланге після подібної операції тварина не повинна була в подальшому відчувати ці емоції. Потім У. Кеннон показав піддослідній тварині собаку, щоб спровокувати стресову ситуацію. При цьому піддослідний реагував так само як і до операції.

Таким чином, невірність Теорії емоцій Джеймса-Ланге була доведена.

У. Кеннон прийшов до висновку, що тілесні процеси при емоціях біологічно доцільні, але при цьому емоційні переживання та органічні зміни, відповідні їм, виникають в тому самому мозковому центрі - таламусі. Цю думку

так само розділив П. Бард говорячи, що емоції виникають у гіпоталамусі та центральні частини лімбічної системи.

Таким чином, було сформовано теорію Кеннона-Барда. Х. Дельгадо [24, с. 76] зміг встановити, що за допомогою електричних впливів на ці структури можна управляти такими емоційними станами, як гнів та страх. Завдяки психоорганічним теоріям та дослідженням емоцій (теорій Джеймса-Ланге та Кеннона-Барда) та можливості електрофізіологічних досліджень мозку було сформульовано активаційна теорія Ліндсея-Хебба [51, с. 453]. Відповідно до цієї теорії, емоційні стани визначаються впливом ретикулярної формації нижній частині стовбура головного мозку, тому що саме ця Структура відповідає за рівень активності організму. Цей висновок був зроблений з електрофізіологічних досліджень мозку, які показали, що емоційними проявами є зміна рівня активності нервової системи у відповідь на подразник. Самі емоції, згідно з цією теорією, з'являються через порушення або відновлення рівноваги в структури центральної нервової системи, як відповідь на вплив подразника. Д. Хеббу, під час своїх експериментів, вдалося виявити залежність між рівнем емоційного збудження людини та успішністю його діяльності. Цю залежність він висловив у вигляді кривої, яка ілюструє, що найвищі результати діяльності спостерігаються при середньому рівні емоційного збудження. Слабке або сильне емоційне збудження веде до погіршення результату. Так само Д. Хеббу зазначив, що для кожної людини характерний свій оптимум емоційного збудження.

Також були вчені, думки і теорії яких розкривали етіологію емоцій через когнітивні чинники. Ця теорія найпоширеніша серед вчених західної культури. Базується вона на уявленнях про людей Арістотеля, Фоме Аквінському, Дідро, Канту та інших філософів. Людина, на їхню думку, істота раціональна. Емоційне шкодить людині та заважає йому. Розум же (когнітивні процеси) необхідний контролю та заміщення емоцій.

М. Арнольд [81, с. 43] висунув теорію на основі таких уявлень про людині. Він говорить про те, що емоція виникає з дії послідовності подій, що описуються в категоріях сприйняття та оцінок. «Сприйняття» теоретично М. Арнольда це «елементарне розуміння». Для появи емоційного забарвлення на створений у свідомості образ. Необхідно оцінити об'єкт за критерієм впливу сприймає. Емоція не є оцінкою. Оцінка – це миттєвий інтуїтивний акт непов'язаний із роздумом. Вона відбувається разом із сприйняттям об'єкт. Емоція, у цій теорії, може виявлятися як неусвідомлене потяг до об'єкта або, навпаки, відторгнення його. Виникає емоція через оцінки об'єкта як позитивного чи негативного для індивіда.

Таким чином, ланцюжок виглядає наступним чином: сприйняття-оцінка емоція.

Іншу теорію сформулював Л. Фестінгер [53, с. 56]. Теорія цього американського психолога будується на когнітивному дисонансі негативному емоційному стані, що виникає за наявності суперечливої інформації. Він вважає, що позитивні емоції виникають, коли очікування людини підтверджуються. Якщо ж виникає дисонанс, тобто очікуване не відповідає дійсності, то виникають негативні емоції. Стан дисонансу – це стан внутрішнього дискомфорту, якого людина прагне позбутися. Це можливо, якщо людина змінить свої очікування, і вони стануть відповідати існуючій реальності. Інший шлях порятунку від дисонансу – це пошук нових відомостей, які б відповідали колишнім очікуванням.

Висновки С. Шехтера [32, с. 85] близькі до висновків Л. Фестінгера. Він вважав, що емоції, що виникають, залежать як від сприйманих стимулів і тілесних змін, які вони викликають, так і від минулого пережитого досвіду людини та її суб'єктивної оцінки ситуації, що виникла. Оцінка формується виходячи з актуальних для людини потреб та інтересів.

С. Шехтер каже, що те саме фізіологічне збудження може призводити до різних емоційних станів (і до гніву, і до радості). Все залежить виключно від трактування ситуації.

Для підтвердження теорії С. Шехтер і Д. Сінгер [89, с. 54-55] у 1962 році провели експеримент. Для його проведення було сформовано 2 групи випробуваних. Першій групі, в ході експерименту, вводили адреналін, другий - плацебо. Усі групи були розділені додатково на 3 підгрупи. Першій підгрупі повністю розповіли та пояснили справжнє дія препарату, другий - давали неправдиву інформацію, третьої підгрупі не надавали жодної інформації про дію препарату. Після введення препарату всі випробувані другої підгрупи (хибноінформовані), частина піддослідних першої та другої підгруп опинялися у суспільстві актора, що зображує ейфорію. Інші піддослідні перебували з актором, що зображує лють. В кінці дослідження з'ясувалося, що неправдиво поінформовані і люди, які отримали ніякої інформації, більшою мірою копіювали поведінку актора (і ейфорію, і лють). Випробувані, які мали точну інформацією про дію препарату, були менше схильні до зовнішньої стимуляції актора. Роботи Шехтера підштовхнули вчених до теоретичного та експериментального вивчення емоцій. Хоча його методологічний підхід зазнав великої критики.

На основі робіт Дюшена, Ч. Дарвіна, Г. Спенсера, Ж. Дюма та інших вчених, була сформована теорія диференціальних емоцій К.Е. Ізардом. Емоції, у цій теорії, розглядаються як окремі один від одного об'єкти. К.Е. Ізард виділяє 10 фундаментальних емоцій: інтерес, радість, здивування, смуток, гнів, огида, зневага, страх, сором/збентеження, вина. Також у цій теорії сформовані основні тези:

- «10 фундаментальних емоцій утворюють основну мотиваційну систему існування.

- Кожна фундаментальна емоція має унікальні мотиваційними та має на увазі специфічну форму переживання.
- Фундаментальні емоції, такі як радість, смуток, гнів чи сором, переживаються по-різному та по-різному впливають на когнітивну сферу та на поведінку людини.
- Емоційні процеси взаємодіють із драйвами, з гомеостатичними, перцептивними, когнітивними та моторними процесами і впливають на них.
- У свою чергу, драйви, гомеостатичні, перцептивно-когнітивні та моторні процеси впливають на перебіг емоційного процесу [27, с. 42].

С.Л. Рубінштейн, А.Н. Леонтьєв та інші, критикували теорію диференціальних емоцій. У вітчизняній психології ставлення суб'єкта до об'єктів, явищ та подій, розглядалися як основа емоцій. К.Е. Ізард у своїй теорії знехтував цим фактором. Незважаючи на те, що основою вітчизняних уявлень про емоції були відносини суб'єкта, думки вчених різнилися.

С.Л. Рубінштейн [47] та Г.Ш. Шингаров вважали, що для емоції специфічне переживання подій та відносин. С.Л. Рубінштейн казав, що пізнавальні процеси включають як сам процес пізнання, так і емоційно-вольові процеси. У суб'єкта є не тільки інформація про явища, а й особисте ставлення до них.

Думка П. М. Якобсона відмінна від думки Рубінштейна. На його думку, емоції є своєрідною формою відображення знання. П.М. Якобсон описує емоційні процеси, як «...відображення в мозку людини його реальних відносин, тобто відносин суб'єкта потреби до значимих йому об'єктів...» [79, з. 36].

Г.І. Батуріна підтримувала цю думку: «У процесі пізнання суб'єкт з одного сторони відображає предмети та явища такими, якими вони є в природних відносинах та зв'язках, з іншого боку, він оцінює ці явища з погляду своїх потреб та установок.» [7, с. 57].

Емоції тісно пов'язані із найближчими або довготривалими цілями, котрі ми ставимо у житті, та фінальному ціле формуючою поведінкою. Емоції можуть впливати на тип цілей, які ми ставимо перед собою, але після формування цілі емоції можуть вплинути на рівень успіху у досягненні мети.

Життя стає істотно більш значущим завдяки емоціям, вони дають певну глибину нашим відносинам. Люди, які відчують себе щасливими, частіше допомагають іншим. З іншого боку, такі негативні емоції, як ненависть, гнів, презирство, відраза та страх, впливають на поведінку і відносини оточуючими. Розуміємо ми це чи ні, але ці емоції наповнюють та прикрашають всі ваші дії та думки.

Ми всі можемо виявити емоції, які характеризуються прискореним серцебиттям, нервовим тремтінням та вологими лодонями. Автономна нервова система готує тіло до емоційних відгуків методами симпатичного та парасимпатичного відділів головного мозку. Парасимпатичний відділ активно бере участь у підтримці розслабленого та спокійного емоційного стану, пов'язаного із задоволенням. Симпатичний відділ відповідає за фізіологічні відгуки на стрес, а також на відгук «боротьба-втеча» [64, с. 40].

Багато психологів вважають, що деякі емоції вважаються базовими порівняно з іншими. З. Фройд виділяв бажання, щастя, цікавість, здивування, скорботу. К.Е. Ізард в свою чергу вважав гнів, огиду, відразу, страх, вина, цікавість, радість, сором та хандру основними емоціями. Дж. Уотсон вирізняє страх, любов та лютю, В. Мак-Дугалл - гнів, відразу ейфорію, страх, покірність, ніжність, здивування, Р. Плутчик робить акцент на такі емоції, як прийняття, гнів, очікування, відраза, радість, страх, сум, здивування [64, с. 42].

Однією з най більш простих для розуміння теорій еволюції емоцій є теорія Р. Плутчика - інтегративна теорія, основою якої є еволюційні принципи. Американський психолог Р. Плутчик у 1980 р. запропонував, що існує базовий набір емоцій, які відчують всі люди. Ці емоції є вродженими та мають

безпосереднє відношення до адаптивної поведінки, метою якої є вдосконалення нашого виживання точно так само, як і відгук «боротьба-втеча» призначення якого, допомогти нам вижити [59, с. 43].

Беручи за основу дослідження Р. Плутчик виділив вісім первинних емоцій: страх, гнів, радість, печаль, здивування, очікування, відразу та прийняття. Згідно зі слів Р. Плутчика, ми не можемо одночасно відчувати протилежні емоції. Позитивні емоції розглядаються, як позитивні для нашого здоров'я, а той час як від негативних емоцій ми можемо відчувати нездуження. Однією із найбільш цікавих ідей Р. Плутчика буда у комбінації первісних емоцій, він називав їх первісними діадами - емоціями, які являють собою змішення двох первісних емоцій. Також можливі інші комбінації. Наприклад, дитина, яка жує вкрадену цукерку, може відчувати одночасно страх та радість. Що в результаті? Почуття провини. Точно так само ревності можуть бути суміщу любові, гніву та страху [59, с. 45].

Емпатія виникає і формується у взаємодії, спілкуванні. Від виховного впливу сім'ї, від того, які якості будуть розвинені, сформовані залежить майбутнє дитини. Майбутнє - як емпатичної особистості, яка вміє чути іншого, розуміти його внутрішній світ, що тонко реагує на настрій співрозмовника, співчувати, допомагати йому, або неемпатичній особистості - егоцентричною, схильною до конфліктів, яка не вміє встановлювати доброзичливі стосунки з людьми.

Батькам можна рекомендувати наступне: розбирати з дітьми моральні, конфліктні колізії, адже часто в таких ситуаціях діти чують тільки себе, вони спрямовані виключно на себе, потрібно допомогти їм почути свого партнера, зрозуміти його емоційний стан, навчити вставати на позицію іншого, уявити себе на його місці. У процесі спілкування відбувається спільне сприйняття ситуації, щоб склалося, розуміння власної поведінки. Тільки зацікавлене, доброзичливе ставлення до дитини допоможе (дозволить) їй повністю

проявитись, що дасть найкращу можливість для взаєморозуміння та успішного спілкування. Дитина - відображення сімейних відносин, виховувати його треба особистим прикладом, стати для нього зразком, підтримувати та спрямовувати зусилля дитини.

Діти, які мають близькі теплі емоційні стосунки з батьками, частіше можуть ділитися з ними своїми проблемами (розповідати ситуації, пов'язані з проявом певних емоцій, переживань), а також частіше чують про почуття та емоційні стани батьків. Успішне виховання емпатії та емпатійної поведінки (співпереживання, співчуття та сприяння до інших) можливе на базі розвитку творчої уяви при поєднанні дитячих діяльностей (сприйняття художньої літератури, гри, малювання тощо), що опосередковують спілкування та взаємодію дорослої та дитини: співпереживання художнього твору, особливо казки, є комплексом почуттів, куди входять такі емоції: співчуття, осуд, гнів, подив. Ці соціально цінні емоції повинні ще закріпитися, актуалізуватися, привести до результату (допомагаюча поведінка, сприяння) у відповідному контексті, який може і має створювати дорослий. Також можуть бути використані такі форми: творча лялькова вистава, гра-розмова з персонажами, творча рольова гра за сюжетом казки [69, с. 65].

Емпатія значно впливає на характер ставлення особистості до зовнішнього світу, до себе, до інших людей, регулює процес входження особистості в соціум.

У дослідженні В.П. Кузьміна робить висновок у тому, що «...емпатія є сполучною ланкою у відносинах між дорослим і дитиною, визначальних входження останнього у співтовариство однолітків. Сформована емпатія оптимізує процес соціалізації дитини, надаючи йому гуманістичну, духовну спрямованість. Форма та стійкість прояву емпатії дитини до однолітків залежить від особливостей дитячо-батьківських відносин у сім'ї. Ця залежність визначається поняттям «соціальної зв'язності», представленої наступним

ланцюжком: емпатійне ставлення до дитини в сім'ї (формування емпатії у дитини як особистісної характеристики за законами інтеріоризації-екстеріоризації (емпатійне ставлення дитини до батьків (зворотний зв'язок) та однолітку (прямий зв'язок) [38, с. 9].

Емпатія первинна по відношенню до поведінки та за допомогою інтеріоризації та подальшої екстеріоризації «вбирається» особистістю в себе, а потім прямує на інших людей, В.П. Кузьміна.

Емпатійна, довірча взаємодія членів сім'ї один з одним багато в чому визначає гармонійний розвиток особистості. Для повноцінного розвитку здатності співпереживати, співчувати, допомагати іншій людині, потрібна атмосфера сімейних, дружніх відносин.

Наступною основною складовою емоційної компетенції є *самотмотвація* або процес *саморегуляція мотивації* - це процес вибору між різними можливостями, пропозиціями, із врахуванням взаємодії потреб, інтересів, мотивів, ціннісних орієнтирів; подолання ситуативної амбівалентності ситуативної сфери, пошук спонукань із більшою імперативною силою, об'єднання потенційних та актуальних спонукань, врахування власних можливостей та вимог оточення [62, с. 100].

На думку Т.В. Дуткевича *мотивація* - система усіх видів спонукань особистості (потреби мотиви, цільові установки, інтереси, ідеали), які регулюють діяльність та поведінку людини [26, с. 406].

Вона проявляється як вольова поведінка, направлена на подолання перешкод внутрішнього характеру на шляху до мети, та як фактор процесу переживання, направлено на гармонічне формування спонукальної сфери, переборення внутрішніх конфліктів та суперечностей основою якої є свідомо перебудова та виникнення нових смислів діяльності.

Індивідуальну специфіку має пошук смислу для кожної окремої особистості. В основі його психологічні принципи моральні цінності,

задоволення (гедонізму), творчість, духовні цінності (любов, віра, свобода, надія, відповідальність).

Людина може відчувати вершинні переживання такі як (вічність, сенс життя, вище Я, трансцендентність). А також глибинні переживання (власна унікальність та збагнути глибину свого внутрішнього світу). Ці переживання допомагають збагнути най значущі вчинки. Саме тому, мотиваційна регуляція в першу чергу є приєднанням мотиву дії до власної спонукальної сфери особистості та утворення дієвого смислу. У смисловому рівні саморегуляції відсутні стандартні моделі вчинків, він забезпечує здійснення спільних принципів, котрі в залежності від ситуації будуть реалізовані різними зовнішніми, але спільними за сутністю діями [62, с. 100-101].

Від адекватного самосприйняття суб'єктом та здатності до саморегуляції, здатності адекватно сприймати власні можливості та від вміння оцінювати всі фактори поведінки і ситуаційні, залежить ефективність мотиваційної саморегуляції.

У старшому дошкільному віці дитина вперше усвідомлює розбіжність між тим, яке становище вона посідає серед інших людей, і тим, які її реальні можливості та бажання. З'являється ясно виражене прагнення до того, щоб зайняти нове більш «доросле» становище у житті та виконувати нову, важливу не тільки для нього самого, але й для інших людей діяльність. Дитина як би «випадає» зі звичного життя і застосованої щодо нього педагогічної системи, втрачає інтерес до дошкільних видів діяльності. В умовах загального шкільного навчання це проявляється у прагненні дітей до соціального стану школяра та до вчення як нової соціально значущої діяльності («У школі - великі, а в дитячому садку - лише малюки»), а також у бажанні виконувати ті чи інші доручення дорослих, взяти він якісь їхні обов'язки, стати помічником у ній.

Дитина починає усвідомлювати своє місце серед інших людей, у неї формується внутрішня соціальна позиція та прагнення відповідної її потребам

нової соціальної ролі. Дитина починає усвідомлювати та узагальнювати свої переживання, формуються стійка самооцінка та відповідне їй ставлення до успіху та невдачі у діяльності. Самооцінка є освітою самосвідомості особистості, виступаючи як система оцінок і уявлень про себе, свої якості та можливості, своє місце у світі та систему відносин з іншими людьми.

В.С. Мухіна виділяє такі структурні компоненти самосвідомості: фізичний вигляд; ім'я, стать через реалізацію домагань дитини на визнання їх у минулому, теперішньому та майбутньому; розвиток рефлексії, навчання навичок позитивного стилю спілкування [49, с. 51]. У процесі розвитку у дитини формується не тільки уявлення про властиві їй якості та можливості (образ реального «Я» - «який я є»), але також і уявлення про те, яким він має бути, яким його хочуть бачити оточуючі (образ ідеального «Я» - «яким би я хотів бути»). Збіг реального «Я» з ідеальним вважається важливим показником емоційного благополуччя. Позитивна самооцінка заснована на самоповазі, відчутті власної цінності та позитивного ставлення до всього, що входить до уявлення про себе. Негативна самооцінка виражає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особи [27, с. 34].

У старшому дошкільному віці з'являються зародки рефлексії - здатності аналізувати свою діяльність і співвідносити свої думки, переживання та дії з думками та оцінками оточуючих, тому самооцінка дітей старшого дошкільного віку стає вже більш реалістичною, у звичних ситуаціях та звичних видах діяльності наближається до адекватної. У незнайомій ситуації та незвичних видах діяльності їхня самооцінка завищена. Занижена самооцінка в дітей віком дошкільного віку сприймається як відхилення у розвитку особистості. Причини індивідуальних особливостей самооцінки у старшому дошкільному віці зумовлені своєрідним для кожної дитини поєднанням умов розвитку [58, с. 165].

В одних випадках неадекватно завищена самооцінка у старшому дошкільному віці обумовлена некритичним ставленням до дітей з боку

дорослих, бідністю індивідуального досвіду та досвіду спілкування з однолітками, недостатнім розвитком здатності усвідомлення себе та результатів своєї діяльності, низьким рівнем афективного узагальнення та рефлексії. В інших - формується внаслідок надмірно завищених вимог з боку дорослих, коли дитина отримує лише негативні оцінки своїх дій. Тут самооцінка виконує захисну функцію. Свідомість дитини, як би «вимикається»: він не чує травмуючих його критичних зауважень на свою адресу, не помічає неприємних для нього невдач, не схильний аналізувати їх причини. Самооцінка грає важливу роль у регуляції діяльності та поведінки людини. Залежно від цього, як оцінюються індивідом власні якості та можливості, він приймає собі ті чи інші мети діяльності, формується те чи інше ставлення до успіхів і невдач, той чи інший рівень домагань [57, с. 29].

Виділяють чотири умови, що впливають формування самооцінки та уявлень дитини про себе в дитячому віці: 1) досвід спілкування дитини з дорослими; 2) досвід спілкування з однолітками; 3) індивідуальний досвід; 4) його розумовий розвиток. Досвід спілкування дитини з дорослими є тією об'єктивною умовою, поза якою процес формування дитячої самосвідомості неможливий або дуже ускладнений. Під впливом дорослого в дитини накопичуються знання та уявлення про себе, складається той чи інший тип самооцінки. До старшого дошкільного віку знання, отримані у процесі діяльності, набувають більш усвідомленого і сталого характеру. У цей період думки та оцінки оточуючих переломлюються через призму індивідуального досвіду дитини і приймаються ним лише в тому випадку, якщо немає значних розбіжностей з його власними уявленнями про себе та свої можливості. Проте, судження старшого дошкільника про себе часто бувають помилковими.

Індивідуальний досвід ще не багатий і можливості самоаналізу обмежені. Однозначно можна сказати, що найбільш значний вплив формування дитячої самооцінки надають батьки. Уявлення про те, якою має бути дитина

(батьківський образ дитини), формується ще до народження малюка та визначає стиль виховання в сім'ї. Керуючись власними уявленнями про те, якою має бути дитина, батьки оцінюють її реальну діяльність та поведінку. Освоєні від батьків оцінки стають власними оцінками дитини. Дитина оцінює себе так, як оцінюють її оточуючі, і перш за все батьки. Батьки так само формують у дитини певні особистісні цінності, ідеали, зразки, на які слід рівнятись, намічають плани, які потрібно виконати, визначають стандарти виконання тих чи інших дій. Якщо вони реалістичні і відповідають можливостям дитини, досягнення цілей, реалізація планів, сприяють формуванню позитивного образу «Я» і позитивної самооцінки. Якщо ж цілі та плани нереалістичні, стандарти та вимоги завищені, то неуспіх призводить до втрати віри в себе, формування заниженої самооцінки та негативного образу «Я» [58, с. 149].

Одна з умов розвитку самосвідомості та самооцінки у старшому дошкільному віці - це розширення та збагачення індивідуального досвіду дитини. Під індивідуальним досвідом, у разі, мають на увазі сукупний результат тих розумових і практичних дій, які дитина сама робить у навколишньому предметному світі. Індивідуальний досвід, отриманий у конкретній діяльності, є реальною основою визначення дитиною наявності чи відсутності в неї певних якостей, умінь, можливостей. Він може чути щодня від оточуючих, що він ті чи інші здібності, чи, що він їх немає, проте це є основою формування правильного ставлення до своїх можливостей. Критерієм наявності чи відсутності будь-яких здібностей є, зрештою, успіх чи неуспіх у відповідній діяльності. Шляхом прямої перевірки своїх сил у реальних умовах життя дитина поступово приходить до розуміння меж своїх можливостей. Досвід спілкування з однолітками також впливає на формування дитячої самосвідомості. У спілкуванні, у спільній діяльності з іншими дітьми дитина пізнає такі свої індивідуальні особливості, які не виявляються у спілкуванні з дорослими (уміння

встановлювати контакти з однолітками, вигадати цікаву гру, виконувати ті чи інші ролі тощо), починає усвідомлювати ставлення до з боку інших дітей.

Саме у спільній грі у дошкільному віці відбувається виділення дитиною «позиції іншого», як відмінною від своєї власної, знижується дитячий егоцентризм. На початкових етапах розвитку індивідуальний досвід виступає у неусвідомленій формі та накопичується в результаті повсякденного життя як побічний продукт дитячої активності. Навіть у старших дошкільнят досвід може усвідомлюватися лише частково та регулює поведінку на мимовільному рівні. Знання, отримані дитиною на індивідуальному досвіді, більш конкретні і менш емоційно забарвлені, ніж знання, набуті у спілкуванні з оточуючими людьми. Індивідуальний досвід – головне джерело конкретних знання себе, що становлять основу змістовного компонента самооцінки [59, с. 55].

Важливою умовою формування самооцінки та самосвідомості є розумовий розвиток дитини. Це, перш за все, здатність усвідомлювати факти свого внутрішнього та зовнішнього життя, узагальнювати свої переживання. У 6-7 річному віці виникає осмислене орієнтування у власних переживаннях, коли дитина починає усвідомлювати свої переживання і розуміти, що означає «Я радію», «Я засмучуюся», «Я сердитий» і т.д. Понад те, старший дошкільник як усвідомлює свої емоційні стану у конкретній ситуації, виникає узагальнення переживань. Це означає, що якщо кілька разів поспіль дитина зазнає невдачі в якійсь ситуації, то у неї виникає негативна оцінка своїх можливостей у цьому виді діяльності. У старшому дошкільному віці дитина має відносно багатий власний досвід, має здатність спостерігати та аналізувати дії та вчинки інших людей та свої власні. У звичних ситуаціях і знайомих видах діяльності оцінки оточуючих приймаються старшим дошкільником лише тому випадку, якщо вони не суперечать його особистому досвіду. Таке поєднання факторів розвитку самооцінки характерно не для всіх дітей, що фактично досягли старшого

дошкільного віку, а лише для тих, загальний рівень психічного розвитку яких відповідає перехідному періоду – кризи семи років [48, с. 85].

1.3 Особливості емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку

У сучасному суспільстві, дорослі часто роблять основний акцент на розвиток фізичній та пізнавальній діяльності дитини, часто недооцінюючи важливе значення емоційного – особистісного розвитку, який прямо пов'язаний із психологічним та соціальним благополуччям дитини. Дошкільне дитинство є синтезованим, найбільш чутливим періодом формування емоційної сфери, саме тому формування емоційного інтелекту та емоційної компетенції треба розвивати із самого дитинства. [46, с. 40-42].

Цільові орієнтири розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку має такі характеристики: дитина має позитивно відноситися до навколишнього світу, до інших людей, самого себе, має розвинене відчуття самоповаги; активно взаємодіє з ровесниками та дорослими, приймає участь у спільній грі, здатен домовлятися із оточуючими людьми, беручи до уваги спільні інтереси та особисті.

Дошкільний вік важливий етап в розвитку особистості. У цей період відбувається початок соціалізації дитини, долучення його до світу культури загальнолюдських цінностей, час встановлення початкових відносин з ключовими сферами сутності людини – світом людей, світом предметів, світом природи та власним внутрішнім світом. Неповторні особливості фізичного, психічного, соціально-особистісного розвитку проявляються у різноманітні способів форм пізнання діяльності дитини.

Поява нових мотивів, потреб та інтересів сприяє емоційному розвитку дитини дошкільного віку. Основною зміною у мотиваційній сфері спричиняє

формування суспільних мотивів, які вже не обумовлені досягненням особистих, утилітарних цілей. Інтенсивно починають розвиватись соціальні емоції [28, с. 26].

Формується емоційне попередження, яке змушує його переживати щодо можливих результатів діяльності, передбачати реакцію інших людей на його вчинки. Тому роль емоцій у діяльності дитини суттєво змінюється. Якщо раніше дитина відчувала радість від бажаного результату, то тепер вона радіє тому, що може отримати цей результат.

З часом дитина дошкільного віку починає передбачати наслідки своїх дій. Припускаючи, як зрадіє мати, він робить їй подарунок, відмовляючись від привабливої гри. У дошкільному віці діти пізнають вищі форми експресії – вираження почуттів через інтонації, міміки, пантоміміки, що допомагає йому зрозуміти переживання іншої людини, “відкрити їх для себе. Отже, розвиток емоцій зумовлено появою нових мотивів та його супідрядністю, та емоційне передбачення забезпечує це супідрядність. [30, с. 288].

Зміни емоційної сфери передусім пов'язані із розвитком мотиваційної та пізнавальної сфер особистості, самопізнання. Мовленнєвий процес активно сприяє інтелектуалізації. Дитина старшого дошкільного віку до певної міри починає управляти вираженням емоцій, впливаючи за допомогою слова. Наголосимо, що дошкільнята насилу стримують емоції, пов'язані з органічними потребами. Голод, спрага змушують їх діяти імпульсивно.

Активне спілкування з дорослими та ровесниками, колективна діяльність, основними проявами якої є ігри сюжетно-рольові, спонукають розвиток емпатії, симпатії, сприяють формуванню колективу, розвиваються почуття: естетичні, пізнавальні та моральні.

Так, дитина старшого дошкільного віку, відчуваючи потребу в позитивній оцінці дорослих і однолітків, що оточують його, прагне спілкуватися з ними, розкриваючи своїх здібності. У визнанні навколишніх у дитини переважає

радісний настрій. Якщо ж з боку близьких людей дитина не знаходить відгуку, то настрої у неї псується, вона стає роздратованою, сумною чи настирливою, з частими спалахами гніву, або нападами страху. Це свідчить про те, що його потреба незадоволена. І тоді можна говорити про емоційне неблагополуччя дитини, під якою розуміється негативне емоційне самопочуття [3, с. 57-58].

Основою гуманістичних почуттів є саме взаємини із близькими людьми. На попередніх етапах розвитку дитини, проявляючи позитивне відношення, увагу, кохання та турботу дорослий закладає міцний фундамент для формування моральних почуттів.

Якщо в ранньому дитинстві дитина частіше була об'єктом почуттів із боку дорослого, то дошкільник перетворюється на суб'єкт емоційних відносин, співпереживаючи іншим. Оволодіння соціальними нормами поведінки також є джерелом формування моральних цінностей. Переживання тепер викликають громадську санкцію, думку дитячого суспільства. Досвід таких переживань узагальнюється у формі моральних почуттів. Якщо молодші дошкільнята дають оцінку вчинку з погляду його безпосереднього значення для оточуючих людей («Маленьких не можна ображати, а то вони можуть впасти»), то старші - узагальнену («Маленьких не можна ображати, тому що вони слабші. Їм треба допомагати, ми ж старше»). Співпереживання до ровесників передусім залежить від конкретної ситуації та особистого ставлення дитини. В умовах гострої особистісної конкуренції емоції у дошкільника переважають, водночас різко зростає негативна експресія у бік одноліток. Дитина не наводить жодних аргументів, що стосуються однолітки, а просто (в мові) висловлює своє ставлення до нього, рівень емпатії до ровесника різко знижується. Пасивне спостереження діяльністю опонента викликає у дитини дошкільного віку подвійні переживання. Якщо він упевнений у своїх силах, то радіє успіхам іншого, а якщо невпевнений, то відчуває заздрість.

Коли діти змагаються один з одним, реально оцінюючи свої можливості, порівнюючи себе з товаришем, то прагнення особистого успіху, визнання власних переваг і досягнень збільшує силу експресії до найвищого рівня. У групових же змаганнях головним стрижнем служать інтереси групи, а успіх чи невдачу ділять усі разом, сила та якість негативних експресії знижується, оскільки на загальному тлі групи особисті удачі та невдачі менш помітні.

Найбільш яскраві позитивні емоції дитина відчуває у ситуації порівняння себе з позитивним літературним героєм, активно йому співпереживаючи. Таке порівняння дошкільник проводить лише у думках і з упевненістю, що в подібній ситуації вчинив би так само. Тому негативних емоцій на адресу персонажа відсутні.

Дитина переживає радість, задоволення при скоєнні нею гідних вчинків і прикростей, обурень, невдоволення, що він сам чи інші порушують загальноприйняті вимоги, роблять негідні вчинки. Почуття, що проживаються, викликаються не тільки оцінкою дорослих, а й оцінним ставленням самої дитини до своїх і чужих вчинків. Такі почуття він відчуває при здійсненні дій і вчинків по відношенню до багатьох дорослих і однолітків, дошкільник починає відчувати це почуття щодо дітей [34, с. 94].

Таким чином, особливості емоційного розвитку у старшому дошкільному віці полягають у наступному:

- дитина освоює соціальні форми вираження почуттів;
- змінюється роль емоцій у діяльності дитини, формується емоційне попередження;
- формуються вищі почуття – моральні, інтелектуальні, естетичні;
- з'являється здатність передбачати емоційні результати своєї діяльності;
- дошкільник перетворюється на суб'єкт емоційних відносин, співпереживаючи іншим.

Людина протягом життя отримує велику кількість емоційних вражень, серед яких чимало негативних, які лякають. Зростаюча особистість, що розвивається, повинна мати можливість співвідносити свої емоційні переживання з емоційними переживаннями близького оточення, розвивати і коригувати свою емоційну сферу.

Тому дошкільна освітня установа, що є початковою ланкою системи освіти, має свою специфіку, яка визначається не лише віковими можливостями, а й умовами життєдіяльності дітей. Сучасний дитячий садок, повинен бути місцем де дитина отримує можливість значного емоційного та практичного самостійного контакту з найбільш значущими для нього сферами життя. Накопичення дитиною цінного досвіду, під керівництвом дорослого, ціннісного досвіду пізнання, творчості, самопізнання, оцінка власних здібностей. Це ефективний шлях сприяє розкриттю вікового потенціалу дитини дошкільного віку.

Розвинена емоційна сфера дітей дошкільного віку визначається наступними характеристиками: «дитина має позитивне відношення до оточуючих, самого себе, володіє відчуттям власної гідності; активно йде на контакт із дорослими та ровесниками, беруть участь у спільній грі. Має навички домовлятися, беручи до уваги інтереси оточуючих, адекватно реагує на прояв свої відчутті, у тому числі відчуття віри в себе, прагнення вирішити конфлікт».

Л.С. Виготський та А.В. Запорожець вказують на те що лише погоджене функціонування емоційної та інтелектуальної сфери та їх єдність, здатні забезпечити повноцінний розвиток дитини [40, с. 23].

Ю.А. Афонкіна пропонує звернути увагу на наступні характеристики розвитку дітей старшого дошкільного віку. По-перше, має чітке узагальнення, інформативне уявлення про почуття та емоції (радість, страх, гнів, цікавість, здивування, сумнів, почуття прекрасного, сором). По-друге, розуміє та пояснює причини виникнення тих чи інших емоційних станів. По-третє має навички

подолання негативних переживань, спираючись на власний досвід, думку та розповіді дорослих, досвід казкових персонажів» [25, с. 179].

Емоційний відгук старшого дошкільника на емоції оточуючих людей та друзів характеризується наступними проявами: помічає емоційні прояви, реагує на емоційні стани оточуючих, помічає нюанси емоційних переживань та говорити про них у розлогій бесіді; співчуття. Дитина старшого дошкільного віку починає усвідомлювати та узагальнювати власні переживання, а також в цей період формується стійка самооцінка.

«Діти старшого дошкільного віку перестають бути наївними та безпосередніми, як раніше, стають менше зрозумілими для оточуючих. Причиною цих змін є розвиток усвідомлення дитиною свого внутрішнього та навколишнього життя» [54, с. 136].

Поведінка дитини старшого дошкільного віку стає більш свідомою та може бути описана схемою: «захотів-усвідомив-зробив». Усвідомлення включається у всіх сферах життя старшого дошкільника: він починає усвідомлювати відношення до себе оточуючих та власному відношенні до них та до самого себе, свій індивідуальний досвід, результати власної діяльності.

Далі зупинимося на розгляді сфери діяльності у житті дитини старшого дошкільного віку. У старшого дошкільника відбуваються зміни ролі емоцій у самостійній діяльності. Якщо на попередніх етапах онтогенезу основним орієнтиром для нього буда оцінка дорослого, то тепер він може відчути радість, передбачаючи позитивний результат своєї діяльності та гарного настрою оточуючих. Поступово дитина засвоює експресивні методи вираження емоцій – пантоміміка, міміка, інтонація. Словесні схвалення (вираження емоцій) поступово стають основою формуючих вираження почуттів у дітей, у подальших життєво важливих понять та суджень [25, с. 17].

Для дітей дошкільного віку провідною діяльністю є ігрова. Через гру відбувається розвиток психічних функцій дітей у цей період. Л.С. Виготський

[12, с. 87-89] зазначав, що у грі навчається діяти у розумовій ситуації, а чи не у видимій. Дитина робить це спираючись на внутрішні мотиви, а чи не на зовнішні, одержувані від речей. Д.Б. Ельконін говорив, що у грі дитина здатна подолати егоцентризм. Це можливо завдяки тому, що дитина бере на себе якусь роль і діє згідно з нею. Гра допомагає в емоційно-особистісній децентрації, яка впливає на вміння дитини вирішувати проблемні ситуації. Враховуючи це, для розвитку емоційної сфери застосовують такі методичні засоби: сюжетно-рольові ігри, літературні твори та казки (ігри-драматизації), рухливі ігри та ігрові вправи, елементи психогімнастики, комунікативні ігри, етюдів, міміки та пантоміміки.

Під рольовими іграми мають на увазі ігри, які ґрунтуються на розумінні дитиною соціальних ролей у суспільстві. Д.Б. Ельконін [72, с. 190-192] відносив сюжетно-рольову гру до провідної діяльності дошкільника. Він говорить про те, що діти прагнуть робити так само, як і дорослі. Але це бажання не може здійснитися через те, що дітям не вистачає сил, знань, умінь. Єдиним варіантом для реалізації бажання виступає рольова гра. Дитина уявляє себе дорослою і взявши на себе обрану роль він наслідує дорослого. Суть такої гри для дитини полягає у відтворенні соціальних відносин між людьми.

О.В. Хухлаєва [74, с. 51] описала переваги психогімнастики. У психогімнастиці використовується вигаданий образ, наповнений емоційним змістом. Цей напрямок використовує механізми психофізичної емоційної єдності. Наприклад, дитина виконує задану вправу руками, представляючи при цьому себе веселою ведмежати, що грають на барабанах. Подібні вправи викликають позитивні емоції, підключають фантазію та покращують рухову координацію. Вправи у процесі гри необхідно чергувати. Вправи, що чергуються, повинні бути протилежними за характером виконання: різкі – плавні, швидкі – повільні, часті – рідкісні тощо. Необхідно щоб м'язова напруга змінювалася розслабленням і потім знову починалася напруга. Завдяки такому

чергуванню відбувається ряд процесів: психічна діяльність мозку гармонізується, виникають позитивні емоції, усувається інертність самопочуття, впорядковується психічна та рухова активність дитини.

Ігри з елементами пантоміми. До подібних ігор діти залучаються легко, оскільки ці ігри пов'язані з сильними позитивними емоціями. Через пантоміми діти знайомляться з новими можливостями для вираження почуттів через рухи, жест, позу. Ігри-пантоміми дозволяють дитині навчитися висловлювати свої емоції та розуміти емоції, які жестами так і мімікою показують інших. Вони краще розуміють, як їх емоційні переживання відчуються в їх тілі, і як ці ж переживання можна побачити в інших.

Для комунікативних ігор необхідно володіти не лише навичками спілкування, а й розпізнавати емоційні стани та переживання інших людей, і висловлювати свої емоції вербальними та невербальними шляхом. Ці ігри допомагають розвивати відносини між дітьми, розвивається співробітництво та готовність йти один одному на зустріч.

Розвиток емоційної сфери, а також розвиток інших сфер дитини, необхідно здійснювати системно. Спеціально організовані заняття краще проводити у першій половині дня. Так само до обіду чи у другій половині дня можна проводити ігри та інші види нерегламентованої діяльності дітей, спрямоване на емоційний розвиток. Необхідно враховувати, що на емоційний розвиток дошкільника впливає як діяльність, здійснювана дитячому дошкільному закладі, а й діяльність родичів дитини. Головною умовою для розвитку емоційної сфери є емоційне міжособистісне спілкування між дитиною та дорослим між дітьми.

Зміцнення та розвиток психічного здоров'я дітей є одним із пріоритетних завдань розвитку сучасного дошкільного освіти та розглядається як умова реалізації основної загальноосвітньої програми дошкільної освіти.

Висновки до першого розділу

В основу нашого дослідження є твердження Д. Гоулмана про емоційну компетенцію. В яку автор включає, здатність ідентифікувати власні почуття та оточуючих, з метою самомотивації, а також з метою керування своїм внутрішнім емоційним станом та емоціями у між особистісних відносинах.

Основні компоненти емоційної компетентності: самооцінка, саморегуляція, соціальні навички, емпатія.

Особливості емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку включають в себе: дитина навчається соціально прийнятним формам вираження власних почуттів; змінюється роль емоцій у діяльності дитини; формується почуття емоційного передбачення; формуються вищі почуття – інтелектуальні, моральні, естетичні; з'являється здатність передбачити емоційні результати своїх вчинків; дитина стає суб'єктом емоційних відносин, співпереживаючи іншим.

Щоб успішно адаптуватись до навколишніх змін, фізичному та соціальному світу мають мати певний рівень емоційного розвитку особистості. Результатом такого розвитку вважається рівень розвитку емоційної компетенції дитини - це систематичний прояв його емоційних вмінь, знань, здібностей, особистих якостей та їх опанування для самостійного вирішення емоційних ситуацій.

Таким чином емоційний розвиток є важливим фактором для повноцінного розвитку дитини та її адаптації у соціальному середовищі, готовності дитини до подальшого навчання у школі.

Збагачення емоційної компетентності дітей має спрямовуватись на: розвиток самосвідомості (усвідомлення власних почуттів та емоцій), та саморегуляції (свідома регуляція емоційних станів та поведінки); опанування емпатичного відчуття, здатність розділити та ідентифікувати почуття оточуючих; підвищення рівня впевненості у собі та розвиток відчуття

самоприйняття; розвиток комунікативних навичок та отримання навичок вирішення конфліктів; опанування соціально важливими мотивів поведінки; розвиток когнітивної сфери; становлення творчої діяльності та усвідомлення власної індивідуальності; зниження рівня проявів агресивної та асоціальної поведінки.

Враховуючі особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку основу розробки корекційно-розвивальної програми для розвитку емоційної сфери методичні засоби: сюжетно-рольові ігри, літературні твори та казки (ігри-драматизації), рухливі ігри та ігрові вправи, елементи психогімнастики, комунікативні ігри, етюдів, міміки та пантоміміки.

РОЗДІЛ 2

РЕЗУЛЬТАТИ ПРОВЕДЕННОГО ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1 Організація та методика дослідження.

Дослідно-пошукова робота була проведена з метою апробації плану занять розвитку ідентифікації процесу пізнання емоцій (сприйняття та розуміння емоційних станів) у дітей старшого дошкільного віку та включала три етапи.

Підготовчий етап виконано з метою: виявити вихідний рівень сформованості ідентифікації процесу пізнання емоцій (сприйняття та розуміння емоційних станів) у дітей старшого дошкільного віку. На формуючому етапі на основі даних отриманих на підготовчому етапі спроектована та проведено роботу з навчання дітей старшого дошкільного віку пізнання емоцій (сприйняття та розуміння емоційних станів). На підсумковому етапі визначався рівень сформованості емоційної сфери дошкільнят після проведення формуючого етапу дослідно-пошукової роботи.

Дослідження розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку було проведено на базі закладу дошкільної освіти № 48 м. Миколаєва за участю дітей 5-6 років.

Дослідження складалося з трьох етапів:

1. *Констатувального*. (емпіричне дослідження емоційної компетентності, рівня та компонентів у дітей старшого дошкільного віку - квітень-травень 2021 р.).

Об'єм вибірки на цьому етапі дослідження -24 дітей (12 хлопців та 12 дівчат) від 5 до 6 років, які відвідують старшу групу закладу дошкільної освіти.

На констатувальному етапі було визначено такі завдання:

- діагностувати рівні сформованості емоційної компетентності у дітей;
- визначити спрямованість дитини, її готовність співпереживати, розуміти стан іншого та піклуватися про нього.

2. *Корекційно - розвивального.* Побудова та впровадження корекційно - розвивальної програми, визначення психолого-педагогічних умов формування емоційної компетентності старших дошкільників – травень 2021 р.

3. *Перевірка ефективності.* Об'єм вибірки на цьому етапі дослідження - 24 дітей від 5 до 6 років, які відвідують старшу групу закладу дошкільної освіти. Перевірка ефективності корекційно-розвивальної програми спрямованої на розвиток емоційної компетентності старших дошкільників - травень 2021 р.).

Отримані на цьому етапі дані було опрацьовано шляхом застосування t-student, автоматичного розрахунку для не пов'язаних вибірок.

При формуванні психодіагностичного інструментарію дослідження було відібрано ті методики, які ґрунтовно розкривають його предмет: 1) методику М. А. Нгуен «Домальовування: світ речей-світ людей-світ емоцій» [49] (див. Додаток 1), яка дає можливість з'ясувати рівень розвитку емоційного інтелекту та визначити спрямованість дитини на світ людини, речей чи емоцій. Ця проєктивна методика має творчий характер, та спрямована на виявлення емоційного орієнтування дитини на речі та предмети або на емоції людей.

2) методику дослідження розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках (Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна). За цією методикою проводилось індивідуальне спілкування. У дослідженні виявлявся рівень виразності сприйняття графічного зображення емоцій; вивчалось те, як тестанти розуміють та усвідомлюють емоційний стан інших людей та свій власний, та яким чином вони висловлюють власні емоції [71, с. 165]. (див. Додаток 2);

3) проективну методику «Будиночки» О.А. Орехова, спрямовану на виявлення рівнів розвитку емоційної сфери у дітей, та рівень вираження тривожних станів [52, с. 67-69]. (див. Додаток 3);

4) графічну методику «Веселі чоловічки» П. Вілсона, яка дозволяє визначити особливості емоційного стану дитини. Діагностичний метод використовуються для діагностики рівня самооцінки у дитини та її соціальні взаємини. (див. Додаток 4);

Психодіагностична проектна методика М.А. Нгуен «Домальовування: світ речей-світ людей-світ емоцій» [49]. Розроблена в'єтнамським вченим, ще у 2008 році. Метою цієї методика дає можливість з'ясувати рівень розвитку емоційного інтелекту та визначити спрямованість дитини на світ людини, речей чи емоцій, а також способів адекватного вирішення проблем при опорі на зазначену орієнтацію.

Психолог дає дітям 10 хв. для того щоб домалювати бланк із геометричними фігурами. За цей час діти мають намалювати будь які деталі для того, щоб отримати малюнок із змістом. Методика має творчий характер, та спрямована на виявлення емоційного орієнтування дитини на речі та предмети або на емоції людей. Наприкінці рахуються бали за кожний малюнок, згідно із його рівнем орієнтації на міміку та людей.

Дослідження було проведено у групі. На підготовчому етапі було проведено діагностичну роботу із застосуванням психолого-педагогічної методика дослідження розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна [71, с.165].

Добираються картинки із зображенням дітей та дорослих у яких яскраво виражено емоційний стан як основних емоцій (радість, страх, гнів, горе), так і їх відтінків, сюжетні картини із зображенням позитивних і негативних вчинків дітей і дорослих. Дослідження проводиться у дві серії. Досліджуваному послідовно показують картини дітей та дорослих і запитують: «Хто

зображений на малюнку? Що він робить? Як він себе відчуває? Як ти здогадався про це? Опиши картинку». Під час проведення другої серії, послідовно називають сюжетні картинки і задають питання: «Що роблять діти (дорослі)? Як вони це роблять (дружно, сваряться, не звертають уваги один на одного і т. д.)? Як ти здогадався? Кому з них добре, а кому погано? Як ти здогадався?». Обробка даних відбувається шляхом підрахунку чисел вірних відповідей окремо по кожній серії і по кожній картинці. Виявляють, чи доступне розуміння емоційних станів, на які ознаки людина спиралась під час дослідження. Експеримент проводиться індивідуально. Послідовно показують картини і просять розповісти про них. Якщо людина не може описати зображену картину, задають навідні запитання (приготувати заздалегідь), щоб з'ясувати, як досліджуваний розуміє сюжет зображення, емоційні стани героїв.

З'ясовують, які емоційні стани, зображені на малюнках, сприймають правильно. Як сприймають міміку радості і гніву, вираз смутку й печалі, з яким емоційним переживанням пов'язують яскраві тони малюнка, як розуміють емоційний зміст, переданий за допомогою пози і жестів героя.

Методичною основою тесту є кольорово-асоціативний експеримент, відомий за тестом відносин А. Еткінда. Тест розроблений О.А. Орехової [52, с. 67-69] і дозволяє провести діагностику емоційної сфери дитини у частині вищих емоцій соціального генезу, особистісних уподобань та діяльнісних орієнтацій, що робить його особливо цінним з погляду аналізу емоційного ставлення дитини до садочка. Дослідження краще проводити із групою дошкільників - 10-15 осіб, дітей бажано розсадити по одному. Процедура дослідження складається з трьох завдань із розфарбовування та займає близько 20 хвилин. Методика дає психотерапевтичний ефект, який досягається самим використанням кольору, можливістю від реагування негативних та позитивних емоцій, крім того, емоційний ряд закінчується в мажорному тоні (захоплення, власний вибір).

Процедура обробки починається із завдання №1. Обчислюється вегетативний коефіцієнт [52] за такою формулою:

$$BK = (18 - \text{місце червоного кольору} - \text{місце синього кольору}) / (18 - \text{місце синього кольору} - \text{місце зеленого кольору});$$
 Вегетативний коефіцієнт характеризує енергетичний баланс організму: його здатність до енерговитрат або тенденцію до енергозбереження. Його значення змінюється від 0 до 5 балів. Енергетичний показник інтерпретується. Далі розраховується показник сумарного відхилення аутогенної норми. Певний порядок кольорів (34251607) - аутогенна норма – індикатор психологічного благополуччя. Для розрахунку сумарного відхилення (СО) спочатку обчислюється різницю між реально займаним місцем та нормативним становищем кольору. Потім різниці (абсолютні величини, без урахування знака) підсумовуються. Значення ЗІ змінюється від 0 до 32 і може бути парним. Значення СО відбиває стійкий емоційний тло, тобто переважний настрій дитини, сумарне відхилення аутогенної норми є інтегрованим показником емоційного компонента адаптації. У зведеній таблиці є сенс відобразити знак відношення (позитивний, амбівалентний, негативний) дошкільника до навчання, вихователя, однолітків і собі. На основі тесту можна виявити чотири типи розвитку емоційної сфери.

I. Перший тип розвитку емоційної сфери дитини: диференційований. Ускладнення відсутні. Має оптимально правильним емоційне сприйняття світу та високий рівень розвитку когнітивної сфери. Має гарне емоційне здоров'я, це сприяє більшій стійкості перед стресом та вірні моделі поведження у суспільстві.

II. Другий тип розвитку емоційної сфери дитини: амбівалентний. Можливі труднощі з прийняттям вольового рішення при не ідентифікації емоцій. Цей тип менш стійкий до стресу ніж I перший тип. Не має проблем із навчанням. Однак під впливом стресу може перейти до більш проблемного III та IV типу.

III. Третій тип розвитку емоційної сфери: інверсійний. Інверсія емоцій призводить до емоційно-моральної дезорієнтації. Це формує у дитини задовільні емоційні ресурси для життя і робіт недостатні для управління своєю поведінкою, особливо в умовах стресу. Імовірнісний прогноз: в стресовій ситуації асоціальна, агресивна на оточуючих поведінка і формування залежностей.

IV. Четвертий тип розвитку емоційної сфери: амбівалентно-інверсійний. Самий проблемний психологічний тип в запропонованій класифікації. Низькі емоційні ресурси внаслідок мають місце труднощів вольової сфери та емоційно-моральної дезорієнтації, обумовлюють зриви адаптації.

З цієї причини діти IV типу часто мають не тільки психолого-педагогічні, а й медичні проблеми. Імовірнісний прогноз: «агресія на себе». Прояв виражених тривожних станів. Присутність коричневого і чорного кольорів на початку кольорового ряду означає негативне ставлення до життя і позначається знаком тривоги: «!», «!!» або «!!!». При цьому "!" відповідає наявності коричневого або чорного кольору на третьому або четвертому місці кольорового ряду, «!!» відповідає наявності коричневого або чорного кольору на другому місці, «!!!» - наявності одного з перерахованих квітів на першому місці. К

рім того, психологічний або фізіологічний стрес, що викликає тривогу, вважається також по-різному вираженим, якщо основний колір знаходиться на п'ятому чи шостому місці колірної ряду і позначається відповідно: «!!» і «!!!».

Таким чином, інтенсивність тривоги вимірюється сумою знаків «!», Теоретично можливе їх кількість дорівнює 12! Подальший аналіз колірної позначення дитиною соціальних об'єктів в II і III завданнях може вказати на можливі обставини, що викликають стрес.

Тест «Веселі чоловічки» П. Вілсона належить до розряду проєктивних графічних методик педагогічної діагностики. Це означає, що дитина проєктує на

малюнок свої почуття та емоції, своє ставлення до інших людей, але робить це несвідомо, не завжди усвідомлюючи, чому розміщує себе та друзів саме в таких місцях. Дитина може усвідомлювати, що, якщо сам сидить на верхівці дерева, а його однокласник лежить на землі це означає, що у його однокласника існують якісь проблеми.

Отже, допомога в усвідомленні (якщо вона вироблятиметься, що далеко не завжди необхідно) повинна мати прогресивний характер, а не загострювати наявні проблеми. Прямо повідомляти результати застосування методики категорично не можна. Метою цього тесту є допомога у розвитку комунікативних навичок дітей (діагностика успішності адаптації, діагностика можливих проблем об'єкта, діагностувати сформованість колективу). Діагностичний метод використовуються для діагностики рівня самооцінки у дитини та її соціальні взаємини.

2.2. Аналіз та інтерпретація дослідження

Аналіз дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту та спрямованості дитини на світ людини, речей чи емоцій за методикою «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. А. Нгуен) дозволило виявити три рівні EI: низький з орієнтацією на світ речей – у 14 дітей (58,24%): 7 дівчат та 7 хлопців; середній зі спрямованістю на світ людей – у 6 дітей (24,96 %): 3 дівчат і 3 хлопців мають, високий з орієнтацією на світ емоцій – у 4 дітей (6,66%), 2 дівчинки та 2 хлопчики.

Статистично значущих відмінностей за цими шкалами за статтю виявлено не було.

Ці данні наведені у діаграмі у відсотковому значенні. Рис.2.1

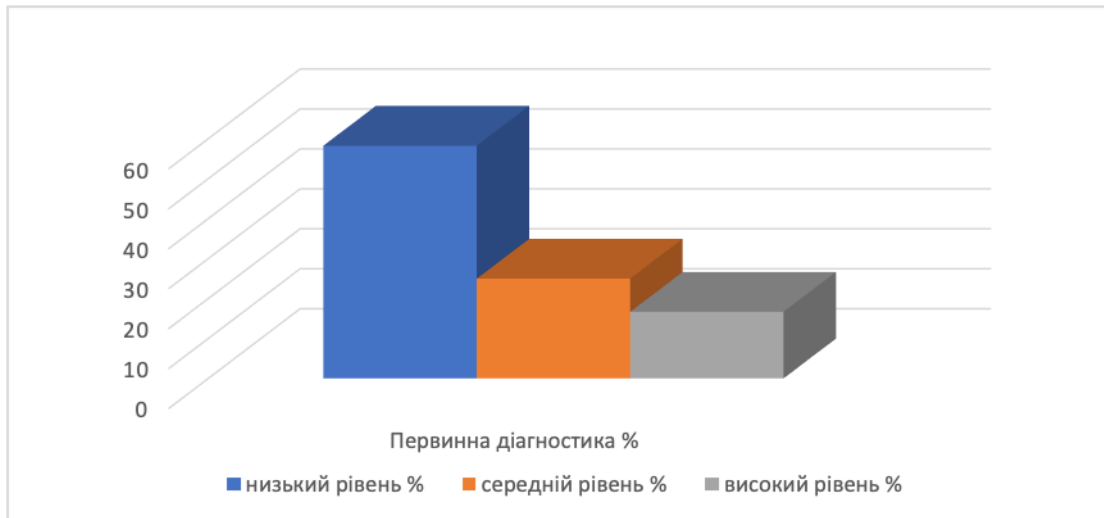


Рис.2.1. Рівень розвитку емоційного інтелекту у дітей

Аналіз дослідження методики дослідження розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках (Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна). За цією методикою проводилось індивідуальне спілкування. У дослідженні виявлявся рівень виразності сприйняття графічного зображення емоцій; вивчалось те, як тестанти розуміють та усвідомлюють емоційний стан інших людей та свій власний, та яким чином вони висловлюють власні емоції.

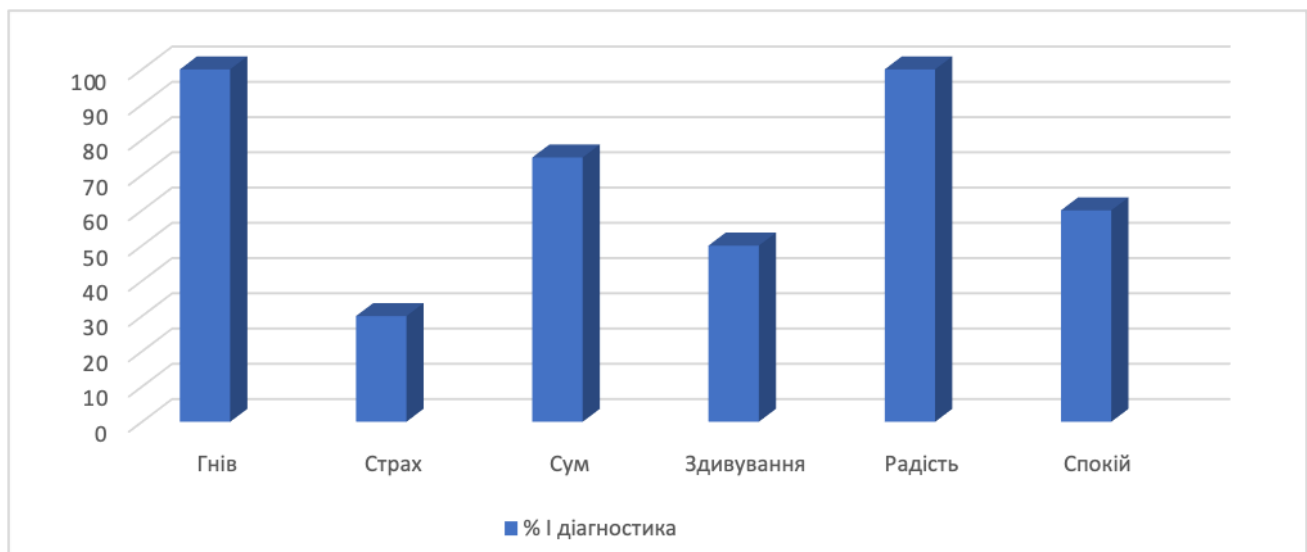


Рис.2.2. Результати методики дослідження розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках (Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна)

Як видно із діаграми (Рис.2.2), графічне зображення емоційних станів: з 24 дітей ідентифікації емоції «Гніву» та «Радості» не викликали труднощів. Найважчим для сприйняття дітей стали зображення емоційних станів: «Страх» знають 8 (33,28%) дітей, «Здивування» розпізнають 12 (50%) дітей, а стан «Спокою» розрізняють 10 (41,6%) дітей, піктограму «Суму» ідентифікують 18 (74,88%) дітей.

Аналіз дослідження проєктивної методики «Будиночки» (Орехова О.А.). За цією методикою проводилось групове тестування на бланках «Будиночки». У проєктивній методиці виявлялось рівні розвитку емоційної сфери у дітей, та рівні виражених тривожних станів.

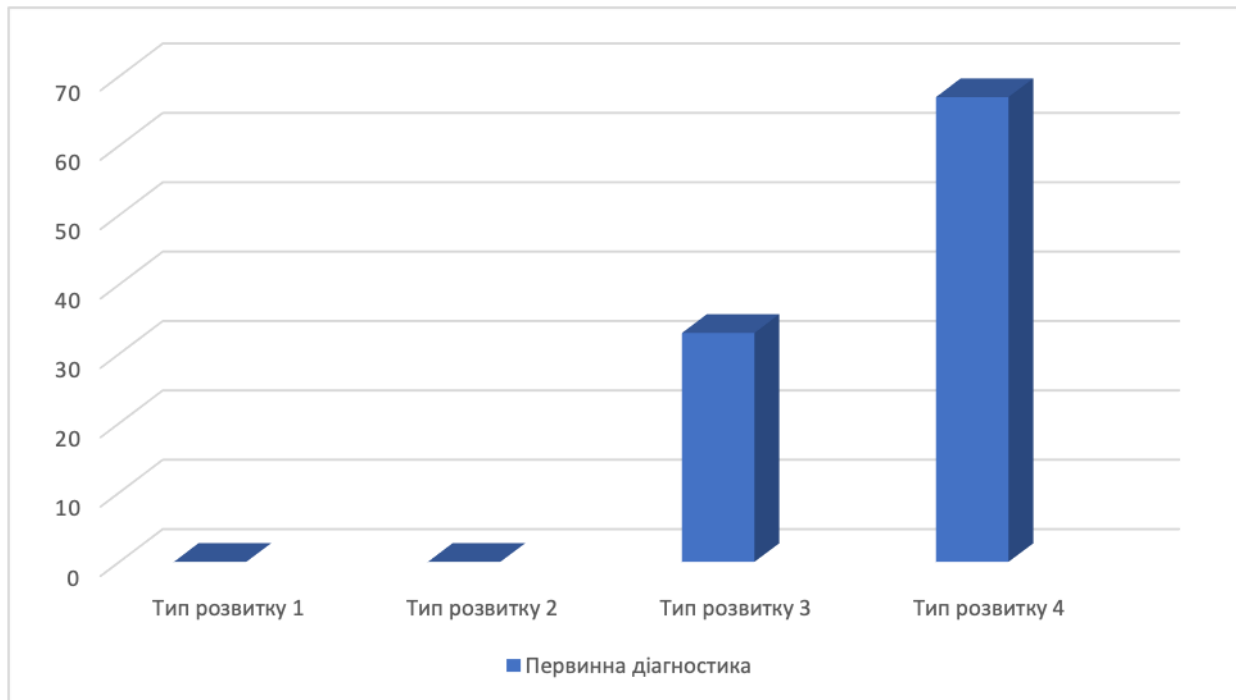


Рис.2.3. Рівні розвитку емоційної сфери у дітей

Як видно із діаграми (рис.2.3), «Рівні розвитку емоційної сфери у дітей» під час первинної діагностики не було виявлено дітей із Першим (диференційований) та Другим (амбівалентний) типом розвитку емоційної сфери; в свою чергу дітей з третім типом розвитку емоційної сфери

(інверсійним) виявлено 8 (33,28%) осіб, а четвертого - 9 (37,44%) (амбівалентно-інверсійний) типу розвитку 16 (66,56 %): дітей з 24.

Також варто розглянути дітей які були виявлені у четвертому типі (амбівалентно-інверсійний) окремо. Такий тип розвитку емоційної сфери дітей у первинній діагностиці показали 16 (66,56 %) дітей.

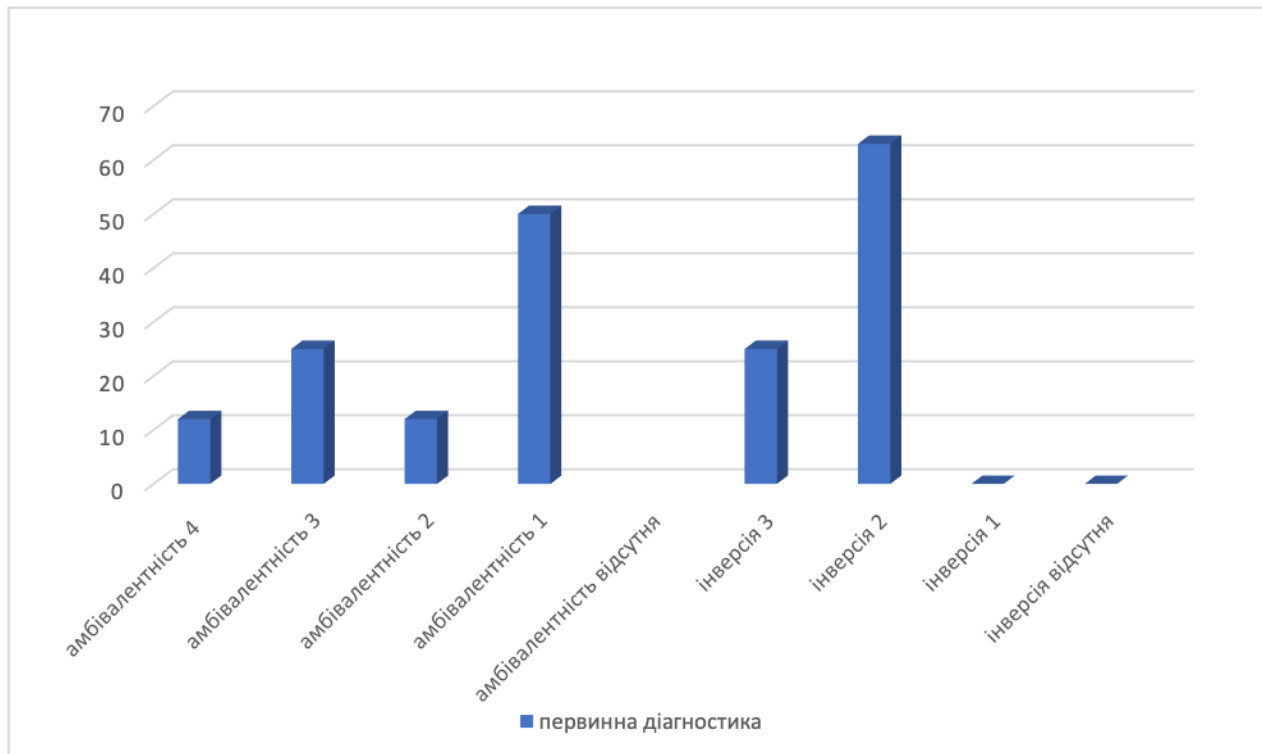


Рис.2.3. Четвертий тип розвитку емоційної сфери, амбівалентно-інверсійний

Проективна методика «Будиночки» О.А. Орлової, дає змогу отримати ще й показники тривожних станів у дітей. Згідно з первинними результатами з 24 дітей 12 (50%) осіб були без виражених ознак тривоги. Але ще 12 (50%) дітей, мали виражені ознаки тривожності; 2 (8,32%) дитини мали високий рівень тривоги, 4 (16,64%) дитини з середнім рівнем тривожності, 6 (24,96%) дітей мали низький рівень вираженої тривожності. Ці дані представлені на діаграмі у відсотковому співвідношенні.



Рис.2.4. Первинна діагностика, рівень тривожних станів

Також методика дослідження «Будиночки» дає змогу виявити вегетативний коефіцієнт. Вегетативний коефіцієнт характеризує енергетичний баланс організму: його здатність до енерговитрат або тенденцію до енергозбереження.

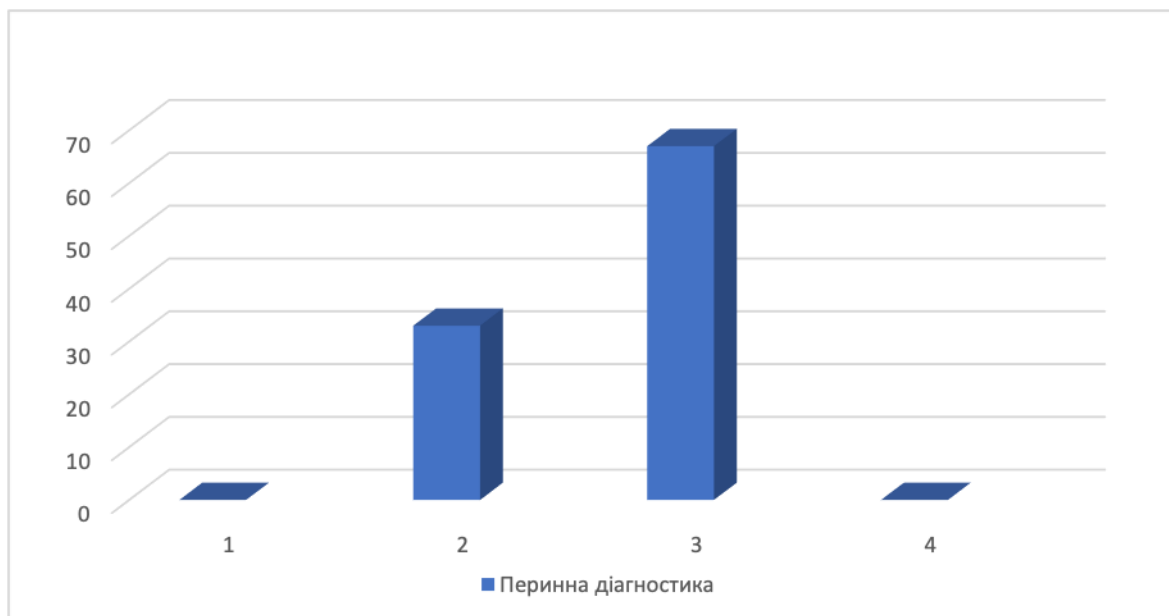


Рис.2.5. Вегетативний коефіцієнт у %

1. Хронічна перевтома, виснаження, низька працездатність. Навантаження непосильні для дитини; не виявлено в жодної дитини;

2. Компенсується стан втоми. Самовідновлення оптимальної працездатності відбувається за рахунок періодичного зниження активності. Необхідна оптимізація робочого ритму, режиму праці та відпочинку; виявлено у 8 (33,28%) дітей;

3. Оптимальна працездатність. Дитина відрізняється бадьорістю, здоровою активністю, готовністю до енерговитрат. Навантаження відповідають можливостям. Спосіб життя дозволяє дитині відновлювати витрачену енергію; показали 16 (66,56 %) дітей.

4. Перезбудження. Найчастіше є результатом роботи дитини на межі своїх можливостей, що призводить до швидкого виснаження. Потрібна нормалізація темпу діяльності, режиму праці та відпочинку, а іноді і зниження навантаження; не виявлено в жодної дитини;

При первинному тестуванні кількість дітей із компенсуючим станом працездатності втоми складала 8 (33,24%) осіб, а з оптимальним рівнем працездатності була у 16 (66,56%) дітей.

Також був застосований діагностичний метод для виявлення рівня самооцінки у дитини та її соціальні взаємини. Була проведена методика «Веселі чоловічки» П. Вілсона. Тестування проходило 24 дитини.

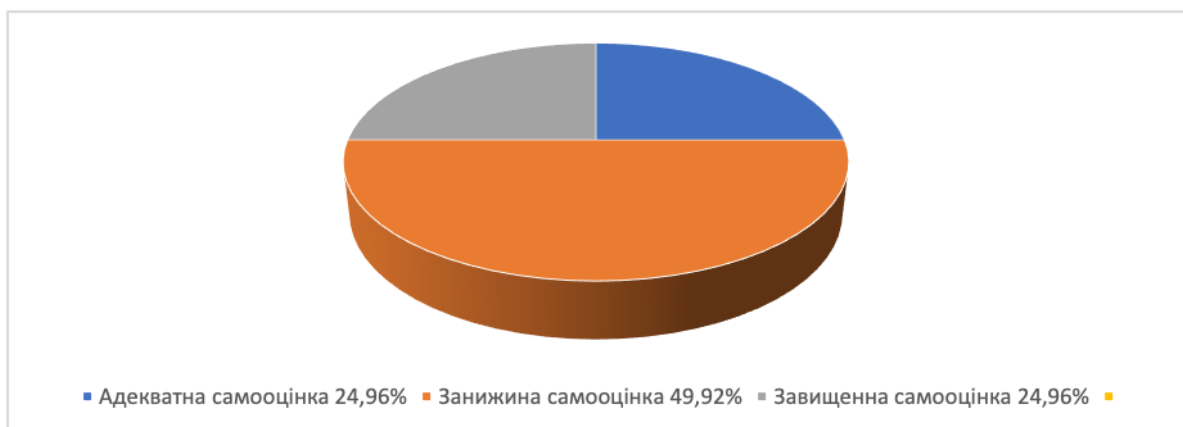


Рис.2.6. Рівень самооцінки за методикою «Веселі чоловічки» П. Вілсона

Первинне оцінювання виявило, що: 4 (16,66%) дітей чітко виражена характерна установка на подолання перешкод; 4 (16,66%) дитини товариські та мають дружню підтримку; 2 (8,32%) дитини сором'язливі та швидко втомлюються; 2 (8,32%) дитини мають нормальний, комфортний стан; 6 (24,96%) дітей переживають кризовий стан, наче «падіння у прірву»; 2 (8,32%) дитини мають явну завищену самооцінку, прагнуть до лідерства; 4 (16,66%) дитини потребую підтримки, відчують себе не комфортно. Загальні данні рівня самооцінки: завищена у 6 (24,96%) дітей; адекватна у 6 (24,96%) дітей; занижена у 12 (49,392%) дітей. Доцільно зазначити, що завищена самооцінка у дітей в віці 5-6 років не вважається відхиленням від норми.

2.3. Корекційно-розвивальна програма для підвищення рівня емоційної компетенції дітей старшого дошкільного віку

На основі отриманих результатів теоретичного та емпіричного дослідження було визначено психолого-педагогічні умови формування емоційного інтелекту у старших дошкільників:

1) Унормування самооцінки (визнання того, що було витіснене, розвиток умінь усвідомлювати власні дії, особливості);

2) Набуття навичок саморегуляції та самоконтролю (набуття навичок уважності та усвідомленості, контролю власних емоцій та поведінки, фокусування на моменті життя «тут і тепер», що становить базу емоційного інтелекту);

3) Розвиток синтонності, як результат адекватного сприйняття та розуміння емоційного стану оточуючих (відреагування психотравмуючих ситуацій, яке відбувається в експресивній (створення художнього продукту), а не рефлексивній формі - стимулює досягнення вивільнення і позбавлення від

негативного досвіду, а також розвитку соціальної чутливості та здатності до регулювання стосунків);

4) Розвиток позитивного ставлення дітей до однолітків, розвиток дружніх стосунків у дитячому колективі;

Відтак нами було розроблено та апробовано програму розвитку емоційної компетенції дітей старшого дошкільного віку з урахуванням визначених психологічних особливостей.

Метою програми є гармонізація й оптимізація рівня емоційної компетенції старших дошкільників та перевірка психолого-педагогічних умов його формування в умовах закладу дошкільної освіти. Розробка вправи для підвищення рівня розвитку емоційної компетенції у дітей дошкільного віку. Допомогти дітям виявляти та диференціювати власні емоції, почуття та навчитись виражати їх конструктивними методами; а також розвиток емпатичних здібностей.

Крім того, реалізація корекційно-розвивальної програми передбачала вирішення таких завдань: сприяти розумінню свого емоційного стану, його причин, наслідків, усвідомленню і готовності виражати позитивні і негативні емоції (образу і незадоволення); сприяти набуттю способів самовладання та розвитку самоконтролю, керування своїми емоціями (гніву, страху, провини, сорому, шляхетністю, гордістю, співчуттям тощо); сприяти набуттю навичок зняття емоційної напруги, переборювати тривожність і страх; формувати позитивну самооцінку, почуття власної неповторності та особистісної значущості; розвивати вміння бачити позитивні риси в собі та в інших, чутливість до емоційного стану інших, сприяти формуванню вміння спілкуватися; розвивати вміння виражати співчуття до інших, покращувати настрій людей, виховувати любов та емпатію; розвивати уміння спільної діяльності, вміння співпереживати, уміння турбуватися про інших, створювати позитивну емоційну атмосферу.

Тривалість програми - 6 занять по 30-35 хвилин, які проводились 3 рази на тиждень впродовж двох тижнів. Форма роботи: групова. Кожне заняття було спрямоване на реалізацію окремого завдання корекційно-розвивальної програми. При підборі методів і технік роботи з дошкільниками враховувались їхні вікові, індивідуальні особливості, провідний тип діяльності у дошкільному віці, психологічні новоутворення у дітей старшої дошкільної групи, а також результати, отримані на констатувальному етапі емпіричного дослідження.

Техніки та методи: вирішення проблемних ситуацій, бесіди, етюди, рольові ігри, вправи на релаксацію та візуалізацію, самопізнання, самооцінювання, психогімнастика, арттерапевтичні техніки тощо. Заняття складаються із ігор, вправ, психогімнастики, психокорекційних казок, розповідей за картинкою, роботи з роздатковим матеріалом (картки емоцій).

Напрямок реалізації корекційно-розвивального впливу – від дитини до оточення, від внутрішнього до зовнішнього, від саморозуміння і набуття адекватного рівня самооцінки та навичок самоконтролю до розуміння інших, їхнього емоційного стану, способів самовираження, формування навичок позитивної взаємодії з іншими. Зазначені техніки і методи роботи у групі сприяли актуалізації позитивних емоційних переживань, прояву проблемних моментів, які піддавались корекції, позитивний ефект якої посилювався умовами організації саме спільної діяльності дітей.

Заняття № 1.

Мета: Діагностика особливостей емоційного стану дітей. Зацікавити дітей у подальшій роботі. Зняти емоційну напругу

Обладнення: обладнення для музичного супроводу, долоньки синього, червоного, жовтого кольору.

Хід:

1. Вітання « Кулачки», ритуал щоденного вітання.

Мета: створення психологічного комфорту для дітей

Діти стають у коло, кожен стискає кулачок , виставивши великий палець утворюється піраміда. Разом промовляють слова: «Всім, всім добрий день!».

2. Правила групової роботи:

Психолог просить дітей присісти та розповідає про правила проходження зустрічей та про їхню спільну діяльність. Дітям оголошують правила:

- участь добровільна;
- ритуал привітання та прощення відбувається обов'язково;
- необхідність уважно слухати товариша, давати кожному бажаному висловитись;

3. Гра «Танці звірят» [76, с. 98].

Мета: згуртування дитячого колективу, зняття тривожності, навчання керування своїми емоційними станами; розвиток емпатії.

Психолог включає веселу музику. Діти стають у коло. Пропонується потанцювати, як:

- веселі зайчата
- сумний ведмідь
- скривджений вовк
- хитра лисиця
- замріяні метелики тощо.

4. Етюд «Посмішка по колу»

Мета: зняття напруги у дітей.

В коло знову всі ставайте,
Посмішку передавайте,
на сусіда подивись і
ласкаво посміхнись.

Вчимо вірши, посміхаємось одне одному.

5. Рухлива гра «Кричалка-мовчалка-шепотілка» [32, с. 143].

Мета: Зняття емоційної напруги, розвиток уважності

Коли дорослий піднімає червону долоню - «кричалку», можна бігати, кричати, сильно шуміти; жовта долоня - «шепотілка» - можна тихо пересуватися і шепотітися, на сигнал «мовчалка» - синя долоня - діти повинні завмерти на місці чи лягти на підлогу і не ворухитися. Закінчувати гру бажано «мовчалками».

6. Рефлексія: «Що сподобалось робити? Що запам'яталось найбільше?»

7. Ритуал прощення. Будуємо піраміду з кулачків і говоримо: « Всім , всім до побачення»

Заняття № 2.

Мета: Встановлення між учасниками групи дружні, довірливі стосунки; розвивати златність до емпатії, розуміння емоційного стану інших дітей; спонукати їх до рухової активності;

Обладнення: обладнення для музичного супроводу, долоньки синього, червоного, жовтого кольору.

Хід:

1. Вітання « Кулачки», ритуал щоденного вітання.

Мета: створення психологічного комфорту для дітей

Діти стають у коло, кожен стискає кулачок , виставивши великий палець утворюється піраміда. Разом промовляють слова: «Всім, всім добрий день!».

2. Гра «Танці звірят» [76, с. 98].

Мета: згуртування дитячого колективу, зняття тривожності, навчання керування своїми емоційними станами; розвиток емпатії.

Психолог включає веселу музику. Діти стають у коло. Пропонується потанцювати, як:

- веселі зайчата
- сумний ведмідь
- скривджений вовк
- хитра лисиця

- замріяні метелики тощо.

3. Етюд «Посмішка по колу»

Мета: розвиток емпатії у дітей.

В коло знову всі ставайте,
Посмішку передавайте,
на сусіда подивись і
ласкаво посміхнись.

Вчимо вірши, посміхаємось одне одному.

4. Бесіда «Як покращити поганий настрій?»

Мета: поліпшення розуміння власного емоційного стану , розвиток самоемпатії.

5. Малювання квіти «Злість та радість».

Мета: ознайомити дітей із візуальними проявами почуттів для покращення ідентифікації власних почуттів та оточуючих.

У бланках із квітами треба намалювати емоції «Злість та радість». Перед цим роздивитись графічні зображення емоцій, та пояснити причини появи цих емоцій та їхній прояв.

6. Рухлива гра «Кричалка-мовчалка-шепотілка» [32, с. 143].

Мета: Зняття емоційної напруги, розвиток уважності

Коли дорослий піднімає червону долоню - «кричалку», можна бігати, кричати, сильно шуміти; жовта долоня - «шепотілка» - можна тихо пересуватися і шепотітися, на сигнал «мовчалка» - синя долоня - діти повинні завмерти на місці чи лягти на підлогу і не ворухитися. Закінчувати гру бажано «мовчалками».

7. Рефлексія: «Що сподобалось робити? Що запам'яталось найбільше?»

8. Ритуал прощення. Будуємо піраміду з кулачків і говоримо: « Всім , всім до побачення».

Заняття № 3.

Мета: розвивати навички до самоемпатії та емпатії інших; навчити елементам техніки виразних рухів та прийомів саморелаксації.

Обладнання: долоньки синього, червоного, жовтого кольору, кольорові олівці, бланк з двома квітами, піктограми емоцій.

Хід:

1. Вітання «Кулачки», ритуал щоденного вітання.

Мета: створення психологічного комфорту для дітей

Діти стають у коло, кожен стискає кулачок, виставивши великий палець утворюється піраміда. Разом промовляють слова: «Всім, всім добрий день!».

2. Щоденник настрою. Діти обирають піктограму, яка відповідає їх настрою на початку заняття.

Мета: розвинути розуміння власних емоцій.

3. Етюд «Посмішка по колу»

Мета: розвиток емпатії у дітей.

В коло знову всі ставайте,
Посмішку передавайте,
на сусіда подивись і
ласкаво посміхнись.

Вчимо вірши, посміхаємось одне одному.

4. Рухлива гра «Кричалка-мовчалка-шепотілка» [32, с. 143].

Мета: Зняття емоційної напруги, розвиток уважності

Коли дорослий піднімає червону долоню - «кричалку», можна бігати, кричати, сильно шуміти; жовта долоня - «шепотілка» - можна тихо пересуватися і шепотітися, на сигнал «мовчалка» - синя долоня - діти повинні завмерти на місці чи лягти на підлогу і не ворухитися. Закінчувати гру бажано «мовчалками».

5. Малювання квіти «Сум та спокій».

Мета: ознайомити дітей із візуальними проявами почуттів для покращення ідентифікації власних почуттів та оточуючих.

У бланках із квітами треба намалювати емоції «Сум та спокій». Перед цим роздивитись графічні зображення емоцій, та пояснити причини появи цих емоцій та їх прояв.

6. Гра « На що схожий мій настрій?»

Починає психолог:

-Мій настрій схожий на яскравий, сонячний промінчик у ясному небі, а твій?...

Діти по черзі (передаючи іграшку) говорять, на яке явище природи , чи щось інше схожий їх настрій. В кінці вправи психолог може зробити висновок , який настрій у всієї групи.

Мета: розвивати вміння керувати власними емоційними станами.

7. Рефлексія: «Що сподобалось робити? Що запам'яталось найбільше?»

8. Ритуал прощення. Будуємо піраміду з кулачків і говоримо: « Всім ,всім до побачення».

Заняття № 4.

Мета: розвивати вміння дитини розрізняти емоційний стан людини, вміти їх відтворити; розвивати вміння керувати своїми емоціями; здійснити психом'язове тренування

Обладнання: долоньки синього, червоного, жовтого кольору, кольорові олівці, бланк з двома квітами, піктограми емоцій

Хід:

1. Вітання « Кулачки», ритуал щоденного вітання.

Мета: створення психологічного комфорту для дітей

Діти стають у коло, кожен стискає кулачок , виставивши великий палець утворюється піраміда. Разом промовляють слова: «Всім, всім добрий день!».

2. Щоденник настрою. Діти обирають піктограму, яка відповідає їх настрою на початку заняття.

Мета: розвинути розуміння власних емоцій.

3. Малювання квіти «Гнів та страх».

Мета: ознайомити дітей із візуальними проявами почуттів для покращення ідентифікації власних почуттів та оточуючих.

У бланках із квітами треба намалювати емоції «Гнів та страх». Перед цим роздивитись графічні зображення емоцій, та пояснити причини появи цих емоцій та їх прояв.

4. Гра «Танці звірят»

Мета: згуртування дитячого колективу, зняття тривожності, навчання керування своїми емоційними станами; розвиток емпатії.

Психолог включає веселу музику. Діти стають у коло. Пропонується потанцювати, як:

- веселі зайчата
- сумний ведмідь
- скривджений вовк
- хитра лисиця
- замріяні метелики тощо.

5. Читання та обговорення оповідання. Л.Толстого «Мишеня на прогулянці» [40, с. 275-276].

Мета: знаходити причини страхів та шлях їх подолання.

Мишеня вийшло на прогулянку. Походило по двору та знов прийшов до матері.

-Ну, Мамо! Я двох звірів бачив. Один звір страшний, а інший добрий.

-Розкажи мені, які ці звірі?

Мишеня сказало:

-Один звір страшний, ходить двором ось так: ноги має чорні, гребінь червоний, очі булькаті, а ніс гачком. Коли я йшов повз нього, він відкрив пащу, ногу підняв і почав кричати, та так голосно, що я від страху не знало куди бігти.

-Це півень,- сказала мама.-Він зла нікому не робить, його не бійся. А другий звір?

-Другий лежав на сонечку і грівся. Шийка біленька, ніжки сірі, гладенькі, сам лизькає свої грудці и хвостиком стиха ворушить, на мене поглядає

6. Етюд «Посмішка по колу»

Мета: розвиток емпатії у дітей.

В коло знову всі ставайте,
Посмішку передавайте,
на сусіда подивись і
ласкаво посміхнись.

Вчимо вірши, посміхаємось одне одному.

7. Рефлексія: Щоденник настрою.

Діти показують піктограму, яка відповідає їхньому теперішньому стану.

Мета: розвинути розуміння власних емоцій.

8. Ритуал прощення. Будуємо піраміду з кулачків і говоримо: « Всім ,всім до побачення».

Заняття № 5.

Мета: розвивати вміння дитини розрізняти емоційний стан людини, вміти їх відтворити; розвивати вміння керувати своїми емоціями; здійснити психом'язове тренування

Обладнення: долоньки синього, червоного, жовтого кольору, кольорові олівці, бланк з двома квітами, піктограми емоцій

Хід:

1. Вітання « Кулачки», ритуал щоденного вітання.

Мета: створення психологічного комфорту для дітей

Діти стають у коло, кожен стискає кулачок , виставивши великий палець утворюється піраміда. Разом промовляють слова: «Всім, всім добрий день!».

2. Щоденник настрою. Діти обирають піктограму, яка відповідає їх настрою на початку заняття.

Мета: розвинути розуміння власних емоцій.

3. Гра «Сумна Маринка» [72, с. 165].

У центрі кола сидить дівчинка(сумна). Діти повинні її розвеселити використовуючи міміку, жести, слова.

Мета: Розвинути емпатію, до інших людей.

4. Рухлива гра «Кричалка-мовчалка-шепотілка» [32, с. 143].

Мета: Зняття емоційної напруги, розвиток уважності

Коли дорослий піднімає червону долоню - «кричалку», можна бігати, кричати, сильно шуміти; жовта долоня - «шепотілка» - можна тихо пересуватися і шепотітися, на сигнал «мовчалка» - синя долоня - діти повинні завмерти на місці чи лягти на підлогу і не ворухитися. Закінчувати гру бажано «мовчалками».

5. Вправа «Краплинка емоції»

Мета: розвиток емоційно-вольової сфери у дітей.

На кольорових картинках зображені різні емоційні стани, дітям пропонуються обрати ту емоцію, яку відчуває дитина на даний час. Обговорення особливостей міміки обличчя людини. Діти згадують випадки з життя, коли їм було сумно, весело, коли відчували злість. Чого вони найбільш боялися? На що розгнівалися і чому? За що відчувають провину?

6. Гра « Я страшилок не боюсь, в кого хочеш перетворюсь» [76, с. 34].

Діти йдуть по колу, тримаються за руки , і промовляють хором ці слова. Коли психолог називає якогось страшного антигероя (Змія, вовка, Бабу-Ягу, дракона, тигра, павука...) дітям потрібно швидко «перетворитись» в нього і завмерти. Психолог обирає самого страшного персонажа.

Мета: знаходити причини страху та шлях їх позбавлення.

7. Рефлексія: Щоденник настрою.

Діти показують піктограму, яка відповідає їхньому теперішньому стану.

Мета: розвинути розуміння власних емоцій.

8. Ритуал прощення. Будуємо піраміду з кулачків і говоримо: « Всім ,всім до побачення».

Заняття № 6.

Мета: Закріпити знання дітей про емоції, вміння їх розпізнавати; розвивати вміння керувати собою та власними емоційними станами; здійснювати психом'язове тренування.

Обладнення: піктограми емоцій, об'єднання для музичного супроводу

Хід:

1. Вітання « Кулачки», ритуал щоденного вітання.

Мета: створення психологічного комфорту для дітей

Діти стають у коло, кожен стискає кулачок , виставивши великий палець утворюється піраміда. Разом промовляють слова: «Всім, всім добрий день!».

2. Щоденник настрою. Діти обирають піктограму, яка відповідає їх настрою на початку заняття.

Мета: розвинути розуміння власних емоцій.

3. Гра «Танці звірят» [76, с. 98].

Мета: згуртування дитячого колективу, зняття тривожності, навчання керування своїми емоційними станами; розвиток емпатії.

Психолог включає веселу музику. Діти стають у коло. Пропонується потанцювати, як:

- веселі зайчата
- сумний ведмідь
- скривджений вовк
- хитра лисиця

- замріяні метелики тощо.

4. Етюд «Посмішка по колу»

Мета: розвиток емпатії у дітей.

В коло знову всі ставайте,
Посмішку передавайте,
на сусіда подивись і
ласкаво посміхнись.

Вчимо вірши, посміхаємось одне одному.

5. Гра «Знайди емоцію»

На столі лежать картки із піктограми-пазли (розрізані). Завдання дітям скласти певну емоцію.

Мета: закріплення та розвиток здатності ідентифікувати емоційний стан.

6. Читання казки «Казка про страх» [40, с. 156-157].

Обговорення казки.

Мета: знаходити причини страхів та шлях їх подолання.

В одному звичайному лісі трапилася дуже незвичайна історія. В густих кронах дерев жили різнокольорові феї. Щодня вони влаштовували на гілках веселі забави, співали, загравали з лісовими мешканцями і наперебій розповідали одна одній про свої подвиги та планували нові. Та одній з них було не до забав. Бузкова Фея самотньо сиділа на найвищій гілці. На заклики подруг лише сумно хитала головою. Вона була дуже доброю, завжди готова прийти на допомогу, але надзвичайно сором'язлива. Ніколи нічого не розповідала, бо вважала, що це нікому не цікаво. А ще вона дрижала від страху, як осиковий листок, коли доводилось щось робити спільно з подругами. Вона боялася, що інші можуть скористатися її добротою і повестися нечесно, боялась стати залежною.

Через страх її найкращими подругами стали безсоння та самотність. Страх так сильно скував її, що жодні чари не допомагали. Навіть найсильніші закляття

з Книги Часу не діяли. З кожним днем сили Бузкової Феї слабшали. Страх висмоктував все до останньої краплини.

Одного разу, коли всі її подружки вже спали, Бузкова Фея вирішила прогулятися. Весь час їй здавалось, що поряд хтось є. Фея не помилилась, крізь темряву на неї дивилися хитрющі оченята.

- Ходи зі мною до озера, - порушив тишу голос і у доріжці з місячного світла з'явилося маленьке лисеня.

- З якого доброго дива мені туди іти? Чого я там не бачила?

Лисеня мовчало і пильно дивилося на Фею. Дорогою до озера вони обоє слухали тишу.

- Що це? Що це за чудовисько? - закричала Фея і відстрибнула подалі.

Лисеня примружилось, лапкою підштовхнуло свою супутницю до води і мовило:

- Це твій страх. Озеро Правди показує його таким, як він виглядає в твоїй уяві. Подумай, чого ти так сильно боїшся, і подивись своєму страхові в очі. А тепер посміхнись йому.

- Ой!.. Чудовисько... Воно... Воно змінюється...

- Продовжуй впізнавати свої страхи, дивись їм у вічі та посміхайся.- Воно зникло... Розчинилося... Ой...- Бачиш, як тільки ти насмілилася глянути страху у вічі, він зник, немов полохливе зайчєня. А тепер ходімо далі. Покажу тобі ще одне диво.

На квітучій галявині посеред лісу переливався всіма барвами веселки неймовірно красивий фонтан.- Підійди, не бійся, - Лисеня знову штовхало Фею лапкою,- і вмийся кожною струйкою. Кожна з них подарує тобі часточку своєї сили, яка проявлятиметься тоді, коли виникне необхідність. Це не простий фонтан, це - Фонтан Успіху. Не шукай пояснень чи відповідей, просто прийми і насолоджуйся. Дивись, цей паросток щойно виріс біля фонтану. Мені вже час бігти, а ти подбай про нього: посади його там, де йому буде тепло і затишно, де

його не дістануть вітри докору, сумнівів та критики. Це Дерево твоєї Сміливості, символ твоєї перемоги над страхом, символ твоєї найголовнішої перемоги - перемоги над собою.

7. Рефлексія: Щоденник настрою.

Діти показують піктограму, яка відповідає їхньому теперішньому стану.

Мета: розвинути розуміння власних емоцій.

8. Ритуал прощення. Будуємо піраміду з кулачків і говоримо: « Всім ,всім до побачення».

2.4. Результати апробації корекційно-розвивальної програми

З метою перевірки ефективності запропонованої корекційно - розвивальної програми нами було проведене повторне дослідження. Після проведення діагностичних методики та виявлення результатів, нами було розроблено та проведено 6 групових корекційних занять, спрямованих на розвиток вміння дитини: розрізняти емоційний стан людини та відтворення їх; вміння керувати своїми емоціями; здійснення психом'язового тренування; закріплення знань дітей про емоції, вміння їх розпізнавати; розвиток вміння керувати собою; та зниження емоційної та фізичної напруги; покращення здатності до емпатії. Програма формували на основі вчення Д. Гоулмана про емоційну компетентність.

По завершенню проведення корекційного курсу занять була проведена повторна діагностика, за тими самими методами: «Будиночки» О.А. Орехової, методика «Домалювати: світ речей, світ емоцій та світ людей», методика «Веселі чоловічки» П. Вілсона та методика дослідження розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках (Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна). Ми отримали такі результати.

Методика дослідження розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках (Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна). За цією методикою проводилось повторне індивідуальне спілкування. У дослідженні виявлявся рівень виразності сприйняття графічного зображення емоцій; вивчалось те, як діти розуміють та усвідомлюють емоційний стан інших людей та свій власний, та яким чином вони висловлюють власні емоції.

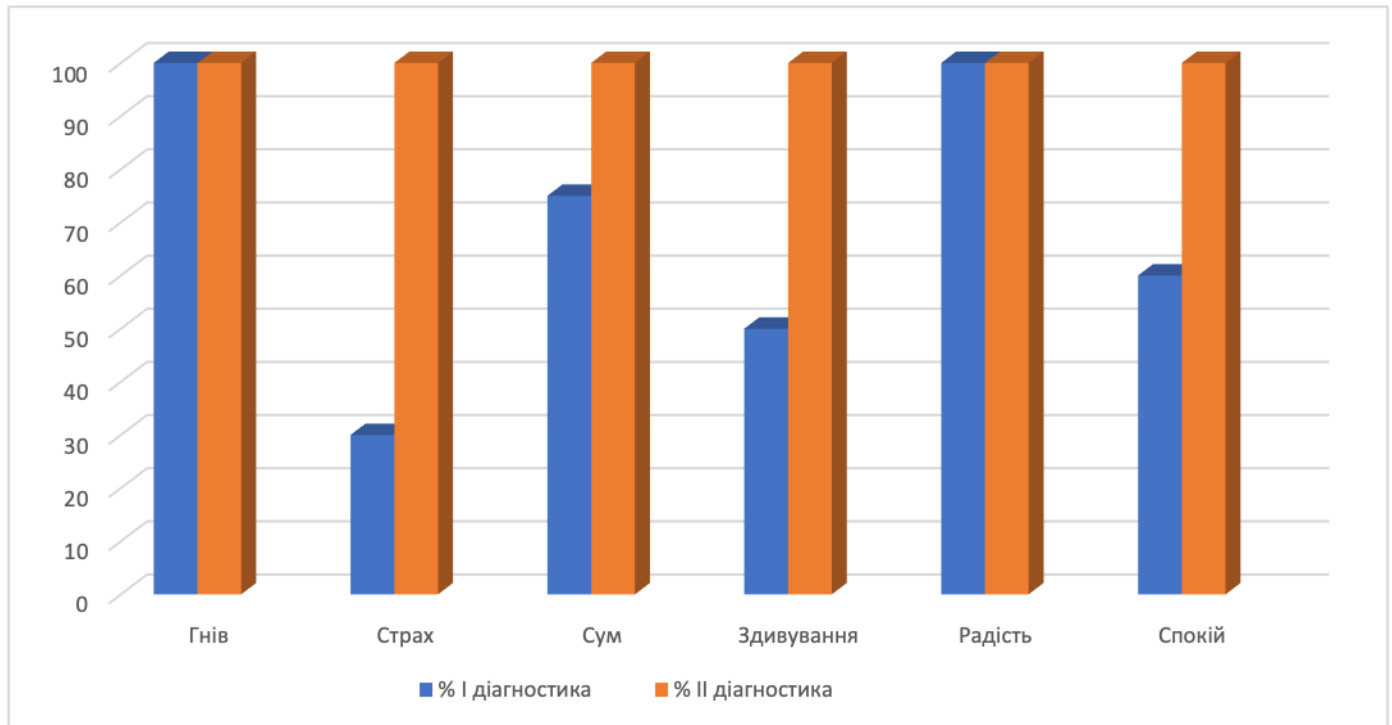


Рис.2.7. Результати за методикою дослідження розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках (Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна)

Після проведення корекційних занять рівень сприйняття емоційних станів та ідентифікація емоцій з графічного зображення значно зростає. Кожна дитина із 24-х може розрізнити шість основних емоційних станів. Як видно із порівняльної діаграми, графічне зображення емоційних станів: з 24 дітей ідентифікації емоції «Гніву» та «Радості» не викликали труднощів. Ідентифікація емоцій «Страху» розпізнають на 66,56% дітей більше; емоцію

«Здивування» розпізнають на 49,92% краще; стан «Спокою» діти ідентифікують на 58,24% краще; розпізнання емоції «Суму» покращилось на 24,96%.

Результати повторної діагностики проєктивної методики «Будиночки» О.А. Орехова. За цією методикою проводилось групове тестування на бланках «Будиночки». У проєктивній методиці виявлялось рівні розвитку емоційної сфери у дітей, та рівень виражених тривожних станів. Рівні розвитку емоційної сфери вказані у порівняльній діаграмі.

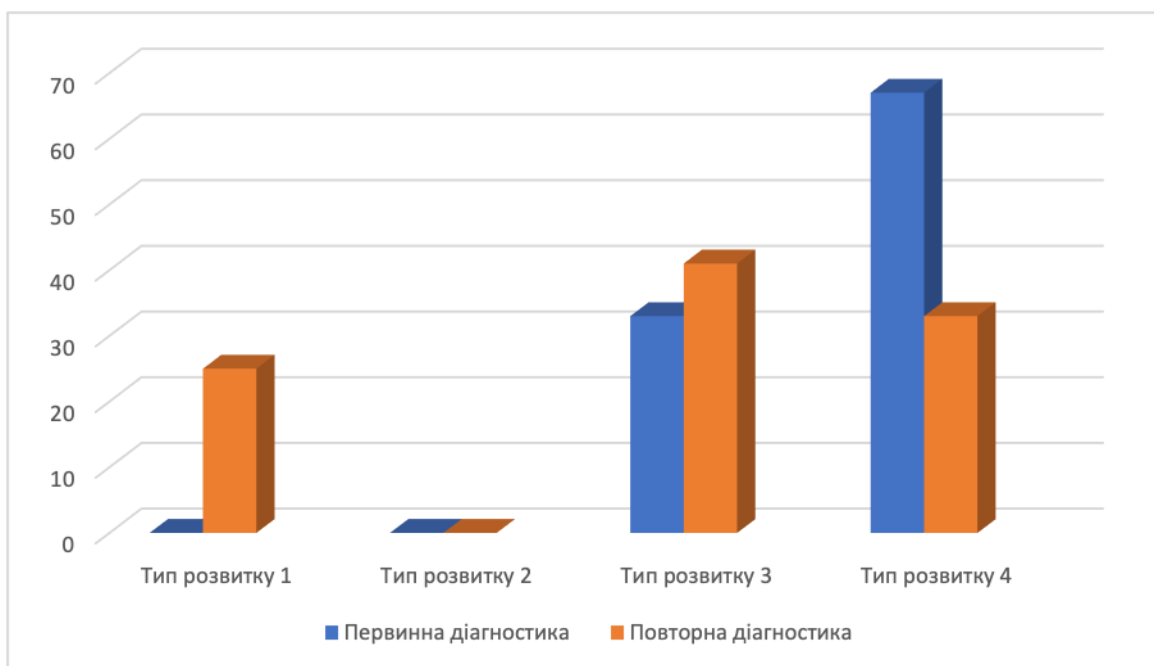


Рис.2.8. Рівні розвитку емоційної сфери у дітей

Як видно із діаграми, «Рівні розвитку емоційної сфери у дітей» під час первинної діагностики не було виявлено дітей із Першим (диференційований) та Другим (амбівалентний) типом розвитку емоційної сфери; в свою чергу дітей з третім типом розвитку емоційної сфери (інверсійним) виявлено 8 (33,28%) осіб з 24 дітей, а четвертого 9 (37,44%) (амбівалентно-інверсійний) типу розвитку 16 (66,56%) дітей з 24.

Після проведення корекційних занять повторна діагностика показала, що дітей з першим типом (диференційованою) сферою емоційного розвитку стало 6 (24,96%) осіб: дітей з другим (амбівалентним) типом розвитку не змінився показник, кількість дітей з третім типом (інверсійним) стало більше, збільшилось до 10 (41,66%) осіб, а кількість дітей з четвертим типом розвитку (амбівалентно-інверсійний) зменшилось до 8 (33,28%) осіб.

Також варто розглянути дітей які буди виявлені у четвертому типі (амбівалентно-інверсійний) окремо. Такий тип розвитку емоційної сфери дітей у первинній діагностиці показали 16 (66,56%) дітей, після проведення корекційних занять кількість дітей зменшилось на 33,28%. В свою чергу значно змінилися показники в середині цього типу, у 8 (33,28%.) дітей повторно не зафіксована амбівалентність емоцій, також значно знизилась кількість інверсійних емоцій у 12 (49,92%) дітей. Ці данні зображені на діаграмі у відсотковому співвідношенні. Тобто в загалом у дітей зменшилась кількість недиференційованих емоцій.

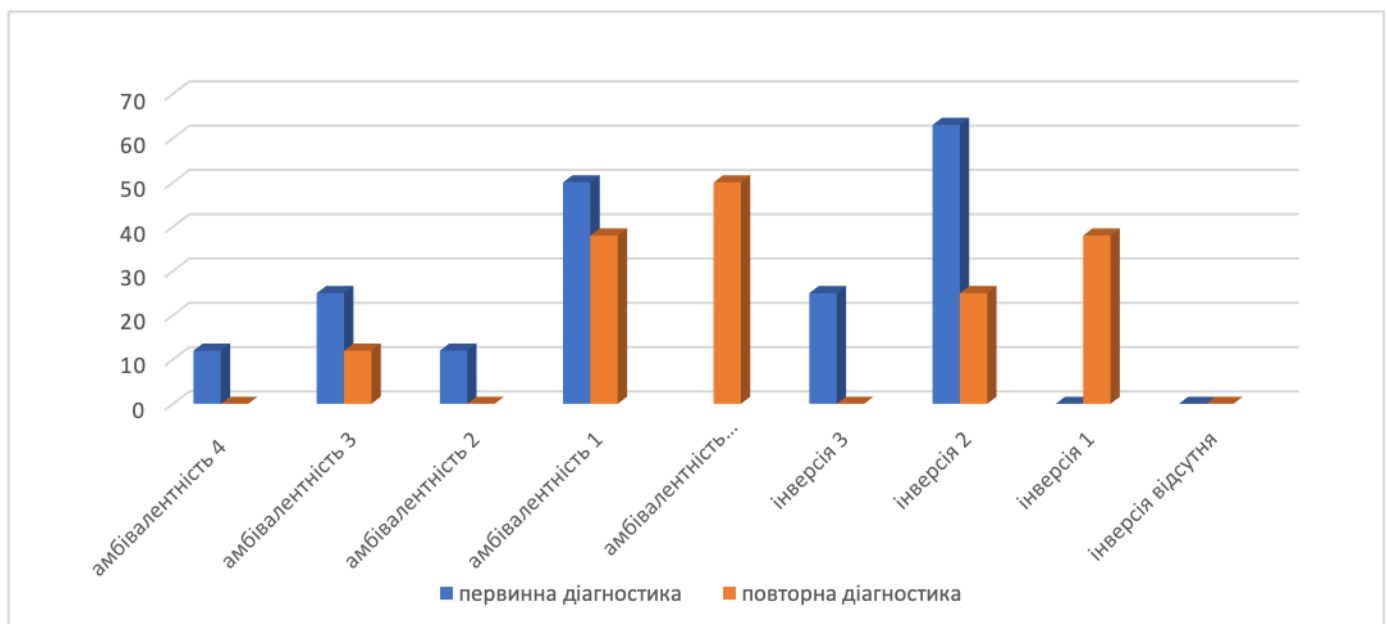


Рис.2.9. Амбівалентно-інверсійний тип розвитку емоційної сфери

Проективна методика «Будиночки» О.А. Орехової, дає змогу отримати ще й показники тривожних станів у дітей. Згідно з первинними результатами з 24 дітей 12 (49,92%) осіб були без виражених ознак тривоги. Але ще 12 (49,92%) дітей, мали виражені ознаки тривожності; 2 (8,32%) дитини мали високий рівень тривоги, 4 (16,66%) дитини з середнім рівнем тривожності, 6 (24,96%) дітей мали низький рівень вираженої тривожності.

По завершенню корекційних занять та після проведення повторної діагностики, виявлено, що значно знизився рівень тривоги у дітей, 14 (58,24%) осіб з 24 не мають виражених ознак тривоги, 10 (41,66%) осіб мають низький рівень вираженої тривожності. Дітей з високим та середнім рівнем вираженої тривоги при повторній діагностиці не виявлено. Ці результати зображені на діаграмі.

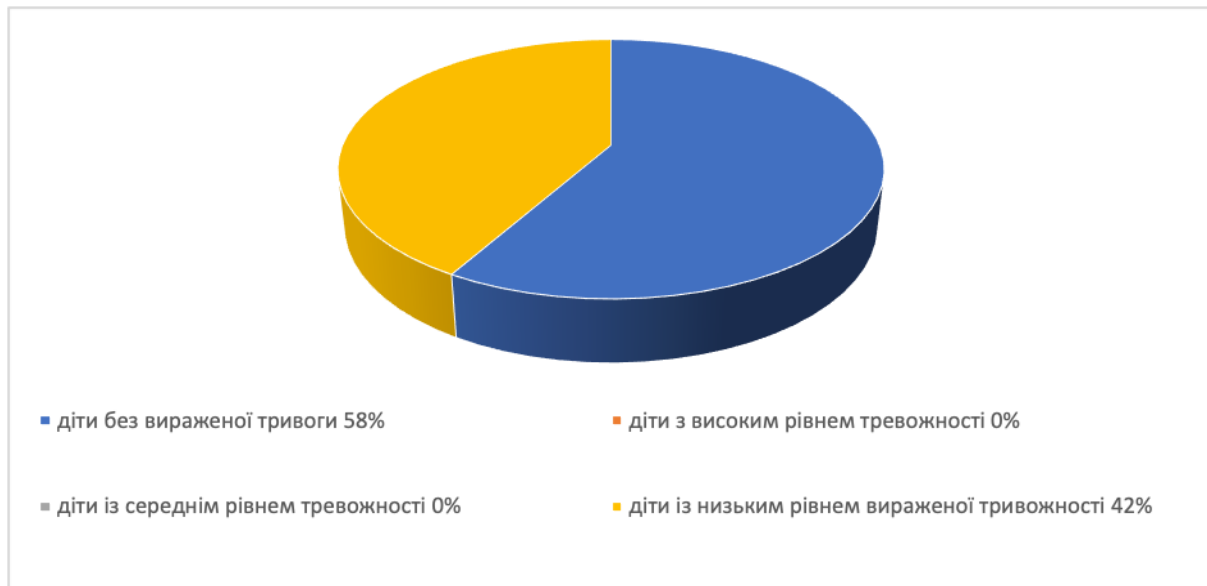


Рис.2.10. Результати повторної діагностики рівня сформованості тривожних станів

Кількість дітей без виразних ознак тривоги збільшився на 8,32%; кількість дітей із низьким рівнем вираженої тривожності збільшилось на 16,66%, ; зовсім відсутні діти з середнім та високим рівнем тривожності.

Також методика «Будиночки» дозволяє виявити вегетативний коефіцієнт. Вегетативний коефіцієнт характеризує енергетичний баланс організму: його здатність до енерговитрат або тенденцію до енергозбереження.

Данні наведені у порівняльній діаграмі у відсотковому еквіваленті.

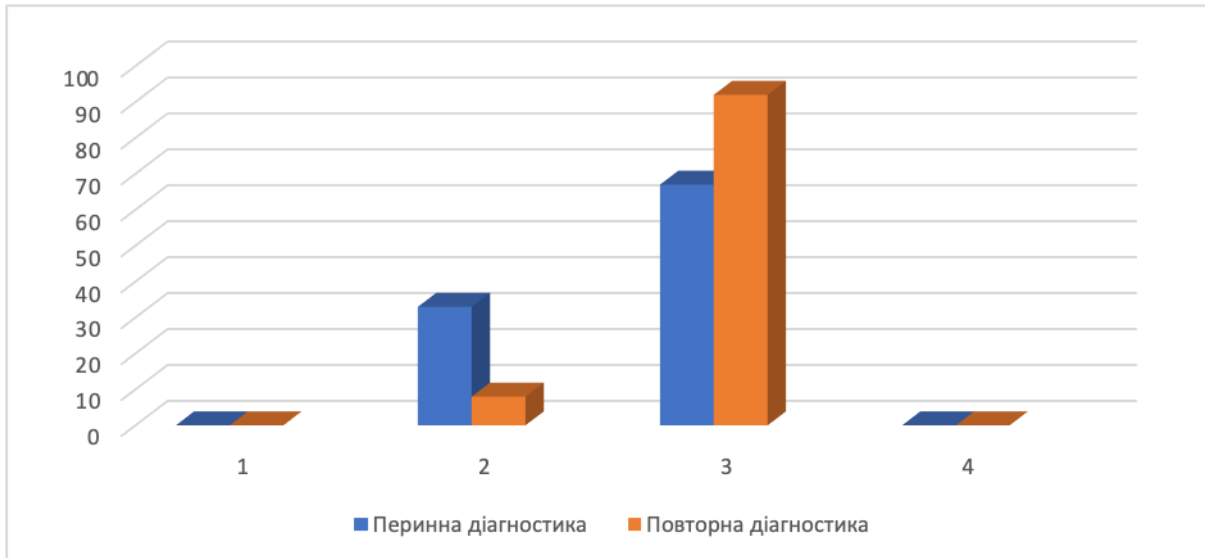


Рис.2.11. Порівняльній діаграмі у відсотковому еквіваленті. Вегетативний коефіцієнти.

1. Хронічна перевтома, виснаження, низька працездатність. Навантаження непосильні для дитини;

2. Компенсується стан втоми. Самовідновлення оптимальної працездатності відбувається за рахунок періодичного зниження активності. Необхідна оптимізація робочого ритму, режиму праці та відпочинку; 1 дитина (4,16%)

3. Оптимальна працездатність. Дитина відрізняється бадьорістю, здоровою активністю, готовністю до енерговитрат. Навантаження відповідають можливостям. Спосіб життя дозволяє дитині відновлювати витрачену енергію; 20 (92%) осіб;

4. Перезбудження. Найчастіше є результатом роботи дитини на межі своїх можливостей, що призводить до швидкого виснаження. Потрібна

нормалізація темпу діяльності, режиму праці та відпочинку, а іноді і зниження навантаження.

При первинному тестуванні кількість дітей із компенсуючим станом працездатності втими складала 8 (33,24%) осіб, а з оптимальним рівнем працездатності була у 16 (66,56%) дітей. Після проведення корекційної роботи значно покращився результат. Дітей із компенсуючим станом працездатності втими показала лише одна особа (4,16%) осіб, а з оптимальним рівнем працездатності збільшилась до 20 (92%) осіб. Тобто загальний результат покращився на 28,08% та 25,44% відповідно.

Результати повторного проведення проективної методики «Домалювати: світ речей, світ емоцій та світ людей» М. А. Нгуена. За цією методикою було проведене групове тестування на бланках «Світ людей, світ емоцій, світ речей». Ця проективна методика має творчий характер, та спрямована на виявлення емоційного орієнтування дитини на речі та предмети або на емоції людей.

В тестуванні брали участь 24 дитини. Після проведення корекційної роботи 4 (16,66%) дитини показали низький рівень розвитку емоційного інтелекту, 9 дітей показали середній рівень, та 11 (45,76%) дітей показали високий рівень розвитку емоційного інтелекту.

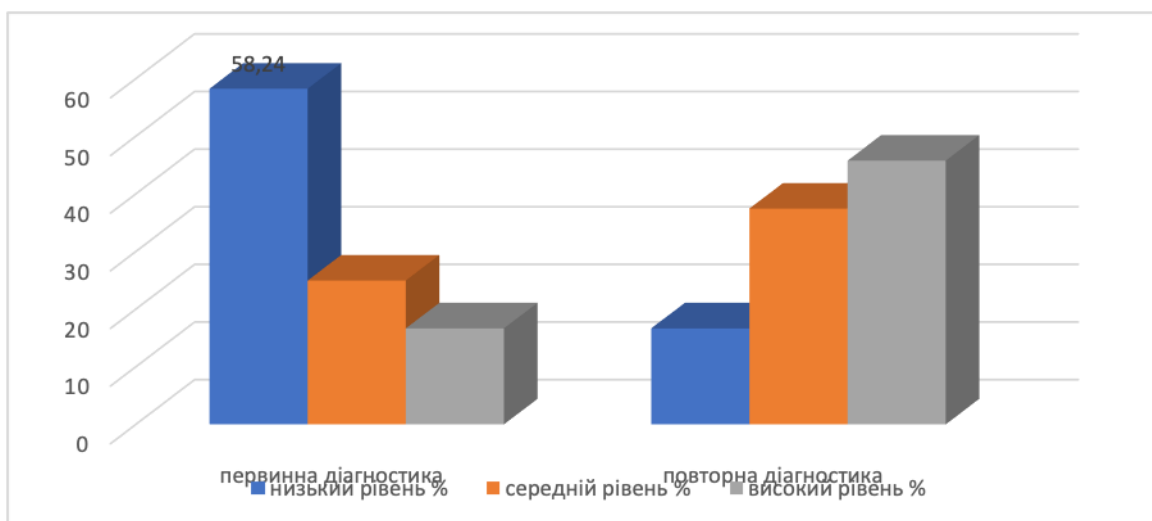


Рис.2.12. Порівняльна діаграма у відсотковому еквіваленті. Рівень розвитку емоційного інтелекту у дітей

Згідно з отриманими даними кількість дітей із низьким рівнем емоційного інтелекту зменшилась на 41,58% ; на 12,48% збільшилась кількість дітей із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту ; кількість дітей з високим рівнем емоційного інтелекту збільшилась на 29,1%.

Результати повторної діагностики за методикою «Веселі чоловічки» Піпа Вілсона. Діагностичний метод використовуються для діагностики рівня самооцінки у дитини та її соціальні взаємини. Після проведення корекційної роботи. Повторна діагностика проводилась на 24 дітях.

Повторна діагностика виявила такі результати:

- 8 (33,28%) дітей чітко виражена характерна установка на подолання перешкод;
- 4 (16,66%) дитини виявили стійкість положення (бажання домагатися успіхів, які не долаючи труднощі)
- 2 (8,32%) дитини виявили мотивацію до розваг;
- 8 (33,28%) дитини мають нормальний, комфортний стан;
- 2 (8,32%) дитини мають явну завищену самооцінку, прагнуть до лідерства;

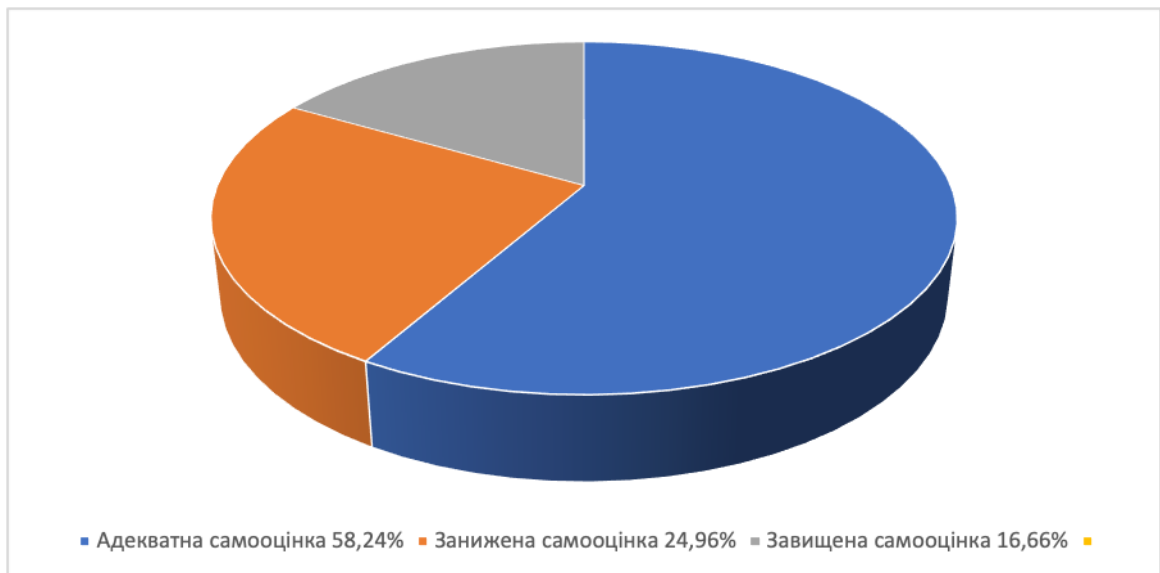


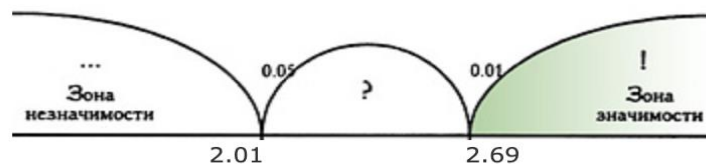
Рис.2.13. Рівень самооцінки у дітей за методикою «Веселі чоловічки» П. Вілсона

Після проведення корекційних занять дітей із завищеною самооцінкою зменшилось на 8,32%, кількість дітей із адекватною самооцінкою збільшилось на 33, 28%, а кількість дітей із заниженою самооцінкою зменшилось на 24,96%.

Для перевірки достовірності результатів було проведено обчислення результатів автоматично критерієм t-student по кожній методиці дослідження окремо. Критичні значення

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.01	2.69

Ось значущості:



Таблиця 2.1

Результати проективної методики М. А. Нгуен «Домальовування: світ речей-світ людей-світ емоцій».

№	Вибірка		Відхилення від середнього		Квадрати відхилень	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	3	6	1.5	2.42	2.25	5.8564
2	0	4	-1.5	0.42	2.25	0.1764
3	2	2	0.5	-1.58	0.25	2.4964
4	0	2	-1.5	-1.58	2.25	2.4964
5	3	5	1.5	1.42	2.25	2.0164
6	4	5	2.5	1.42	6.25	2.0164
7	0	2	-1.5	-1.58	2.25	2.4964

8	0	1	-1.5	-2.58	2.25	6.6564
9	1	3	-0.5	-0.58	0.25	0.3364
10	1	5	-0.5	1.42	0.25	2.0164
11	4	6	2.5	2.42	6.25	5.8564
12	0	2	-1.5	-1.58	2.25	2.4964
13	3	6	1.5	2.42	2.25	5.8564
14	0	4	-1.5	0.42	2.25	0.1764
15	2	2	0.5	-1.58	0.25	2.4964
16	0	2	-1.5	-1.58	2.25	2.4964
17	3	5	1.5	1.42	2.25	2.0164
18	4	5	2.5	1.42	6.25	2.0164
19	0	2	-1.5	-1.58	2.25	2.4964
20	0	1	-1.5	-2.58	2.25	6.6564
21	1	3	-0.5	-0.58	0.25	0.3364
22	1	5	-0.5	1.42	0.25	2.0164
23	4	6	2.5	2.42	6.25	5.8564
24	0	2	-1.5	-1.58	2.25	2.4964
Суммы:	36	86	0	0.08	58	69.8336
Среднее:	1.5	3.58				

Результат: $t_{\text{емп}} = 4.3$

Як видно з результатів таблиці 2.1, рівень емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку, після проведення корекційних занять, зріс. Про достовірність результатів дослідження свідчить те, що отримане емпіричне значення t (4.3) знаходиться у межах зони значимості.

Таблиця 2.2

**Результати методики розуміння емоційних станів людей,
зображених на картинках Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна**

№	Вибірка	Відхилення від середнього	Квадрати відхилень
---	---------	---------------------------	--------------------

	В.1 (до)	В.2(після)	В.1	В.2	В.1	В.2
1	5	6	1	0	1	0
2	5	6	1	0	1	0
3	3	6	-1	0	1	0
4	4	6	0	0	0	0
5	4	6	0	0	0	0
6	3	6	-1	0	1	0
7	4	6	0	0	0	0
8	4	6	0	0	0	0
9	4	6	0	0	0	0
10	4	6	0	0	0	0
11	3	6	-1	0	1	0
12	5	6	1	0	1	0
13	5	6	1	0	1	0
14	5	6	1	0	1	0
15	3	6	-1	0	1	0
16	4	6	0	0	0	0
17	4	6	0	0	0	0
18	3	6	-1	0	1	0
19	4	6	0	0	0	0
20	4	6	0	0	0	0
21	4	6	0	0	0	0
22	4	6	0	0	0	0
23	3	6	-1	0	1	0
24	5	6	1	0	1	0
Суммы:	96	144	0	0	12	0
Среднее:	4	6				

Результат: $t_{\text{емп}} = 14.3$

Як видно з результатів таблиці 2.2, здатність до ідентифікації шести основних почуттів за графічним зображенням, зростає. Про достовірність результатів дослідження свідчить те, що отримане емпіричне значення t (14.3) знаходиться в зоні значимості.

Таблиця 2.3

Результати проективної методики «Веселі чоловічки» П. Вілсона

№	Вибірка		Відхилення від середнього		Квадрати відхилень	
	В.1 (до)	В.2(після)	В.1	В.2	В.1	В.2
1	0	0	-0.25	-0.63	0.0625	0.3969
2	1	1	0.75	0.37	0.5625	0.1369
3	0	1	-0.25	0.37	0.0625	0.1369
4	0	0	-0.25	-0.63	0.0625	0.3969
5	0	0	-0.25	-0.63	0.0625	0.3969
6	1	1	0.75	0.37	0.5625	0.1369
7	0	0	-0.25	-0.63	0.0625	0.3969
8	0	1	-0.25	0.37	0.0625	0.1369
9	0	0	-0.25	-0.63	0.0625	0.3969
10	1	1	0.75	0.37	0.5625	0.1369
11	0	0	-0.25	-0.63	0.0625	0.3969
12	0	1	-0.25	0.37	0.0625	0.1369
13	0	1	-0.25	0.37	0.0625	0.1369
14	1	0	0.75	-0.63	0.5625	0.3969
15	0	1	-0.25	0.37	0.0625	0.1369
16	0	0	-0.25	-0.63	0.0625	0.3969
17	0	1	-0.25	0.37	0.0625	0.1369
18	1	1	0.75	0.37	0.5625	0.1369
19	0	1	-0.25	0.37	0.0625	0.1369
20	0	1	-0.25	0.37	0.0625	0.1369

21	0	1	-0.25	0.37	0.0625	0.1369
22	1	1	0.75	0.37	0.5625	0.1369
23	0	0	-0.25	-0.63	0.0625	0.3969
24	0	1	-0.25	0.37	0.0625	0.1369
Суммы:	6	15	0	-0.12	4.5	5.6256
Среднее:	0.25	0.63				

Результат: $t_{\text{емп}} = 2.9$

Як видно з результатів таблиці 2.3, кількість дітей з адекватною самооцінкою значно зросла. Про достовірність результатів дослідження свідчить те, що отримане емпіричне значення t (2.9) знаходиться в зоні значимості.

Таблиця 2.4

Результати проєктивної методики «Будиночки» Орехової О.А.

№	Вибірка		Відхилення від середнього		Квадрати відхилень	
	В.1(до)	В.2(після)	В.1	В.2	В.1	В.2
1	8	10	-3.58	-5.63	12.8164	31.6969
2	9	13	-2.58	-2.63	6.6564	6.9169
3	10	18	-1.58	2.37	2.4964	5.6169
4	3	10	-8.58	-5.63	73.6164	31.6969
5	10	17	-1.58	1.37	2.4964	1.8769
6	23	16	11.42	0.37	130.4164	0.1369
7	24	25	12.42	9.37	154.2564	87.7969
8	16	22	4.42	6.37	19.5364	40.5769
9	10	15	-1.58	-0.63	2.4964	0.3969
10	11	19	-0.58	3.37	0.3364	11.3569
11	10	9	-1.58	-6.63	2.4964	43.9569
12	7	16	-4.58	0.37	20.9764	0.1369

13	9	10	-2.58	-5.63	6.6564	31.6969
14	11	13	-0.58	-2.63	0.3364	6.9169
15	14	20	2.42	4.37	5.8564	19.0969
16	7	15	-4.58	-0.63	20.9764	0.3969
17	10	6	-1.58	-9.63	2.4964	92.7369
18	14	24	2.42	8.37	5.8564	70.0569
19	20	23	8.42	7.37	70.8964	54.3169
20	16	22	4.42	6.37	19.5364	40.5769
21	10	17	-1.58	1.37	2.4964	1.8769
22	11	13	-0.58	-2.63	0.3364	6.9169
23	8	12	-3.58	-3.63	12.8164	13.1769
24	7	10	-4.58	-5.63	20.9764	31.6969
Сумми:	278	375	0.08	-0.12	597.8336	631.6256
Середнє:	11.58	15.63				

Результат: $t_{\text{емп}} = 2.7$

Як видно з результатів таблиці 2.4, змінилися рівні розвитку емоційної сфери дітей. Про достовірність результатів дослідження свідчить те, що отримане емпіричне значення t (2.7) знаходиться в зоні значимості.

Ефективність апробованої корекційно-розвивальної програми підтверджено шляхом обчислення критерію t -student, оскільки результати всіх методик були у зоні значимості. Отримані результати засвідчують, що у досліджуваній експериментальної групи рівень емоційної компетенції суттєво підвищився рівень останнього за рахунок зниження таких емпіричних показників як агресивність, тривожність, імпульсивність, скритість і підвищення відкритості та впевненості. У досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту суттєво зросли показники відкритості, екстернальності,

впевненості. Значення показників, отримані групі досліджуваних із середнім рівнем емоційного інтелекту, значущо не змінились.

Узагальнений аналіз результатів дослідження свідчить про ефективність корекційно-розвивальної програми та доцільність її використання практичними психологами закладів дошкільної освіти.

Висновки до другого розділу

У ході емпіричного дослідження було визначено: особливості емоційної компетентності старших дошкільників (домінування помірних рівнів розвитку емоційної компетентності зі спрямованістю на світ людей, готовності до співпереживання, піклування про іншого, орієнтації на себе), особистісні поведінкові прояви (прагнення до домашнього захисту, егоцентризм, тривожність, демонстративність, агресивність); характерні поведінкові прояви у дітей з різними рівнями емоційної компетентності: відкритість, обережність, прагнення до лідерства - у дітей з високим рівнем емоційної компетенції, тривожність, імпульсивність та агресивність - у дітей з низьким рівнем емоційної компетенції, імпульсивність, прагнення до самотності, інтровертованість – у дітей з середнім рівнем емоційної компетенції.

На основі результатів теоретичного й емпіричного фрагментів дослідження обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування емоційної компетенції старших дошкільників; проведено формувальний експеримент, в основу якого покладено розроблену корекційно-розвивальну програму.

Контрольний зріз із подальшим застосуванням Т-критерію Ст'юдента для порівняння отриманих показників у експериментальній групі виявив, що у досліджуваних експериментальної групи із середнім рівнем емоційної компетенції суттєво підвищився рівень останнього за рахунок зниження агресивності, тривожності, імпульсивності, скритості та підвищення

відкритості, впевненості. У досліджуваних з низьким рівнем емоційної компетенції суттєво зросли показники відкритості, екстернальності, впевненості, проте залишились у діапазоні низьких значень. Отримані результати доводять правильність визначених умов та ефективність корекційно-розвивальної програми.

ВИСНОВКИ

Систематизація та узагальнення результатів теоретичного та емпіричного дослідження особливостей формування емоційної компетентності у дітей старшого дошкільного віку дають підстави зробити такі висновки.

1. На основі теоретико-методологічного аналізу виокремлено основні напрямки вивчення проблеми емоційної компетентності дошкільнят у психолого-педагогічній літературі. Сучасні наукові підходи до вивчення емоційної компетентності (концепція ЕІ Дж. Мейера, Д. Карузо і П.Саловея, концепція емоційного інтелекту Г. Гарднера, змішана модель ЕІ Р. Бар-Она, модель здібностей Дж. Меєра та П. Саловея та ін.) співвідносять компоненти емоційного інтелекту з певною групою здібностей (когнітивних, соціальних, емоційних, особистісних).

Емоційна компетентність - це здатність розпізнавати свої власні почуття та почуття інших людей, з метою само мотивації, а також з метою управління своїми внутрішніми емоціями та емоціями у відносинах з іншими людьми, Д. Гоулман.

2. Визначено сутність та закономірності розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку. До чинників розвитку емоційної компетентності відносяться біологічні (домінування правої півкулі, властивості темпераменту, рівень емоційного інтелекту батьків тощо) і соціально-педагогічні (емоційність педагога, атмосфера емоційного комфорту; емоційне спілкування в освітньо-розвивальному середовищі; взаємодія дітей, емоційність змісту матеріалу, що вивчається, наочність, яка збуджує почуття, емоції, комплекс вправ, завдань, які допомагають виявляти, розуміти, контролювати власні емоції та емоції інших).

Передумовами розвитку емоційної компетентності у дошкільному віці є синтонність, саморегуляція та самооцінка, ступінь розвитку самосвідомості

дитини, впевненість у своїй емоційній компетентності, емоційно благополучні відносини між батьками (соціальні) та переважаючий правопівкульний тип мислення, спадкові задатки емоційної сприйнятливості тощо (біологічні).

Проблема розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку є важливою та актуальною. Особливо актуальна вона нині, в дітей необхідно розвивати емоційну компетентність з раннього дитинства.

Емоційну компетентність ми розуміємо, як можливість використовувати емоційні знання та вміння відповідно до вимог та норм суспільства для досягнення поставлених цілей.

Результатом високої емоційної компетентності є, своєю чергою, здатність керувати своїми емоціями, висока самооцінка і життєздатність за наявності зовнішніх стресів.

Досліджено особливості розвитку емоційної компетентності дошкільників. В результаті проведення психодіагностичного комплексу, який включав такі методики: «Вивчення розуміння емоційних станів людей, зображених на картинці (Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна)», «Будиночки» (О.А. Орехова), «Веселі чоловічки» П. Вілсона, методику М.А. Нгуен «Домальовування: світ речей-світ людей-світ емоцій», які виявили такі рівні розвитку емоційної компетентності у старших дошкільнят: низький рівень ЕІ показали 14 дітей (58,24%), середній - у 6 дітей (24,96 %), високий - у 4 дітей (6,66%); зображення емоційних станів: «Страх» знають 8 (33,28%) дітей, «Здивування» розпізнавали 12 (50%) дітей, а стан «Спокою» розрізняли 10 (41,6%) дітей, піктограму «Суму» ідентифікували 18 (74,88%) дітей;

«Рівні розвитку емоційної сфери у дітей» під час первинної діагностики не було виявлено дітей із Першим (диференційований) та Другим (амбівалентний) типом розвитку емоційної сфери; в свою черго дітей з третім типом розвитку емоційної сфери (інверсійним) виявлено 8 (33,28%) осіб, а четвертого - 9 (37,44%) (амбівалентно-інверсійний) типу розвитку 16 (66,56 %): дітей з 24.

Також варто розглянути дітей які буди виявлені у четвертому типі (амбівалентно-інверсійний) окремо. Такий тип розвитку емоційної сфери дітей у первинній діагностиці показали 16 (66,56 %) дітей.

Показники тривожних станів у дітей. Згідно з первинними результатами з 24 дітей 12 (50%) осіб були без виражених ознак тривоги. Але ще 12 (50%) дітей, мали виражені ознаки тривожності; 2 (8,32%) дитини мали високий рівень тривоги, 4 (16,64%) дитини з середнім рівнем тривожності, 6 (24,96%) дітей мали низький рівень вираженої тривожності. Дітей із компенсуючим станом працездатності втоми складала 8 (33,24%) осіб, а з оптимальним рівнем працездатності була у 16 (66,56%) дітей.

Початкові результати рівнів самооцінки у дітей: завищена у 6 (24,96%) дітей; адекватна у 6 (24,96%) дітей; занижена у 12 (49,392%) дітей.

3. Розроблено корекційну програму розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку та перевірено її ефективність.

Після проведення корекційних занять дітей із завищеною самооцінкою стало на 8,32% менше, кількість дітей із адекватною самооцінкою збільшилось на 33, 28%, а дітей із заниженою самооцінкою зменшилось на 24,96%.

Дітей із низьким рівнем емоційного інтелекту зменшилась на 41,58% ; на 12,48% збільшилась кількість дітей із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту ; кількість дітей з високим рівнем емоційного інтелекту збільшилась на 29,1%.

Дітей із компенсуючим станом працездатності втоми показала лише одна особа (4,16%) осіб, а з оптимальним рівнем працездатності збільшилась до 20 (92%) осіб. Тобто загальний результат покращився на 28,08% та 25,44% відповідно.

Кількість дітей без виразних ознак тривоги збільшився на 8,32%, дітей із низьким рівнем вираженої тривожності збільшилось на 16,66%, але при цьому зовсім відсутні діти з середнім та високим рівнем тривожності.

Після проведення корекційних занять повторна діагностика показала, що дітей з першим типом (диференційованою) сферою емоційного розвитку стало 6 (24,96%) осіб: дітей з другим (амбівалентним) типом розвитку не змінився показник, кількість дітей з третім типом (інверсійним) стало більше, збільшилось до 10 (41,66%) осіб, а кількість дітей з четвертим типом розвитку (амбівалентно-інверсійний) зменшилось до 8 (33,28%) осіб.

Також варто розглянути дітей які були виявлені у четвертому типі (амбівалентно-інверсійний) окремо. Такий тип розвитку емоційної сфери дітей у первинній діагностиці показали 16 (66,56%) дітей, після проведення корекційних занять кількість дітей зменшилось на 33,28%. В свою чергу значно змінилися показники в середині цього типу, у 8 (33,28%) дітей повторно не зафіксована амбівалентність емоцій, також значно знизилась кількість інверсійних емоцій у 12 (49,92%) дітей.

Після проведення корекційних занять рівень сприйняття емоційних станів та ідентифікація емоцій з графічного зображення значно зросла. Кожна дитина із 24-х може розрізнити шість основних емоційних станів. Ідентифікація емоцій «Страху» розпізнають на 66,56% дітей більше; емоцію «Здивування» розпізнають на 49,92% краще; стан «Спокою» діти ідентифікують на 58,24% краще; розпізнання емоції «Суму» покращилось на 24,96%.

Достовірність всіх результатів були перевірені методом математичної статистики, t-Student. Таким чином, розробка і впровадження корекційної програми розвитку емоційної компетентності довели можливість успішного формування емоційної зрілості дітей старшого дошкільного віку.

Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Виконана магістерська робота дозволяє визначити низку актуальних питань. На наш погляд, перспективними можуть бути такі напрями роботи: формування емоційної зрілості, формування адекватного самооцінки, зниження рівня тривожності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. Санкт-Петербург : «БХВ-Петербург», 2012. 288 с.
2. Андреева И. Н. Гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта. Женщина. Образование. Демократия. Материалы международной междисциплинарной научно-практической конференции 19-20 декабря 2003 года. Минск, 2004. С. 147-149.
3. Акимова Ю. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольника средствами традиционной игрушки. *Дет. сад от А до Я*. 2012. 2 . С.57-66.
4. Артемова Л.В. Вчись граючи. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят. Київ:Томіріс, 1995. 112 с.
5. Астремська І. В. Домашнє насилля над дітьми як соціально-психологічна проблема. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей*. 2014. С. 271–274. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7931/1/Astremaska.pdf> (дата звернення: 25.09.2021).
6. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського ун-ту*. 2002. С. 20 – 23.
7. Батурина Г. И. Эмоции и чувства как специфическая форма отражения действительности. – В кн. Диалектика познания и сознания. Учёные записки Ивановского пед. ин-та Иваново: Изд-во пед. ин-та, 1973. 109 с.
8. Балаціка Л.К. Уява в житті дитини. Київ: Знання, 1974. 46 с.
9. Большой психологический словарь. В. П. Зинченко. Москва: Прайм-Еврознак, 2008. 826 с. URL : <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (дата звернення: 25.09.2021).
- 10.Бреслав Г.М. Психология эмоций. 3-ге вид. Москва: Смысл , 2008. 535с.

11. Ваймер, М. Эмоциональное развитие детей: возникновение, особенности, диагностика и критерии оценки. *Сельская школа*. - 2010. 3. С.117-127.
12. Вальдман А. В., Звартау Э. Э., Козловская М. М. Психофармакология эмоций. Москва: Медицина, 1976. 376 с.
13. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. Москва: Педагогика, 1976. 234 с.
14. Выготский Л. С. Избранные психологические произведения. Москва: АПН РСФСР, 1956. 89 с.
15. Выготский Л. С. Психология искусства. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 480 с. URL: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/art/psychologia-iskusstva.pdf> (дата звернения: 15.08.2021).
16. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Научное наследство. 6-й том./ под ред. Ярошевского М.Г. Москва: Педагогика, 1984. 400 с. URL: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/cw/pdf/vol6.pdf> (дата звернения: 11.08.2021).
17. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка. Москва: Эксмо, 2005. 512 с.
18. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Хранитель, 2008. 671 с.
19. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків.: Віват, 2019. 512 с.
20. Глозман Ж.М., Соболева А.Е., Титова Ю.О. Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста. Часть 1. Теоретические и методологические основы нейропсихологической диагностики в дошкольном возрасте. Москва: Айрис пресс, 2020. 92с.
21. Глозман Ж.М., Соболева А.Е., Титова Ю.О. Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста. Часть 2. Диагностический альбом для нейропсихологического обследования дошкольников. Москва: Айрис пресс, 2020. 57с.

22. Глозман Ж.М., Соболева А.Е., Титова Ю.О. Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста. Часть 3. Форма протоколов для нейропсихологических обследований дошкольников и опросников для детей и родителей. Москва: Айрис пресс, 2020. 107с.
23. Дарвин Ч. О. Выражении эмоций у человека и животных. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 320 с.
24. Дельгадо, Х. Мозг и сознание. Москва : Мир, 1971. 266 с.
25. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. Москва: Политиздат, 1978. 272 с. URL : http://pedlib.ru/Books/6/0322/6_0322-1.shtml (дата звернення: 05.10.2021).
26. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ: цент учб. літ., 2021. 424 с.
27. Дмитриева В.Г. Готовимся к школе. Книга для родителей. Москва: Эксмо, 2007. 352 с.
28. Драганчук, Л. С. Поведение победителей. Москва : Проспект, 2015. 173 с.
29. Ежкова, Н. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности. *Дошкольное воспитание*. 2003. 1. С. 20-27.
30. Изард, К. Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 464 с.
31. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. навч. посіб. Москва: Академия, 2004. 288с.
32. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. 2-ге вид. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 784 с.
33. Ісерн С. Емоціємір інспектора Дила/ пер. з ісп. Забара О. Львів: Видавництво старого Лева , 2020. 97с.
34. Кеннон, В. Физиология эмоций. Телесные изменения при боли, голоде, страхе и ярости. / пер. з англ. Дорфмана В.А., Ленинград : Прибой, 1927. 200 с. URL : file:///Users/nsheshey/Downloads/_compress.pdf (дата звернення: 15.06.2021).
35. Ковалев, А.Г. Воспитание чувств. Москва: Педагогика 1971. 94с.

36. Кононко О. Л. . Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. Київ : Дошкільне виховання, 2003. 243 с.
37. Косенко Ю. М. Основи педагогічної майстерності вихователя: навч.-метод. посіб. для студентів вищих навч. закладів спец. “Дошкільна освіта” 2-е вид., доп. Маріуполь : Новий світ, 2014. 360 с.
38. Кузьмина В.П. Формирование эмпатии у младших школьников к сверстникам в зависимости от детско-родительских отношений в семье: автореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.07 Нижний Новгород: 1999. 157 с.
39. Лаврентьева М.В. Загальна характеристика розвитку дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис... канд. психол. наук 19.00.07 Київ: 2019. 336 с. URL: https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/%D0%94_26.053.10/Hruzynska.pdf (дата звернення: 27.09.2021).
40. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва: МГУ, 1971. 40 с.
41. Лопатина А., Скребцова М. 600 творческих игр для больших и маленьких, Москва: ООО «Книжный дом Локус», 2002. 320с.
42. Люсін Д.В. Сучасні уявлення про емоційний інтелект. Київ :Сфера, 2004. 369 с.
43. Мак-Вильямс Н. Психодинамическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / пер. с англ. М.В. Глущенко, М.В. Ромашкевича. Москва: Класс, 2007. 480с.
44. Максименко С.Д. Генетична психологія учіння людини: монографія. Київ: Слово, 2017. 206 с.
45. Максименко С.Д. Загальна психологія : підручник для студ. Вищих навч. закл. / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, Н.В. Папуча, В.О. Соловієнко ; за ред. Максименко С.Д..-2-ге вид., перероб. і доп. Вінниці: Нова книга, 2004. 704с.

46. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: у 2-х т. Київ: Форум, 2002.
47. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку/ Плохій З.П., Кулачківська С.Є., Ладивір С.О., Пироженко Т. О. та ін. Київ: АПНУ, Ін-т проблеми виховання. 286с.
48. Матвиенко, Н. А. Методы и технологии формирования эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста. *Вопросы дошкольной педагогики*. 2020. 1(28). С. 1-4 URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/150/4745/> (дата звернення: 17.09.2021).
49. Михайліченко В.Е. Психологія розвитку особистості: монографія. Харків : НТУ «ХПІ», 2015. 338с. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/32997/1/Mikhaylichenko_Psikhologiya_razvitiya_lichnosti_2015.pdf (дата звернення: 27.09.2021).
50. Мухина В.С. Психология дошкольника. Москва, 2005. 388 с.
51. Немов, Р. С. Общие основы психологии. Москва : ВЛАДОС, 2001. 688 с.
52. Нгуен М.А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника. *Ребёнок в детском саду*. 1. 2008. С. 83–85.
53. Олійник О. Особливості емоційного розвитку та умови формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованих ігор. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 47, 2013. С. 167-173.
54. Оклендер В. Скрытые сокровища: Путеводитель по внутреннему миру ребенка / пер. з англ. Белопольского В.И. Москва : Когито-Центр, 2012. 271с.
55. Орехова, О. А. Колірна діагностика емоцій дитини. Санкт-Петербург: Мова, 2002. 415 с.
56. Павелкін Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія: Навч. посіб. Київ: Академ-видав, 2008. 432с.
57. Петровский В. А. «Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста». Москва :РАН. 1986. 275 с.

58. Приходько Ю.О. Дитяча психологія: Нариси становлення та розвитку. Київ: Міленіум, 2003. 192с.
59. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д.Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 375с.
60. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. Москва: Педагогика, 1988. 321 с.
61. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. Москва: Педагогика, 2004. 374 с.
62. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. Москва: Педагогика, 2006. 216 с.
63. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. Москва : Олма–пресс, 2008. 238 с.
64. Савчин М. Загальна психологія: підручник. 3-тє вид. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 344с.
65. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный Интеллект» (MSCEIT v. 2.0). Москва: РАН, 2010. 98 с.
66. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие. 3-е изд. Москва: Генезис, 2021. 474 с.
67. Сігел Д., Брайсон Т. Секрети мозку, 12 стратегій розвитку дитини / пер. з англ. Борщ І. Київ: Наш формат, 2020. 192с.
68. Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. Київ: Наукова думка, 1983. 542 с.
69. Смирнов П. В. Эмоциональный мозг, Санкт-Петербург: Питербург, 2021. 297 с.
70. Стрелкова Л.И. Творческое воображение: эмоции и ребенок: *Методические рекомендации*.1996. 4. С. 24—27.

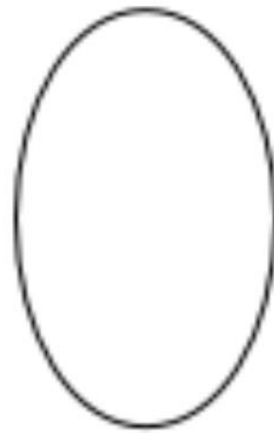
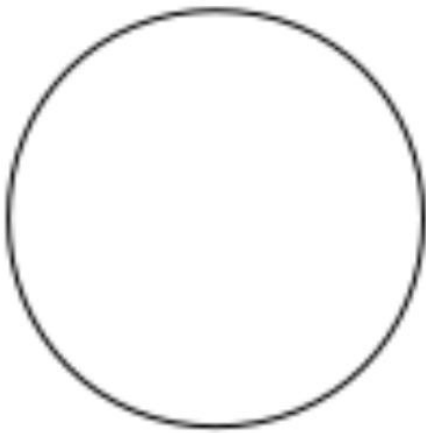
71. Трофаїла Н. Д. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2014. 1.45 (106). С. 155-158. URL : http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/36_3.pdf (дата звернення: 27.09.2021).
72. Трофаїла Н. Д. Готовність майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку як умова ефективної професійної діяльності. URL : <https://pedagogy.bdpu.org/wp-content/uploads/2018/06/24-1.pdf> (дата звернення: 15.08.2021)
73. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. Под ред. Г. А. Урунтаевой. Москва: Владос, 2013. 291 с.
74. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. Москва: Академия, 1997. 336 с.
75. Ушакова І.В. Психологічні особливості емоційної сфери інтелектуально обдарованої особистості: автореф. дис. ...канд. психол. Наук : 19.00.01 Херсон. 251с.
76. Хрестоматия по психологии: хрестоматия / под ред. А. В. Петровского. 2–е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1987. 448 с.
77. Хухлаева, О. В. Лесенка радости . Москва : Академия, 1998. 210 с.
78. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. Москва: Генезис, 2009. 175с.
79. Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). Москва : Учпедгиз РСФСР, 1960. 328 с.
80. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва : Педагогика, 1978. 304 с.
81. Якобсон, П. М. Эмоциональная жизнь школьника. Москва: Просвещение, 2009. 621 с.
82. Arnold M. B. Emotion and Personality. Vol. 1, Psychological Aspects Columbia University Press, New York: Bantam 1960. 296 p.

83. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In Glenn Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence : Common ground and controversy*. Hauppauge. New-York: Nova Science Publishers, 2004. 254 p.
84. Buck R. Motivation emotion and cognition : A developmental-interactionist view. *International review of studies on emotion*. Chichester : Wiley, 1991. Vol.1. P. 101–142. Режим доступ: URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0301051194900329> (дата звернення: 27.09.2021).
85. Fgortoft I. The nature environment as a playground for children: there impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Jorurnal*. 2018. Vol. 29(2). P. 111-117. URL: https://www.researchgate.net/publication/226238338_The_Natural_Environment_as_a_Playground_for_Children_The_Impact_of_Outdoor_Play_Activities_in_Pre-Primary_School_Children (дата звернення: 27.09.2021).
86. Goleman D. *Emotional intelligence* . New -York: Bantam books, 1995. 512 p.
87. Mayer J. D. *The intelligence of emotional intelligence*. Intelligence. New – York: Bantam, 1993. 442 p.
88. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. In: R. Bar-On, J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2000. 347 p.
89. Saarni C. *The development of emotional competence*. New - York: Bantam books, 1990. 512 p.
90. Schachter, S., & Singer, J. Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State. *Psychological Review*. San Francisco: Bantam, 1962. 399 p.

91. Strasser S. Feeling as basis of knowing and recognizing the other as an ego. In: Feelings and emotions. New -York: Acad. Press, 1970. 291 p.
92. Strife S. Childhood development and accesse to nature: A new direction for environmental inequality research. *Organization and Environment*. 2009. Vol. 22(1). P.99-122

ДОДАТОК I

Проективна методика «Домалювати: світ речей, світ емоцій та світ людей»



ДОДАТОК 2

Методика дослідження розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках (Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна)

Перша серія



Друга серія



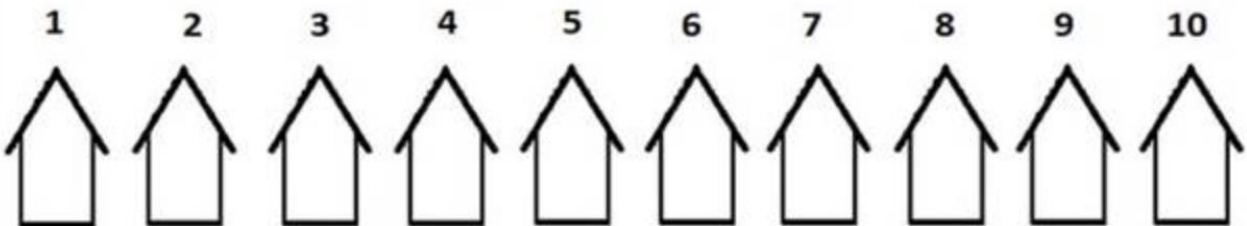
«Будиночки» Орехової

Тест "Домики"

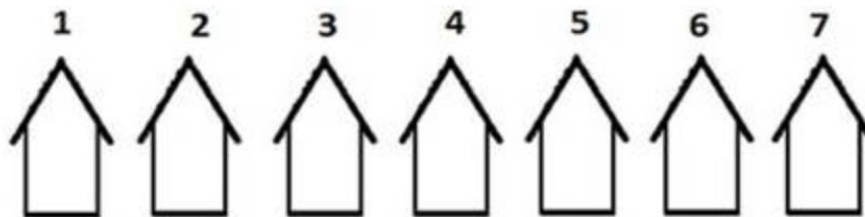
1. Кирпичики



2. Домики эмоций



3. Домики социальных объектов



Методика «Веселі чоловічки» Піп Вілсон

