

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:
В.о. завідувача кафедри

 Світлана МАКАРЕНКО
«19» листопада 2024 року

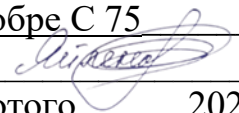
**«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

Кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Дошкільна освіта. Інклюзія»
Андрюшиної Крістини Сергіївни

Науковий керівник:
Демидова Ю.О., кандидат
педагогічних наук, доцент

Рецензент:
Рейпольська О.Д., д.пед.наук,
професор, завідувачка лабораторії
дошкільної освіти та виховання
Інституту проблем виховання
НАПН України

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою добре, С 75

Секретар ЕК 
« 12 » лютого 2025 року

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ І. ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	
1.1. Теоретичні підходи до вивчення емоційного розвитку в зарубіжній і вітчизняній психології.....	10
1.2. Напрями та закономірності емоційного розвитку дитини в період дошкільного дитинства.....	25
1.3. Організація психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дошкільників.....	41
Висновки до І розділу.....	68
РОЗДІЛ ІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
2.1. Організація та методи експериментального дослідження.....	71
2.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	91
Висновки до ІІ розділу	97
ВИСНОВКИ	99
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	102

ВСТУП

Актуальність дослідження. У контексті сучасного реформування освітнього простору і запровадження нових змістових та технологічних моделей зростає увага до ідеї індивідуалізації дошкільної освіти. На перший план виходять завдання, безпосередньо пов'язані із забезпеченням і зміцненням фізичного та психічного здоров'я дитини, розширенням (ампліфікацією) її розвитку та підтримкою емоційного благополуччя. Такі пріоритети набули нормативного закріплення у законодавчих актах України. Вони акцентують необхідність повноцінного залучення всіх дітей до освітнього процесу, визнання їхньої індивідуальності та організацію діяльності, спрямованої на всебічну підтримку розвитку.

Важливість емоційної сфери для регуляції дитячого розвитку підкреслюється при аналізі змісту соціально-комунікативної складової Державного стандарту. Остання розглядає становлення новоутворень емоційної сфери як чинник, що безпосередньо впливає на фізичне та психічне здоров'я дитини дошкільного віку, а також визначає рівень її емоційного благополуччя. Усе це актуалізує дослідження в галузі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку на сучасному етапі.

Проблема психолого-педагогічного супроводу стає особливо вагомим для формування повноцінного емоційного розвитку. У дисертаційних дослідженнях, що ґрунтуються на вітчизняних та світових наукових підходах, наголошується на важливості забезпечення становлення вікових новоутворень емоційної сфери на різних етапах дошкільного дитинства. Саме комплексний підхід до супроводу дитини, який поєднує знання психології та педагогіки, дає змогу створити оптимальні умови для розвитку емоційного інтелекту й гармонізації особистості в дошкільному віці.

Рівень опрацювання окресленої проблематики знайшов відображення в численних працях як вітчизняних, так і зарубіжних

філософів, педагогів і психологів. У західній психологічній традиції найбільшу увагу приділено теоріям когнітивної детермінації емоцій (Р. Лазарус, І. Роземан, К. Шерер, С. Шехтер, Н. Фрїйда та ін.). Основні положення цих підходів не заперечують значущості фізіологічних чинників у формуванні емоцій та знаходять свій розвиток у концепціях емоційного інтелекту (Д. Гоулман, К. Саарні та ін.). Розгляд емоцій як первинних динамічних структур характерний для мотиваційних теорій (К. Ізард, В. Макдауголл та ін.), а кроскультурний аспект емоційної проблематики широко висвітлений у дослідженнях П. Екмана.

Сучасні комплексні підходи до вивчення емоційного розвитку дітей наголошують на його взаємозв'язку з окремими психічними структурами, зокрема самосвідомістю (М. Льюїс, М. У. Салліван та ін.), когнітивним розвитком (Д. Гоулман, К. Саарні) і довільною регуляцією (П. М. Коул, С. Е. Мартін та ін.). У вітчизняній науці проблеми емоційного розвитку дітей розглядалися в межах культурно-історичного підходу (Л. С. Виготський, П. П. Блонський, О. М. Леонтьєв). Вікові аспекти формування емоційної сфери дошкільників детально висвітлено у низці авторитетних праць (Л. А. Абром'ян, Г. М. Бреслав, А. В. Запорожець, А. Д. Кошелєва, Я. З. Неверович, Л. П. Стрелкова та ін.). Новітнє переосмислення положень культурно-історичної теорії спостерігається як у дефектологічних розвідках (В. В. Лебединський, О. С. Микольська, О. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг та ін.), так і у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (Н. С. Єжкова, О. І. Ізотова, О. М. Щетиніна).

У процесі пошуку шляхів оптимізації емоційного розвитку дітей дошкільного віку все більшої ваги набуває організація психолого-педагогічного супроводу. Його розглядають як тривалу комплексну підтримку дошкільників (Г. Л. Бардієр, Н. І. Зуєва, А. А. Майєр, Т. І. Чиркова та ін.). Змістові аспекти цього супроводу у педагогічному та психологічному вимірах знайшли відображення в низці наукових праць (А. Г. Асмолов, О. С. Газман, О. І. Казакова, Л. М. Шипіцина, С. М. Юсфін та ін.), де його розглядають як систему професійної діяльності (М. І. Губанова,

Р. В. Овчарова, Т. М. Чурекова та ін.), а також як модель організації психологічної служби в освіті (М. Р. Бітянова, І. В. Дубровіна, О. І. Казакова, О. А. Козирева, Р. В. Овчарова та ін.), що може бути адаптована до різних категорій дітей у різних типах освітніх закладів (М. М. Семаго, О. А. Стребелева, Т. В. Фуряєва, Л. М. Шипіцина).

Психолого-педагогічний супровід розглядають як узгоджену професійну діяльність фахівців закладу дошкільної освіти, спрямовану на створення умов для всебічної реалізації дитиною власних можливостей, знань, умінь і навичок, що забезпечують успішність у різноманітних видах діяльності. Втім, впровадження такого підходу до емоційного розвитку дошкільників на різних вікових етапах у сучасній освітній практиці наштовхується на низку труднощів. Зокрема, вже на етапі розроблення психолого-педагогічного супроводу, який повинен органічно поєднуватися з освітнім простором дитячого садка, виявляється недостатнє методичне забезпечення індивідуалізації педагогічного процесу в дошкільній освіті.

Окреслені положення логічно вписуються в контекст сучасних суперечностей педагогічної психології, серед яких найгострішими є такі:

- суперечність між необхідністю формування соціально адаптивної, емоційно благополучної особистості та недостатньою розробленістю засобів емпіричної верифікації цієї категорії як показника розвитку емоційної сфери дитини на різних етапах онтогенезу;

- суперечність між актуалізацією завдання супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку та недостатнім науково-методичним опрацюванням змісту, форм і методів психолого-педагогічного супроводу емоційного становлення дошкільників у педагогічній психології.

Усе це дає підстави сформулювати центральну проблему: якою є специфіка організації психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дошкільнят на різних етапах дошкільного дитинства.

В межах розв'язання цієї проблеми було сформульовано тему дослідження: **«Психолого-педагогічний супровід емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку».**

Мета дослідження - визначити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити можливості психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Об'єкт дослідження - емоційний розвиток дитини дошкільного віку.

Предмет дослідження - психолого-педагогічний супровід емоційного розвитку дитини-дошкільника.

Гіпотези дослідження.

1. У дошкільному віці емоційний розвиток дитини полягає в опануванні способами розпізнавання та розуміння емоційних станів на основі аналізу експресивних ознак або контексту емоційної ситуації, а також у розширенні довільної регуляції поведінки та спілкування й у становленні соціально орієнтованих емоцій.

2. Комплексний і системний психолого-педагогічний супровід емоційного розвитку дитини на різних етапах дошкільного дитинства створює умови для гармонійного формування емоційної сфери. Застосування такого підходу дає змогу досягнути до кінця дошкільного віку здатності диференціювати емоційну експресію та визначати її зміст у контексті певних емоційних станів, розвивати емпатію, співчуття та готовність розуміти почуття іншої людини, а також формувати уміння емоційно передбачати можливі зміни стану як власного, так і оточуючих.

З урахуванням сформульованої мети дослідження та висунутих положень гіпотези було визначено такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз підходів до вивчення емоційного розвитку дітей дошкільного віку на основі теоретичних та емпіричних досліджень як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології, а також операціоналізувати змістові характеристики емоційного розвитку дошкільників.

2. Виявити та охарактеризувати параметри емоційного розвитку дитини на різних етапах дошкільного дитинства.

3. Розробити і впровадити модель психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дошкільників.

4. Експериментально оцінити ефективність психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Теоретико-методологічна база дослідження ґрунтується на низці провідних концептуальних підходів:

Загальнонаукові принципи, зокрема принцип єдності свідомості та діяльності (С. Л. Рубінштейн) і принцип розвитку (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв).

Положення культурно-історичного та діяльнісного підходів, діалектика яких лежить в основі сучасних освітніх стандартів (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін).

Ключові ідеї системно-діяльнісного підходу, що трактує емоційний розвиток з погляду появи новоутворень на різних вікових етапах (А. В. Запорожець, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева, Л. А. Абромян та ін.).

Концепції емоційного розвитку в дошкільному дитинстві (Л. І. Божович, Г. М. Бреслав, Л. С. Виготський, А. В. Запорожець, О. Д. Кошелева).

Теоретичні положення й емпіричні дослідження змістовних характеристик емоційного розвитку дошкільників (Н. А. Довга, Т. В. Гребенщикова, О. І. Ізотова, Н. В. Капітоненко, І. О. Кареліна, Л. П. Стрелкова, А. М. Щетиніна, І. М. Юсупов).

Положення концепції психолого-педагогічного супроводу дітей (К. А. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, О. І. Казакова, О. О. Маєр, Л. М. Шипіцина).

Методи дослідження.

1. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень у галузі педагогічної та вікової психології щодо заявленої проблеми.

2. Теоретико-прикладне моделювання програми вивчення емоційного розвитку на різних етапах дошкільного дитинства.

3. Констатувальний експеримент, спрямований на діагностику

емоційного розвитку дитини на різних етапах дошкільного дитинства.

4. Формувальний експеримент, що має на меті формування таких параметрів емоційної сфери, як здатність диференціювати ознаки експресії та ідентифікувати їхні значення в контексті певних емоційних станів, здатність співпереживати, співчувати, сприяти почуттю іншої людини, здатність до емоційного передбачення.

5. Якісний аналіз фактичних даних.

Експериментальною базою дослідження стали ЗДО м.Полтава № 76. Експериментальну вибірку склали 50 дошкільнят, батьки дітей, педагоги.

Дослідження включало 3 етапи.

1 етап. Пошуково-теоретичний, що включав обґрунтування проблеми та визначення структури дослідження, формулювання робочої гіпотези та завдань, теоретичний аналіз психолого- педагогічної літератури за темою дисертації, вибір методів дослідження.

2 етап. Дослідно-експериментальний, який включав обґрунтування програми експериментального дослідження, вивчення змісту емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку, аналіз умов організації психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей.

3 етап. Експериментально-узагальнювальний, у межах якого здійснювався аналіз результатів експерименту з реалізації моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей на закладу дошкільної освіти (ЗДО), аналіз та обговорення результатів експерименту.

Теоретична значущість дослідження.

– Доповнено й розширено існуючі в психологічній науці уявлення про змістові характеристики цілісного процесу емоційного розвитку дитини на різних етапах дошкільного віку.

– На теоретичному рівні обґрунтовано комплексний підхід до оцінювання показників емоційного розвитку дошкільників.

– Визначено психологічну сутність психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дитини на різних етапах дошкільного дитинства.

Практична значущість дослідження.

- Запропоновано діагностичний інструментарій для вивчення змістовних характеристик емоційного розвитку дітей.
- Розроблено та здійснено реалізацію моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей на базі ЗДО.

РОЗДІЛ 1. ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Теоретичні підходи до вивчення емоційного розвитку в зарубіжній і вітчизняній психології

Дослідження емоційного розвитку в зарубіжній та вітчизняній науці досі залишається однією з найбільш складних проблем психолого-педагогічного спрямування. З одного боку, тривала історія вивчення емоцій зумовила появу численних теорій, що спричинило суттєві теоретичні та методологічні розбіжності в поглядах на різні аспекти становлення емоційної сфери. З іншого боку, виявлено об'єктивні труднощі та суперечності, які ускладнюють вивчення емоційного розвитку дітей. Водночас значущість цієї проблематики для сучасної освітньої практики невпинно зростає.

У сучасній вітчизняній науці емоційну сферу визнають «важливим регулятором поведінки людини, що забезпечує реалізацію її ставлення до явищ навколишньої дійсності й дає змогу вибудовувати адекватну взаємодію з іншими людьми» [29]. Неодноразово наголошувалося на вагомості дослідження емоційного розвитку загалом та його окремих компонентів зокрема, про що свідчить низка праць провідних вітчизняних науковців: В. М. Бехтерева, В. К. Вілюнаса, П. П. Блонського, Л. І. Божович, Г. М. Бреслава, Ф. Е. Василюка, Л. С. Виготського, А. В. Запорожця, А. Д. Кошелевої, О. М. Леонтьєва, М. І. Лісіної, Я. З. Неверович, Т. І. Рєпіної, С. Л. Рубінштейна, Е. О. Смирнової, Л. П. Стрелкової, Г. Г. Філіпової, Д. Б. Ельконіна, П. М. Якобсона.

Насамперед поділяємо позицію В. К. Вілюнаса, який влучно визначає значущість проблеми емоцій. Водночас важливо констатувати й наголосити на відсутності усталеного погляду на емоції та процес їхнього розвитку, що залишається невирішеним у сучасній психологічній науці.

Проблематика емоцій і їхнього розвитку до становлення наукової

психології переважно розглядалася в межах філософських і природничо-наукових пошуків. Її витoki сягають античної філософії (Демокріт, Платон, Епікур, Авіценна), де висловлювалися перші припущення про емоції та емоційне життя людини. Однак суперечки цього періоду стосувалися переважно ролі емоцій у регуляції поведінки, а не детермінації емоційного розвитку чи ускладнення емоційних станів в онтогенезі.

У добу Нового часу Декарт у праці «Пристрасті душі» порушив питання про нижчі та вищі почуття, поєднуючи в понятті «пристрасть» не лише почуття, а й відчуття та уявлення, і вказуючи на тілесний механізм їхнього виникнення [25]. Б. Спіноза в трактаті «Етика» розглядає почуття як регулятор поведінки людини, зазначаючи, що будь-яка емоція – це «знання плюс ставлення» [72]. Ця теза, фактично, стала основою майбутніх когнітивних теорій емоцій.

Відправною точкою психологічних досліджень, які пояснюють емоційну поведінку людини та тварин із позиції еволюції, стала теорія Ч. Дарвіна (1872), що започаткувала еволюційні підходи до вивчення емоцій. Дарвін у роботі «Про вираження емоцій у людини і тварин» доводив, що і тілесні, і психічні особливості організмів мають еволюційну природу. Згідно з основними положеннями його теорії, емоційний розвиток є послідовною, стереотипною реакцією з генетично універсальним механізмом формування емоцій у тварин і людини. Генетична зумовленість пояснює ранній прояв емоцій в онтогенезі, а їхнє адаптивне значення для виживання забезпечує подальший розвиток емоційної сфери.

Взаємозв'язок жестів і дій, що мимовільно виявляються у людини й тварин під впливом емоцій та відчуттів, пояснюється трьома принципами. По-перше, принцип корисних асоціативних звичок указує на зв'язок складних дій, які хоча б одноразово полегшили емоційний стан, зі сформованою звичкою або асоціацією відтворювати ці дії навіть за умови, що вони втратили свою практичну значущість. По-друге, принцип антитези передбачає, що будь-який стан, який потребує пристосування, автоматично

зумовлює пристосувальні дії. По-третє, принцип «прямої дії нервової системи» дає змогу виконувати складну дію без свідомих зусиль або волі [62].

Одним із перших у науковій психології, хто виокремив і описав форми почуттів, принципи поєднання простих почуттів, появу складних почуттів та вольових процесів, став В. Вундт (1880). У його розумінні емоції постають як «чуттєвий тон відчуттів» [33].

Ідея рефлекторної природи емоцій, сформульована ще Ч. Дарвіном у межах принципу «прямої дії нервової системи», здобула подальший розвиток у теоріях В. Джеймса (1884) і К. Г. Ланге (1885). Вони розглядали емоції як периферичні (тілесні) органічні прояви, пов'язані з мимовільними актами секреторної діяльності та довільними руховими реакціями [64]. Ця позиція стала підґрунтям периферичних теорій емоцій, згідно з якими існують специфічні патерни тілесних реакцій, безпосереднє відчуття яких і породжує емоцію: «Тілесні зміни відбуваються одразу після сприйняття збуджувального факту, і наше переживання цих змін, у міру їх виникнення, є емоцією» [65].

Згодом, відповідаючи на критику, В. Джеймс відзначав, що в ранньому віці в дітей, через брак знань і досвіду взаємодії з об'єктом, а також недостатній розвиток емоційних реакцій, емоція може викликатися самим об'єктом, а не цілісною ситуацією, у якій цей об'єкт бере участь [15].

На початку XX століття з'являються дослідження Ч. С. Шеррінгтона (1900), присвячені перевірці того, чи є вісцеральні (соматичні) зміни обов'язковою умовою для переживання емоції [78]. Унаслідок цього постає потреба в концепціях, що протиставляються периферичній теорії, і формуються так звані центральні теорії емоцій. Новий підхід до їх вивчення поєднав результати різнопланових нейропсихологічних досліджень, виконаних у 20–30-х роках XX століття (В. Кеннон (1927), Ф. Бард, Д. Пейпек та ін.).

Відповідно до центральних теорій, емоційний розвиток

зумовлюється роботою мозкових механізмів, які визначають усі особливості емоційного процесу, включно з периферичними змінами. Різні підходи в межах цих теорій різняться насамперед тим, які саме структури мозку вважаються головними чинниками суб'єктивного емоційного переживання.

Отже, на початку XX століття в психології емоцій сформувалася теоретична основа для ключових концепцій:

- когнітивна (Б. Спіноза),
- еволюційна (Ч. Дарвін),
- мотиваційна (В. Вундт),
- периферійна (В. Джеймс, Г. Ланге),
- центральна (Ч. Г. Шеррінгтон).

Загальним для цих підходів стало прагнення пояснити механізми виникнення емоцій у людини й тварин, а також висвітлити питання про емпіричні прояви емоційного розвитку, зокрема появу вторинних емоцій під впливом соціальних чинників. При цьому базові емоції здебільшого розглядаються як детерміновані універсальним уродженим механізмом.

Разом із тим, погоджуючись із Н. Ю. Величко, необхідно відзначити обмеженість такого погляду на генезу емоцій та перебільшення ролі адаптивної функції емоцій в еволюційних концепціях раннього періоду [28].

На середину 1930-х років проблема емоційного розвитку ускладнилася появою істотних термінологічних розбіжностей, що частково зумовлено оформленням різних наукових шкіл і психологічних напрямів, а частково – зростанням кількості емпіричних досліджень у межах провідних теорій емоцій. Завдяки новим емпіричним напрацюванням питання про детермінацію емоційного розвитку вже не розглядається однозначно: дослідники вказують на роль соціальних чинників у формуванні емоцій, що привело до появи концепцій двофакторної детермінації емоційного розвитку, які набули значного поширення як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці.

З позицій класичного біхевіоризму Дж. Вотсона емоції постають як специфічний набір реакцій, частина з яких є природженою, а частина

формується згідно з законами умовних зв'язків, що виникають між природженими й новими реакціями. На думку вченого, «поділ між спадковими видами реакції та набутими ніколи не може бути проведений абсолютно» [18]. Відмінно від інстинкту, емоції він описує як загальне збудження організму, що повністю його охоплює й особливо позначається на вісцеральній і гормональній системах.

Результати експериментальних досліджень на дітях раннього віку дозволили Дж. Вотсону виокремити три безумовні, вроджені емоції, які становлять первинну основу людської природи: страх, гнів (лють) і любов. Ці емоції проявляються у вигляді спонтанного, стабільного комплексу тілесних і поведінкових реакцій немовлят на певний стимул. Учений також зауважує, що шляхом формування умовних зв'язків можливе подальше виникнення нових емоцій [18]. Водночас він підкреслює, що експериментатор не завжди може точно передбачити наслідки цілеспрямованих впливів. Прикладами цього є класичні експерименти Дж. Вотсона і Р. Райнер [32], спрямовані на формування реакції страху, а також дослідження Дж. Вотсона і М. Джонс) [23], у яких вивчали процес «гасіння» реакції страху.

У межах психоаналітичного напрямку З. Фройд, попри характерну біологізаторську позицію у поясненні детермінації особистісного розвитку, наголошував, що вивчення емоцій не може обмежуватися виключно органічними компонентами, які їх супроводжують. До прикладу, для з'ясування психологічної природи страху, знання про органічні зміни виявляється недостатнім.

Аналізуючи психоаналітичну теорію емоцій, Л.С. Виготський відзначає, що саме З. Фройд одним із перших указав на те, що «емоції не завжди були такими, якими є зараз, що вони колись, на ранніх щаблях дитячого розвитку, були іншими, ніж у дорослої людини» [38]. Динамічність емоційного розвитку людини, за Фройдом, пов'язана з особистісними процесами (витісненими бажаннями, трансформацією лібідо), унаслідок чого афект ототожнюється з потягами й трактується як

мотивація. Водночас вплив середовища він розглядав передусім як негативний чинник: воно виконує функцію стримування й придушення, змушуючи особистість вдаватися до захисних механізмів, аби узгодити емоції та поведінку з вимогами соціуму [18].

Ідею про первинні базові емоції (задоволення та страждання) і роль когнітивної оцінки у становленні вторинних емоцій (складних почуттів) розвивав В. Макдауголл [34].

Відповідно до основних положень розглядуваної теорії, первинні емоції ґрунтуються на уроджених механізмах і спрямовані на забезпечення адаптації. Вторинні емоції постають як змішання або видозміна базових емоцій під впливом когнітивних процесів [58]. Унаслідок емоційного розвитку формується ієрархія емоційних станів, у якій кілька базових емоцій набувають провідного значення. Дослідження В. Макдауголла було проведене в руслі мотиваційного (психодинамічного) підходу.

Спостерігається істотне збільшення кількості емпіричних досліджень у зарубіжній психології, які збагачують уявлення про емоційний розвиток. Нові дослідницькі позиції розширюють зміст ключових концептуальних підходів.

У контексті мотиваційної теорії К. Ізард підкреслює роль закономірних змін біологічних структур у процесі емоційного розвитку. На його думку, емоції визначаються вітальними потребами, тому «вони становлять первинну мотиваційну систему людини» [84]. Учений розглядає емоції як «те, що переживається у формі почуттів, які мотивують, організовують і спрямовують сприйняття, мислення та дії» [85].

Кожна базова емоція має свої специфічні характеристики переживання. Нерідко з її виникненням одночасно постає низка інших емоцій, які найчастіше виникають у подібних ситуаціях. Таким чином, кожна емоція може бути викликана зовнішніми впливами, зумовленими ситуацією, або внутрішньопсихічними чинниками, як-от розумові образи чи уявлення. При цьому «емоційні особливості індивіда значною мірою

зумовлені його соціальним досвідом, передусім набутим у дитинстві та ранньому дитинстві» [70].

У дослідженнях С. Томкінса частково підтверджуються ключові положення теорій Ч. Дарвіна та Джеймса-Ланге. На його думку, емоції постають як організований патерн тілесних реакцій, що охоплюють мімічні вирази, вісцеральні зміни й зовнішньо спостережувану поведінку [23]. На основі методів, запропонованих Ч. Дарвіном, учений встановив, що немовлята без попереднього навчання демонструють схожі реакції на гучні звуки, а діти з різних культур виявляють емоції однаковим чином.

Р. Плутчик, погоджуючись із В. Макдауголлом і К. Ізардом, наголошує, що емоції «ініціюються зовнішніми стимулами, передбачають когнітивну оцінку цих стимулів, супроводжуються змінами суб'єктивного переживання, активацією автономної та центральної нервової системи, імпульсом до певних дій і специфічною поведінкою, яка впливає на стимул» [26]. Автор вирізняє вісім базових емоцій: страх, гнів, радість, огиду, передчуття, здивування, сум і схвалення. Комбінації цих базових емоцій породжують вторинні емоційні утворення.

У межах концептуальних положень периферійної та еволюційної теорій можна виокремити низку емпіричних досліджень, які підтверджують значущість міміки в переживанні емоційного стану (Р. Туранго і Ф. Еллеворт і роль кінесики у посиленні емоційного переживання (Т. Веллс; Р. Петті; У. Флейк). На підставі ряду дослідницьких проєктів (1994–2003 рр.) А. Дамассіо дійшов висновку, що причиною виникнення емоцій може бути зміна мозкової репрезентації тіла без фактичних тілесних змін [54]. Така теза за сутністю поєднує принципи периферичної та центральної теорій емоцій.

У руслі когнітивних теорій емоцій слід відзначити емпіричні роботи М. Арнолд, І. Роземан, К. Шерера, Н. Фрід, Е. Орттоні, Р. Лазаруса. Ці концепції не заперечують важливості й можливостей фізіологічних процесів, проте наголошують на провідній ролі когнітивного компонента,

що відображає оцінку значущості події або умов, у яких перебуває організм. Різна інтерпретація ситуації спричиняє виникнення різних емоцій.

С. Шехтер розглядає фізіологічне збудження та його специфічну когнітивну оцінку як головні умови й передумови виникнення емоцій. На цій підставі те саме збудження може суб'єктивно переживатися як різні емоційні стани залежно від того, як воно буде інтерпретоване. Водночас емоція не може виникнути, спираючись виключно на когнітивну оцінку, а фізіологічне збудження за відсутності когнітивної інтерпретації шукає найбільш імовірне джерело, якому й приписується певна оцінка. Така точка зору сприяла появі низки емпіричних досліджень у цій галузі (М. Вейнер, Ф. Зімбардо, Дж. Зінгер, К. Маслач, П. Несбітт, Л. Росс, Дж. Родін та ін.) і знайшла продовження в сучасних концепціях вивчення емоційного інтелекту.

У пізніших роботах представників біхевіористичного напрямку (Дж. Гарсія, М. Селігман, Х. Віллоксон та ін.) експериментально підтверджено, що природжені емоційні реакції можуть переноситися на нові стимули в онтогенезі шляхом утворення умовних зв'язків. Продемонстровано, що окремі стимули та реакції формують умовні зв'язки швидше й виявляють «готовність до навчання» виразніше, ніж інші [22].

Кроскультурний аспект проблеми емоційного розвитку широко відображений у теорії П. Екмана. Поділяючи позицію Ч. Дарвіна, дослідник стверджує, що низка базових емоцій має уроджену, культурно універсальну емоційну експресію [24]. Розглядаючи емоційний розвиток, він наголошує на існуванні вроджених мімічних патернів, характерних для вираження радості, здивування, печалі, страху, огиди й гніву. Зміна цих патернів зумовлена культурними нормами, засвоєними дитиною, та поступовим розширенням здатності довільно контролювати зовнішній прояв емоцій. Пізніше учений суттєво доповнив перелік базових емоцій.

Отже, історичний аналіз зарубіжних досліджень проблеми емоційного розвитку та його детермінації дає змогу простежити еволюцію поглядів на психологію емоцій і виокремити коло пріоритетних завдань, які

науковці розв'язували в різні періоди. У дослідженнях, датованих до початку ХХ століття, спостерігається вкрай обмежене висвітлення питань емоційного розвитку. Домінує підхід, що надає перевагу ендогенетичним чинникам, водночас роль адаптивної функції емоцій в еволюційному процесі в цих ранніх концепціях суттєво перебільшена.

На початку ХХ століття у низці теорій з'явилися вказівки на роль когнітивної оцінки та соціальних чинників у переживанні емоцій, що зумовило формування концепцій двофакторної детермінації розвитку емоційної сфери. Нові наукові підходи значно розширили уявлення про емоції, проте й спричинили низку методологічних труднощів.

Після 1960-х років спостерігається зростання кількості експериментальних досліджень у межах провідних теоретичних напрямів (мотиваційного, когнітивного та фізіологічного) у психології емоцій, спрямованих на розв'язання проблеми зв'язку між розвитком емоцій і такими психологічними структурами, як самосвідомість, регулятивні, спонукальні та когнітивні процеси.

На сучасному етапі виокремлюються моделі комплексного підходу, які трактують емоційний розвиток через поняття «емоційна компетентність» (Д.Гоулман [52], К. Саарні [27]).

У вітчизняній психології становлення загальної теорії емоцій відбувалося в межах основних концептуальних підходів, сформованих у зарубіжній науці. Перші дослідження у сфері емоційного розвитку здійснювали насамперед вітчизняні фізіологи. Водночас аналіз їхніх теорій швидко виявляє посилення на двофакторну детермінацію емоційного розвитку.

Значущість емоцій у соціальному контексті та наявність соціального аспекту у вираженні емоцій людини підкреслив В. М. Бехтерев (1910), критично оцінюючи концепцію Ч. Дарвіна. Він писав: «Аналіз мімічних рухів привів нас до визнання їх не лише корисними в минулому, а й життєво необхідними для окремих осіб і водночас важливими чинниками соціального

життя, а, отже, необхідними загалом для збереження виду» [14].

Надалі проблема емоційного розвитку у вітчизняній науці вивчається в контексті культурно-історичного та системно-діяльнісного підходів. Основні ідеї закладено в працях Л. С. Виготського [35–38] та П. П. Блонського [18], які стали відправною точкою більшості досліджень у сфері психології емоцій, емоційного розвитку в дитинстві та становлення особистості дитини загалом [21; 79].

Емоційний (афективний) розвиток розглядається з позицій законів формування вищих психічних функцій і появи у сфері емоцій новоутворень, що є ключовими для певного етапу онтогенезу. Звідси випливає, що розвиток емоційної сфери є складовою єдиного процесу психічного розвитку особистості.

Л. С. Виготський одним з елементів емоційного (афективного) розвитку вважав трансформацію характеру переживання як центральної одиниці свідомості. Афективний розвиток загалом, на думку вченого, пов'язаний зі зміною співвідношень між афектом й інтелектом у процесі психічного становлення дитини, а також з переходом від безпосередніх афективних реакцій до вищих почуттів та оволодіння засобами контролю над ними [35].

П. П. Блонський [18] наголошував на необхідності виховання у дитини соціальних почуттів та «інстинктів» стриманості. Перетворення емоцій, за його поглядом, відбувається внаслідок соціальної адаптації, прагнення викликати прихильність оточення, наслідування інших і страху перед осудом з боку людей.

С. Л. Рубінштейн, розглядаючи природу емоцій, вказував на зв'язок між перебігом діяльності, спрямованої на задоволення потреб, і «перебігом внутрішніх органічних процесів, що охоплюють основні вітальні функції, від яких залежить життя організму в цілому» [65].

А. М. Леонтьєв [24] підкреслював, що емоції становлять базис розвитку особистості, а тому їхнє становлення не можна адекватно зрозуміти

поза контекстом загального розвитку особистості.

У середині XX століття у вітчизняній науці науковці визнають актуальність проблеми емоційного розвитку, однак протягом досить тривалого часу спостерігається недостатня кількість досліджень, присвячених науковому вивченню емоційного розвитку дітей.

Недостатній інтерес до питань виховання й розвитку емоцій, а також до супроводу емоційного розвитку дітей протягом тривалого періоду А. Д. Кошелєва пояснює специфічними для нашої країни соціальними чинниками. Серед основних причин авторка називає існування тоталітарної держави протягом багатьох років і загальну ідеологізацію суспільного життя, що призводило до значного тиску й свідомого ігнорування емоційно-чуттєвого аспекту свідомості та переживань людини [11].

Важливість ендогенетичних факторів в емоційному розвитку відображено в концепціях П. К. Анохіна [4] та А. Р. Лурії [28].

Згідно з поглядами П. К. Анохіна, незалежно від рівня емоцій у них закладено єдину «фізіологічну архітектуру», що не робить нижчі (рослинні) та вищі (соціальні) емоції ідентичними, проте виступає їхньою загальною закономірністю. Цією закономірністю він вважає «формування апарату оцінювання результатів дії до її завершення й отримання результату» [4].

А. Р. Лурія [28] розглядав емоційні процеси як натуральні психічні функції, перебіг яких зумовлений системною взаємодією мозкових структур на різних рівнях. Порушення роботи одного з цих підрозділів не призводить до повної втрати емоційної функції, однак істотно впливає на її перебіг. Ідея про реорганізацію психічних функцій у процесі онтогенезу допомагає пояснити відмінності в емоційних реакціях на різних етапах вікового розвитку, а також різницю між емоціями людини та тварин.

Починаючи з 60-х років XX століття ідеї культурно-історичного та діяльнісного підходів знайшли відображення у дослідженнях В. М. Мясіщева. Учений звернувся до аналізу формування емоційних відносин, які виявляються у «прихильності, любові, симпатії та їхніх протилежностях

– неприязні, ворожнечі, апатії» [13]. Найвиразнішими прикладами емоційного аспекту таких стосунків, за його словами, є кохання та ворожнеча.

Дослідження ролі емоцій у розвитку особистості та формуванні цілісної системи ціннісних орієнтацій широко представлені в працях Л. І. Божович, К. А. Альбуханової-Славської, В. Г. Асєєва, Б. І. Додонова, О. Г. Ковальова, К. К. Платонова, Д. Н. Узнадзе та інших вітчизняних науковців. Зв'язок емоційного розвитку дошкільнят із формуванням комунікативної сфери ґрунтовно висвітлено у роботах М. І. Лісіної [25] та М. Ю. Кістяковської [14].

Згідно з інформаційною теорією емоцій П. В. Симонова, емоційні стани виникають унаслідок дефіциту або надлишку даних, необхідних для задоволення певної потреби. Учений наголошує, що завдяки емоціям відбувається «парадоксальне, на перший погляд, оцінювання рівня незнання» [67]. Водночас до числа потрібних і достатніх чинників належать потреба та можливість її задоволення [68].

А. В. Запорожець розглядав емоції як механізм орієнтування дитини у значущих для неї предметах навколишнього світу, акцентуючи увагу на значущості передбачення і передбачувальної функції емоцій [59]. Учні та колеги А. В. Запорожця (зокрема, А. Д. Кошелева, Я. З. Неверович, Л. П. Стрелкова) продовжили дослідження емоційного розвитку, встановивши, що зміни емоційних процесів зумовлені перебудовою найпростіших видів діяльності, у яких емоції відіграють регулятивну роль [13; 39].

На сучасному етапі ідеї Л. С. Виготського розвиваються у працях В. В. Лебединського, К. С. Лебединської, О. С. Микольської, О. Р. Баєнської, М. М. Ліблінг. У цих дослідженнях представлено вдосконалену модель рівневої афективної організації поведінки та висвітлено особливу роль емоційної регуляції у дітей із порушеннями розвитку, де емоції розглядаються як потужна регулятивна система організму [8].

У сучасних концепціях емоційного розвитку значна увага

приділяється дослідженням порушень у формуванні емоційної сфери. Емоційні порушення розглядаються як важливий чинник при з'ясуванні причин труднощів соціальної адаптації та особистісного розвитку, а також виникнення психосоматичних розладів у дітей. Недоліки в процесі емоційного розвитку ускладнюють побудову адекватних взаємодій і комунікації з іншими людьми, що, своєю чергою, перешкоджає процесу соціалізації дитини та ускладнює її входження у світ культурних міжособистісних стосунків. Дослідження з галузі спеціальної педагогіки й психології засвідчують брак умінь регулювати власну емоційну поведінку в сучасних дітей [22; 23].

У своїх роботах, присвячених проблематиці емоційних порушень у дошкільників, Г. М. Бреслав вказує на відсутність емоційної децентрації, емоційної синтонії (емпатії) та емоційної саморегуляції як на чинники несприятливого емоційного розвитку. Крім того, дослідник виокремлює емоційні порушення, специфічні для окремих вікових періодів [23].

У науковій літературі тривожність дедалі частіше трактується як показник емоційного неблагополуччя дітей різних періодів дошкільного дитинства. Тривожність визначають як стійке негативне переживання занепокоєння та очікування негативного впливу з боку оточення. У власних дослідженнях А. І. Захаров, Б. І. Кочубей, О. В. Новікова та інші вчені акцентують увагу на проблемах тривожності й аналізують ймовірні причини її виникнення [80].

Проблеми емоційного розвитку дітей за різних варіантів дезонтогенезу висвітлено в низці сучасних наукових праць (О. Р. Басенська , О. В. Щетиніна, Н. А. Дерев'янкіна, С. М. Сорокоумова, Н. В. Капітоненко, Ю. В. Федоренко)

Психолого-педагогічні аспекти розвитку емоційної сфери дошкільників розглянуто в низці дисертаційних досліджень: В. М. Мінаєва, О. М. Лістик, І. О. Кареліна (2004), Л. І. Ораничева, О. О. Орехова, Т. В. Гармаєва, С. В. Ільїна, Н. С. Єжкова, Т. В. Гребенщикова, Н. А. Довгая, І. М.

Розова.

Отже, у вітчизняній науці емоційний розвиток розглядається як зумовлений одночасно спадковими й соціальними чинниками. Цей процес відбувається в активній взаємодії між дитиною та її соціальним оточенням і підпорядковується загальним законам формування вищих психічних функцій.

У межах концепцій двофакторної детермінації емоційного розвитку виокремлюється широке коло дослідницьких завдань. В нашому дослідженні особливий інтерес становлять праці, виконані в руслі культурно-історичного та згодом системно-діяльнісного підходу.

Незважаючи на помітне зростання дослідницької активності у вивченні дитячих емоцій у 70–80-х роках ХХ століття, окремі аспекти емоційного розвитку в дошкільному віці залишаються недостатньо вивченими. Більшість новітніх наукових робіт присвячено аналізу переважно зовнішньої (емоційно-експресивної) сторони емоційного розвитку в дошкільному дитинстві. У межах спеціальних (дефектологічних) досліджень зазвичай розглядаються особливості емоційного розвитку за певних варіантів порушеного розвитку або у зв'язку з різними видами дитячої діяльності. Водночас більшість емпіричних досліджень проводиться на вибірці дітей старшого дошкільного віку. Існує дефіцит лонгітюдних робіт, а також комплексних досліджень із залученням дітей на всьому протязі дошкільного дитинства.

Підсумовуючи проведений аналіз досліджень з проблеми емоційного розвитку, можна виокремити кілька концептуальних підходів, сформованих у зарубіжній і вітчизняній науці:

- Мотиваційний підхід, у межах якого емоції розглядаються як первинна мотиваційна (динамічна) система (В. Вундт, К. Ізард, В. Макдауголл, З. Фрейд, В. К. Вілюнас, Н. Я. Грот, С. Л. Рубінштейн та ін.).

- Фізіологічний підхід, що об'єднує представників еволюційної, периферійної та центральної теорій емоцій (Ч. Дарвін, В. Джеймс, К. Ланге,

Ч. С. Шеррінгтон, В. Кенон, Н. Н. Ланге, О. Р. Лурія, П. К. Анохін, П. Екман, А. Дамассіо, Д. В. Люсін, О. Д. Хомська та ін.).

– Когнітивний підхід, який акцентує увагу на ролі когнітивних чинників у розвитку та ініціації емоцій (Н. Я. Грот, С. Шехтер, М. Арнолд, Н. Фрідман, К. Шерер, П. В. Симонов, Р. С. Лазарус та ін.).

– Культурно-історичний підхід, що визнає провідну роль соціального середовища як джерела розвитку особистості (Л. С. Виготський, П. П. Блонський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн).

Ідеї культурно-історичної парадигми набули подальшого розвитку в межах діяльнісного підходу до розуміння процесу засвоєння дитиною суспільного та культурно-історичного досвіду, а також обґрунтували необхідність системного аналізу психічного розвитку дитини. Основні положення культурно-історичного підходу набувають пріоритетного значення в сучасних вітчизняних концепціях емоційного розвитку дошкільників. Так, у межах діяльнісного підходу О.І. Ізотова та О.В. Нікіфорова виокремлюють найбільш загальні характеристики індивідуального емоційного розвитку дитини.

Згідно з сучасним комплексним системно-діяльнісним підходом, емоційний розвиток переважно пояснюється з огляду на появу специфічних новоутворень на різних вікових етапах. Спираючись на цей підхід, у нашому дослідженні під «емоційним розвитком» ми розуміємо процес послідовного й закономірного виникнення та функціонування новоутворень емоційної сфери, що є характерними та необхідними для певної фази онтогенезу.

1.2. Напрями та закономірності емоційного розвитку дитини в період дошкільного дитинства

Розвиток емоційної сфери дитини у психолого-педагогічних дослідженнях виступає однією з провідних характеристик дитячого розвитку. Як зарубіжні, так і вітчизняні науковці визнають, що сензитивні періоди для формування емоцій припадають головним чином на дошкільне дитинство. Відповідно, емоційна сфера в цьому віці є найбільш компетентною й виконує функцію регулятора більшості важливих життєвих процесів, залишаючись провідною на всіх етапах дошкільного дитинства.

У зарубіжних дослідженнях аспекти напрямків емоційного розвитку висвітлено менш докладно, ніж у вітчизняних роботах. Водночас більшість зарубіжних теорій емоцій визнає, що протягом дошкільного дитинства емоційна сфера зазнає закономірних змін, які полягають у її збагаченні та ускладненні. Перехід на новий щабель вікового розвитку зумовлює виникнення нових кількісних і якісних показників розвитку емоційної сфери дошкільника.

Питання визначення ключових напрямів (ліній) і складників розвитку емоційної сфери в дитинстві досі залишається дискусійним у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Дослідники-біхевіористи (Дж. Вотсон, М. Шерман, К. Бріджес та ін.) у перших зарубіжних розвідках наголошували, що основною стратегією розвитку емоцій в онтогенезі є їхня послідовна диференціація.

А. Валлон у своїй монографії, присвяченій психічному розвитку дітей, виокремлює функціональний перехід від емоцій до почуттів. У ході цього процесу емоції поетапно набувають у внутрішньому світі дитини нового значення й сенсу, стаючи засобом вираження живого відгуку та виявлення її провідних інтересів [26].

Г. Дюпон розробив стадійний підхід до вивчення емоційного

розвитку, окресливши кілька послідовних періодів, що охоплюють ранній і дошкільний вік: емоційно-позаособистісну (тілесні переживання напруження та розслаблення), стадію особистих стосунків (усвідомлення себе як джерела власних настроїв) та міжособистісну (пов'язану з появою здатності до емоційної децентрації).

Спираючись на ідеї Г. Дюпона, вітчизняний дослідник А. Г. Цукерман [17] уточнює назви згаданих стадій: егоцентрична, стадія послаблення егоцентризму та міжособистісна. У дошкільному віці, коли триває друга стадія емоційного розвитку, відокремлення себе як джерела власного настрою від зовнішніх чинників спричиняє зниження рівня егоцентризму. Почуття дитини набувають сталого й узагальненого характеру, а базові емоції (радість, смуток, гнів, страх) усе ще залишаються тісно пов'язаними з актуальною ситуацією. Проте з розвитком мовлення для дитини стає не обов'язковою безпосередня присутність об'єкта переживання.

У межах теорії диференціальних емоцій С. Томкінс [31] виокремлює два ключові напрями емоційного розвитку: кодування (вираження) та декодування (розпізнавання) емоцій. Дане положення набуло подальшого розвитку у низці сучасних вітчизняних досліджень, серед яких варто відзначити праці О. М. Щетиніної (1984), О. І. Ізотової (1994), О. М. Лістик (2003), І. О. Кареліної (2004), Н. В. Капітоненко (2009), Т. В. Гребенщикової (2011) та М. О. Довгая (2012).

У дослідженнях М. Льюїс, М. У. Салліван, С. Стангер і М. Вейс представлено модель формування вторинних емоцій, зумовлених розвитком самосвідомості дитини дошкільного віку. Приблизно з трирічного віку до базових (уроджених) емоцій приєднуються емоції самосвідомості (збентеження, заздрість, емпатія). У чотири роки з'являються соціально орієнтовані та самооціночні емоції (почуття провини, сорому, гордість за себе), а до семи років формуються вищі почуття (співчуття, здатність зрозуміти й прийняти переживання іншої людини) [54].

У подальшому, у власній теорії емоційного розвитку, М. Льюїс (2008) виокремлює три основні напрями становлення емоцій: розширення їх різноманітності; зміна окремих аспектів емоційного переживання (зокрема, розгорнення поведінкових реакцій, суб'єктивне відчуття, особливості стимулу, що спричиняє поведінку); а також побудова й модифікація взаємозв'язків між компонентами емоцій [11]. Авторка наголошує, що найсуттєвіший стрибок у розвитку емоцій відбувається у трирічному віці. Водночас переживання, які формуються в перші дні та місяці життя дитини, належать до базових емоцій, а їхній діапазон у немовляти є досить обмеженим і реалізується переважно через міміку, пози та голосові вокалізації.

К. Ізард [74; 75] і Д. Гоулман [52; 53] зазначають, що для розуміння емоційного розвитку дітей важливо брати до уваги три аспекти: осягнення емоцій, їхнє вираження та регулювання емоційних станів. Д. Гоулман [52] і К. Саарні [14] визначають емоційну компетентність як основу набуття досвіду, оскільки вона дає змогу дитині прогнозувати наслідки власних дій та адаптуватися до змінних умов. За своїм змістом емоційна компетентність відображає два ключові напрями соціально-емоційного розвитку [52]: когнітивний (пов'язаний із розумінням емоцій) і поведінковий (відповідає за регулювання поведінки). Розвиваючи ідею емоційної компетентності, К. Саарні [48] розглядає емоційний розвиток у рамках трьох провідних аспектів: регуляції та розв'язання проблем, трансформації експресивної поведінки, а також вибудовування комунікації та взаємин.

П. М. Коул, С. Е. Мартін та Т. А. Денніс у своєму оглядовому дослідженні [49] пропонують модель формування емоційної регуляції в дошкільному віці, що охоплює три етапи. На першому етапі (молодший вік) регуляція емоцій здійснюється через їх модифікацію або стримування, що базується на вродженій здатності до саморегуляції. У ранньому дитинстві (другий етап) розвивається взаємне регулювання емоцій, яке формується в процесі взаємодії з близькими дорослими. Третій етап (дошкільне дитинство)

пов'язаний із виникненням довільних спроб регуляції та вдосконаленням різноманітних регулятивних стратегій.

За підсумками проведеного теоретичного аналізу варто відзначити, що в зарубіжних дослідженнях наголошується на взаємозв'язку емоційного розвитку із загальним психічним розвитком дитини та окремими психічними структурами (зокрема, самосвідомістю, мотивацією, когнітивними процесами). Сучасної інтерпретації набуває проблема поетапної диференціації емоцій, а також питання вираження й розпізнавання емоційних станів дітьми. Однією з найбільш репрезентованих у зарубіжних наукових концепціях залишається тематика формування емоційної регуляції поведінки, що передбачає опанування соціально прийнятних способів впоратися зі своїми емоційними переживаннями. Прикладом комплексного сучасного підходу до дошкільного емоційного розвитку є концепція «емоційної компетентності».

У вітчизняній науці більшість дослідників спирається на базові ідеї, висвітлені Л. С. Виготським, який вважав емоційну сферу первинною структурою, що виконує регулятивну функцію для поведінки й діяльності дошкільників [37]. А. В. Запорожець [78; 61] наголошує на багаторівневому (багатошаровому) характері емоційних проявів як фундаментальній закономірності розвитку емоцій у різних вікових періодах. Інтенсивне залучення дитини до оволодіння соціальним змістом зумовлює якісні зміни в характері та змісті емоційних проявів, ініціюючи перехід на вищий рівень емоційного досвіду (від безпосередніх реакцій до опосередкованих соціальним досвідом вищих почуттів).

А. Д. Кошелєва акцентує увагу на предметному характері емоційних явищ. Панівне становище в дитячій свідомості предмета переживання розглядається як основа для побудови багаторівневої системи емоційної регуляції. Учена описує динаміку емоційних процесів у онтогенезі на чотирьох рівнях: суб'єктивних станів, емпатійних переживань, «інструментальних» емоцій і соціальних емоцій [51; 67].

На думку Г. М. Бреслава, емоційний розвиток дошкільників передбачає вдосконалення кількох ключових здібностей: оцінювання та вираження власних емоційних станів; розпізнавання емоцій інших людей і розвиток емпатії; оволодіння навичками саморегуляції емоційних явищ в оточенні; використання емоцій як чинника мислення й мотивації [24].

У своїх дослідженнях Є. П. Ільїн виокремлює низку провідних напрямів у розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку [72]:

- розширення репертуару афектів;
- зміна характеру подразників (активаторів) конкретних емоцій;
- розвиток здатності застосовувати емоційну експресію як засіб комунікації;
- формування навичок емоційної саморегуляції;
- трансформація способів реагування на певні емоційні стани;
- становлення адекватної й диференційованої емоційної експресії;
- удосконалення здатності розпізнавати емоції інших людей за мімікою;
- ускладнення уявлень про емоції та розширення емоційного словника.

Е. І. Ізотова та О. В. Нікіфорова розглядають емоційний розвиток дошкільників крізь призму становлення когнітивного й афективного компонентів емоційної сфери, виокремлюючи такі ключові вектори: збагачення дитячих уявлень про емоції в результаті пізнання емоційних явищ; формування здатності ідентифікувати та відтворювати емоційні стани; розвиток соціальних переживань. У цьому контексті дослідниці диференціюють нейрофізіологічний, експресивний і імпресивний (переживальний) компоненти емоцій [90; 40].

А. Е. Ольшанникова пропонує три провідні напрями розвитку емоційної сфери у дітей:

Диференціація емоцій. У межах цього напрямку відбувається розширення якісної гами переживань, ускладнення змісту емоцій і

збільшення кількості об'єктів, які породжують емоційний відгук.

Формування здатності контролювати та регулювати емоції. Цей процес пов'язаний із розвитком умінь стримувати власні емоційні реакції, їх аналізувати й усвідомлювати чинники, що зумовлюють їхню появу.

Формування вміння передбачати та уникати певних ситуацій. Завдяки отриманим знанням і опанованим навичкам, із віком зменшується частота емоційних проявів, а їхніми детермінантами стають дедалі більш значущі події й складніші потреби [45].

У працях І. М. Агафонової та Н. С. Єжкової порушується питання педагогічного аспекту розвитку емоційної сфери дошкільників. Виокремлені напрями педагогічної роботи слугують засобами збагачення змісту емоційного досвіду дитини.

І. М. Агафонова описує технологію розвивальної роботи за двома напрямками розвитку емоційної сфери [60]. На її думку, поглиблене розуміння дітьми емоцій і почуттів, а також виховання емоцій, почуттів і відповідних особистісних якостей у дошкільників сприяє більш успішному й суб'єктивно позитивному соціальному життю дитини, зокрема формуючи почуття щастя та стресостійкість.

Розвиток досвіду емоційного реагування. Цей напрям пов'язаний із формуванням базових механізмів емоційної регуляції дій і діяльності дитини, що визначає процеси її соціалізації, інтелектуалізації емоцій і становлення емоційно-чуттєвого досвіду.

Розвиток емоційної експресії. Емоційна експресія забезпечує канал соціальної взаємодії між дитиною та дорослим. Зовнішні прояви емоцій відображають внутрішні емоційні стани й загальний рівень особистісного розвитку.

Збагачення уявлень про емоції. Цей вектор роботи є підґрунтям для виникнення емпатії і становлення особистісного саморегулювання поведінки.

Опанування словесних позначень та розширення словника

емоційної лексики. Цей напрям нерозривно пов'язаний зі збагаченням дитячих уявлень про емоції і сприяє формуванню здатності до точнішого вираження переживань.

Таким чином, розвивальна робота, спрямована на підвищення рівня емоційного досвіду дитини, охоплює сфери експресивного розвитку, становлення емоційної регуляції поведінки й діяльності та формування соціальних емоцій.

Розглянемо результати досліджень, у яких автори намагалися виокремити структурні компоненти емоційного розвитку. У низці робіт (О. І. Ізотова [80], Т. А. Гармаєва [44; 45], Н. О. Довга [68]) представлено спроби визначення структури емоційного розвитку дошкільників.

У дослідженнях Т. А. Гармаєвої [44; 45] та О. І. Ізотової [14] запропоновано трьохкомпонентну модель емоційного розвитку, в якій учені виокремлюють когнітивний, афективний і реактивний компоненти. Згідно з підходом О. І. Ізотової, афективний компонент охоплює індивідуальні різномодальні переживання дитини, що містять базові емоції, соціальні переживання й почуття. До когнітивного компонента авторка відносить систему знань і уявлень дошкільника про емоційну сферу людини. Реактивний компонент представлений способами мимовільного емоційного реагування та можливостями довільної регуляції емоцій. Учена наголошує: «соціалізація змісту й форм прояву емоцій визначає загальну закономірність розвитку емоційної сфери дитини від народження до дорослішання» [76, с. 67].

Важливими інваріантами розвитку емоційної сфери, на думку О. І. Ізотової, є: розширення спектра емоційних модальностей (від базових до соціальних емоцій); розпізнавання (декодування) емоцій; соціальне перетворення способів вираження емоцій (кодування); формування структурованих уявлень про емоції; вербалізація емоцій [57].

На основі аналізу підходів до емоційного розвитку дошкільників Н. В. Капітоненко виокремлює нормативні показники розвитку їхньої емоційної

сфери. До них належать такі ключові тенденції: розширення арсеналу форм емоційного реагування; диференціація предметного змісту переживань (від близьких дорослих до предметної сфери та власних почуттів); ускладнення об'єктів, що зумовлюють емоційний відгук, і поява вищих почуттів; розвиток понять, пов'язаних з емоційною сферою, з емоційною експресією, а також низку здібностей, що виникають і вдосконалюються в межах емоційної сфери дитини-дошкільника (здатність до співпереживання та емпатії, емоційного передбачення, здатність до ефективної регуляції переживань у стресових ситуаціях і в умовах взаємодії з іншими людьми) [38].

Н. О. Довга [68] трактує емоційний розвиток з огляду на становлення чотирьох ключових компонентів – перцептивного (сприйняття емоцій), когнітивного (знання про емоції), вербального та рефлексивного. Рефлексивний компонент пов'язаний з орієнтацією дитини у власному емоційному досвіді, із пригадуванням та актуалізацією власних емоцій і пов'язаних із ними ситуацій. На підставі експериментальних даних Н. О. Довга робить висновок, що кожен із компонентів має специфічні терміни й темпи розвитку.

Ю. В. Федоренко [21] у структурі емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку виокремлює афективний компонент (включає різномодальні індивідуальні переживання), когнітивний (знання та уявлення про емоційну сферу) і реактивний (способи мимовільного емоційного реагування та можливості довільної регуляції емоцій).

У різних дослідженнях останніх років зроблено спроби комплексно розглянути окремі напрями емоційного розвитку дітей. У низці робіт (О. М. Щетиніної (1984), О. В. Гордєєвої (1994, 1995), О. М. Лістик (2003), І. О. Кареліної (2004), Н. В. Капітоненко (2009), Н. О. Довга (2012) та ін.) вивчається здатність дошкільників сприймати й відтворювати емоційні стани як самостійний вектор їхнього емоційного розвитку. Формування здатності «кодувати» емоції як окрему функцію емоційної регуляції розглядали О. І. Ізотова [66; 67], Т. В. Гармаєва [43; 44], Л. В. Попова [45],

Т. В. Гребенщикова [54] та інші науковці.

Як окремий складник загального процесу емоційного розвитку дошкільників Н. Є. Разенкова та Т. В. Гребенщикова виокремлюють емоційно-експресивний розвиток, який вони трактують як кількісне та якісне збагачення (трансформацію) емоційної сфери й засобів її експресії. Такий розвиток слугує підґрунтям переходу емоцій до системи морально-соціальних почуттів і сприяє «окультуренню» емоційно-експресивних реакцій особистості [61].

Згідно з дослідженнями Т. В. Гребенщикової [54; 55], емоційно-експресивний розвиток дошкільнят відбувається у взаємозв'язку з основними напрямками емоційного розвитку: формуванням соціальних емоцій та здатності до емоційної взаємодії, оволодінням способами регуляції спілкування й поведінки, розвитком умінь сприймати та розуміти емоційні стани інших, довільним вираженням і «кодуванням» емоційних станів. Учена виокремлює дві провідні лінії емоційно-експресивного розвитку: (1) закономірні зміни у сприйнятті, розпізнаванні та визначенні емоцій за експресією та (2) зміни у відтворенні дітьми різних емоційних станів.

У межах емоційно-експресивного розвитку дослідниця комплексно аналізує становлення «емоційного кодування», тобто здатності трансформувати експресивний вираз різноманітних емоцій у контексті соціалізації дошкільника, а також «декодування емоцій» як однієї з ключових ланок соціальної перцепції в дошкільному віці. Фактично, емоційно-експресивний розвиток у цей період забезпечує можливість диференціювати ознаки експресії та визначати значення емоцій із урахуванням конкретних емоційних станів.

У своїх останніх дослідницьких програмах О. І. Ізотова [38] пов'язує термін «кодування емоцій», зокрема, з характеристиками довільності емоційних процесів. Вона розглядає «кодування емоцій» і як мимовільне реагування (вираження емоцій), і як «довільне трансформоване

відтворення емоційних станів». Поява в поведінці дитини здатності контролювати вираження емоцій відображає функцію «довільного опосередкованого вираження емоцій» [51].

Поділяючи позицію автора, зазначимо, що становлення емоційної регуляції пов'язане з опануванням дитиною способів контролю за власними емоційними станами. Це новоутворення емоційної сфери дошкільника, з одного боку, слугує підґрунтям для вдосконалення емоційного кодування, а з іншого – спричиняє зміни у характері емоційної регуляції спілкування та експресивної поведінки дітей у процесі соціальної взаємодії. Довільне опосередковане вираження емоцій фактично об'єднує два основні напрями емоційного розвитку дошкільника: емоційно-експресивний та пов'язаний із регуляцією спілкування і поведінки. Останній розглядають як один із пріоритетних напрямів розвитку емоційної сфери в дошкільному віці.

У цей період відбувається поступове відокремлення дитиною власної ролі як джерела свого настрою від зовнішнього середовища, що призводить до зниження рівня егоцентризму. Тому вдосконалення емоційної регуляції поведінки безпосередньо пов'язане з розвитком механізму емоційної децентрації, формуванням емоційної синтонії та емпатії, що передбачає здатність абстрагуватися від власних переживань і перейти до сприйняття й розуміння емоцій інших людей.

Т. П. Гаврилова трактує децентрацію як пізнавальну дію, цінність якої полягає у здатності до емоційного відгуку на переживання іншого [39]. Водночас Г. М. Бреслав вважає, що відсутність емоційної децентрації, емпатії та емоційної саморегуляції до кінця старшого дошкільного віку виступає одним із провідних чинників емоційного неблагополуччя дошкільнят [23].

На думку Е. І. Ізотової та О. В. Нікіфорової, розвиток емоційної децентрації в дошкільному віці спирається на психологічний феномен «позиційного емоційного перемикання». Цей механізм формується завдяки подоланню егоцентризму та зміні позиції суб'єкта, що відбувається

внаслідок зіткнення, співставлення й інтеграції з позиціями, відмінними від власної [80].

Отже, становлення емоційної децентрації безпосередньо пов'язане з розвитком емпатії, яка в період дошкільного дитинства посідає все важливіше місце в колі соціальних емоцій дитини.

У контексті сучасних наукових напрацювань можна виокремити декілька підходів до трактування феномену емпатії. Зокрема, емпатію розглядають:

- як специфічний емпатійний процес, представлений у вигляді послідовного ланцюга «співпереживання – співчуття – імпульс до сприяння» (Л. П. Стрелкова [17]);
- як «ядерне» утворення особистості (В. П. Кузьміна [19]);
- як один із чинників успішного емоційного розвитку (Г. М. Бреслав [23], О. А. Бадуліна [7]);
- як соціально-психологічну властивість особистості (О. Р. Овчаренко [11], Ю. А. Менджерицька [15]);
- як детермінанту міжособистісних стосунків (Л. П. Виговська [34], О. І. Цветкова та ін.);
- як феномен соціально-психологічного походження, що об'єднує свідому й підсвідому інстанції психіки (І. М. Юсупов [21]).

За даними Т. А. Гайворонської [42], Т. П. Гаврилової [39], Ю. А. Менджерицької [35], формування емпатії серед іншого залежить від здатності дитини правильно розпізнавати емоційні стани іншої людини. У складній багаторівневій структурі емпатії закладені взаємопов'язані емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти, опосередковані досвідом соціальної взаємодії.

Згідно з позицією П. В. Калюжина й Т. Ю. Сироткіної, у дошкільному віці здатність до співпереживання розвивається на основі потреби в особистому благополуччі та вміння дитини встановлювати зв'язок між власним станом і добробутом іншої людини [37].

Формування емпатії як складника емоційної регуляції відбувається у тісному взаємозв'язку з іншими напрямками емоційного розвитку, зокрема емоційно-експресивним та орієнтованим на становлення соціальних емоцій.

У нашому дослідженні ми поділяємо позицію вітчизняних науковців (Г. М. Бреслава, А. В. Запорожця, Я. З. Неверович, Л. П. Стрелкової та ін.), які розглядають емпатію як специфічний процес, етапи розвитку якого можна описати в форматі послідовного переходу від «співпереживання» до «співчуття» і далі – до «імпульсу до сприяння».

Згідно з Л. П. Стрелковою, співпереживання полягає в тому, що суб'єкт відчуває ті самі емоції, що й інша людина, через механізм ототожнення з нею. Співчуття передбачає виникнення власних емоційних станів суб'єкта, спричинених почуттями іншої людини. Сприяння ж являє собою комплекс альтруїстичних дій, заснованих на співчутті та співпереживанні [7]. Перехід від співпереживання до співчуття пояснюється зміною вектора потреби: якщо в основі співпереживання лежить потреба в особистому благополуччі, то в основі співчуття – прагнення до благополуччя іншої людини.

Отже, ми трактуємо формування механізмів емоційної регуляції спілкування та поведінки як один із ключових напрямів емоційного розвитку дошкільників, що безпосередньо пов'язаний із виникненням емоційної децентрації та удосконаленням здатності до емпатії, яка виражається через послідовну зміну форм (від співпереживання до співчуття і імпульсу до сприяння). Важливо підкреслити, що розвиток емпатії безпосередньо залежить від ступеня здатності дитини до диференціації та ідентифікації власних емоційних станів, що, у свою чергу, сприяє становленню соціальних емоцій. Розвиток соціальних емоцій можна розглядати як самостійну сферу емоційного розвитку в період дошкільного віку.

База сучасних досліджень у сфері соціальних емоцій була закладена в рамках культурно-історичного та діяльнісного підходів, зокрема в працях

П. П. Блонського, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна та Д. Б. Ельконіна. Загальний розвиток емоцій характеризується як прогресивний процес, який визначається законами розвитку вищих психічних функцій, що передбачає перехід від зовнішніх, соціально детермінованих форм емоцій до внутрішніх емоційних процесів. Таким чином, протягом дошкільного періоду у дитини поступово формуються абсолютно нові почуття (моральні, естетичні, інтелектуальні), які не пов'язані безпосередньо з базовими афектами та задоволенням органічних потреб [59].

Не можна не відзначити, що дослідження А. В. Запорожця, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелевої, Л. А. Абром'яна та інших співробітників Інституту дошкільного виховання НАПН СРСР, що проводяться вже понад 40 років, залишаються найавторитетнішими у сфері вивчення соціальних емоцій. У цих роботах встановлено загальні закономірності розвитку соціальних емоцій і визначено їх залежність від змісту та структури дитячої діяльності. Цей підхід зберігає свою актуальність і сьогодні, будучи основою для аналізу розвитку соціальних емоцій як самостійного, але тісно пов'язаного з іншими напрямками емоційного розвитку.

З одного боку, у дошкільному віці відбувається суттєва зміна змісту емоцій: формуються складні почуття, що зумовлені оцінкою власної діяльності, значенням цієї діяльності для інших та мірою дотримання норм поведінки під час її здійснення [59]. На цій основі формується «мотиваційно-сміслові орієнтування» діяльності, яке з часом переходить від простої форми, заснованої на безпосередньому сприйнятті, до складнішої форми, представленої в уявному плані.

З іншого боку, афективні та когнітивні процеси інтегруються, утворюючи єдину афективну систему, що забезпечує передбачення та передчуття наслідків власних дій. Таким чином, формується взаємозв'язок афекту та інтелекту, що відображає взаємозалежність емоційних і когнітивних процесів, як було описано у працях Л. С. Виготського.

Вищезазначені положення стимулюють формування емоційного передбачення, яке пов'язане зі здатністю дитини не лише заздалегідь прогнозувати наслідки своїх дій, а й відчувати їх особистісне значення як для себе, так і для оточуючих [76]. Сучасні дослідження розглядають емоційне передбачення як процес, що проявляється в ході розв'язання пізнавальних завдань дошкільнят (Подзорова [53], Жадаєва [76]).

За словами С. Т. Дмитрієвої, розвиток соціальних емоцій включає не лише засвоєння певного обсягу знань, але й формування ставлення до цих знань, яке можна розглядати як емоційні еталони, що, попри принципову однорідність, набувають специфічних відмінностей під впливом суспільства та культури [67]. У своїх дослідженнях вона доводить, що рівень розвитку соціальних емоцій є вирішальним чинником для визначення статусного становища дитини в групі та якості її взаємовідносин з однолітками, причому цей зв'язок проявляється найвиразніше у старшому дошкільному віці.

За даними О. В. Винокурової, соціальні емоції трактуються як суб'єктивне відображення навколишньої дійсності, зумовлене соціальними потребами та можливостями їх задоволення відповідно до усталених у суспільстві норм і правил, які надають суб'єкту особистісний сенс [31, с. 28]. Завдяки трансформації вимог оточення у власні, до старшого дошкільного віку формуються переживання, що визначають значущість скоєних дитиною дій для інших і ступінь їх відповідності прийнятим нормам і правилам. По суті, соціальні емоції починають зароджуватися в дитини з того моменту, коли вона починає щиро співчувати іншим, емоційно реагувати на зміст ситуації та вчинених дій, а також на громадські норми й правила у контексті соціальних потреб і інтересів [30, с. 9].

За словами О. О. Орехової, процес соціалізації емоцій відбувається у міру розвитку вищих форм свідомості та зростання потреб людини. Посилаючись на дослідження Г. М. Бреслава, Р. М. Грановської, Д. В. Колесова та інших, вона вказує, що внаслідок спілкування та діяльності у

дитини формуються емоції вищого рівня — співчуття і переживання, а також інтелектуальні та естетичні почуття [47].

Таким чином, проблему розвитку соціальних емоцій у наукових дослідженнях найчастіше розглядають у контексті робіт Л. С. Виготського, а сучасні дослідники спираються на напрацювання, реалізовані під науковим керівництвом О. В. Запорожця. Окремі положення щодо природи емоційного передбачення в основному представлено в рамках когнітивної психології.

Для нашого дослідження значущою є точка зору Я. З. Неверович та А. В. Запорожця, згідно з якою емоційне передбачення є важливим новоутворенням емоційної сфери дітей дошкільного віку, яке протягом усього дошкільного періоду зазнає закономірних змін.

В науці представлені ключові, взаємопов'язані напрямки емоційного розвитку дошкільників: емоційно-експресивний напрям, регулювання поведінки та спілкування, а також розвиток соціальних емоцій. У межах цих напрямків відбувається формування таких емоційних новоутворень:

- здатності диференціювати ознаки експресії та інтерпретувати їх значення в контексті конкретних емоційних станів;
- розвитку емпатії, що проявляється у здатності співпереживати, співчувати та стимулювати почуття іншої людини;
- формуванні здатності до емоційного передбачення.

Формування цих новоутворень забезпечується закономірними змінами в процесах сприйняття, розпізнавання, визначення емоцій та їх вербального відтворення, а також у розвитку емоційної децентрації, ускладненні та розширенні предметного змісту емоцій, появі нових форм мотиваційно-сміслового орієнтування діяльності, а також узагальненні афекту та інтелекту.

За позицією Л. А. Абром'ян, О. Д. Кошелевої та Г. Г. Філіпової, одним із ключових показників емоційного розвитку є формування світовідчуття дитини в системі «Я – Світ». Відображення цих стосунків у

дитячих переживаннях визначає домінантне емоційне тло життєдіяльності та слугує джерелом розвитку і «кристалізації» емоційної сфери, що є потужним чинником формування складної системи світовідчуття.

Отже, при оцінці емоційного розвитку дітей дошкільного віку необхідно враховувати характер соціально значущих взаємозв'язків, що формуються у просторі дитячого садка.

Організація психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дошкільників

Психолого-педагогічний супровід емоційного розвитку дітей дошкільного віку розглядається як комплексний інтегрований процес, що передбачає системну взаємодію між фахівцями дошкільної освітньої установи. Основною метою даної діяльності є створення оптимальних умов для формування емоційних новоутворень у дітей, засвоєння ними ефективних стратегій емоційного самовираження в різних видах діяльності, а також забезпечення емоційного добробуту.

Ключовим орієнтиром психолого-педагогічного супроводу виступає сприяння гармонійному емоційному розвитку дитини з урахуванням її вікових особливостей та індивідуальних можливостей у межах освітнього середовища. З позиції процесуального підходу супровід включає своєчасне виявлення й подолання можливих труднощів, що можуть виникати на різних етапах становлення емоційної сфери, а також прогнозування потенційних викликів, пов'язаних із віковими кризами та адаптаційними процесами.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід реалізується в межах зони найближчого розвитку дитини, забезпечуючи активну взаємодію з дорослими як ключовим чинником емоційного розвитку та формування адаптивних моделей поведінки.

Психолого-педагогічний супровід емоційного розвитку дітей дошкільного віку виступає як комплексна змістовно-організаційна система, що інтегрує сукупність завдань, взаємопов'язаних напрямів діяльності та умов їх реалізації. Ця система охоплює як змістові, так і технологічні компоненти, спрямовані на цілеспрямоване використання різноманітних методів, засобів і форм організації роботи з метою оптимізації процесу емоційного розвитку дітей.

Опис і аналіз системи психолого-педагогічного супроводу доцільно здійснювати шляхом побудови відповідної моделі, що дозволяє структурувати результати теоретичних і практичних узагальнень у вигляді впорядкованої конструкції. Така модель виконує функцію орієнтира для цільового і функціонального впровадження супровідної діяльності в освітній процес. Водночас поділяється підхід М. І. Кондакова, згідно з яким модель є лише наближеним відображенням досліджуваного об'єкта, що не претендує на повну ідентичність з реальністю, однак слугує ефективним інструментом для формування нових наукових припущень і гіпотез, сприяючи подальшим науковим узагальненням [11].

Методологічною основою формування моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку виступає сукупність концептуальних підходів, що забезпечують цілісне й комплексне розуміння даного феномену.

Зокрема, системний підхід спрямований на забезпечення інтегративного бачення процесу емоційного розвитку дитини як багатокомпонентної структури, що включає когнітивні, афективні та поведінкові елементи, а також визначає їх взаємозв'язки й динаміку взаємодії.

Діяльнісний підхід передбачає аналіз емоційного розвитку в контексті різноманітних видів дитячої діяльності, де емоційна сфера виконує ключову функцію регуляції поведінкових реакцій і соціальних взаємодій, сприяючи формуванню адаптивних стратегій.

Гуманістичний підхід акцентує увагу на визнанні унікальності особистості кожної дитини, її індивідуальних потреб, інтересів і прав, що обумовлює необхідність створення сприятливих умов для вільного емоційного самовираження та забезпечення емоційного добробуту в освітньому середовищі.

Міждисциплінарний підхід орієнтований на інтеграцію знань із

суміжних наукових галузей, зокрема психології, педагогіки, нейропсихології та соціології, що сприяє більш глибокому розкриттю закономірностей емоційного розвитку та підвищує ефективність реалізації психолого-педагогічного супроводу.

Отже, побудова моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дошкільників забезпечує систематизацію наукових знань щодо механізмів і закономірностей емоційного розвитку, визначення оптимальних умов для його реалізації, а також підвищення ефективності психолого-педагогічної підтримки в сучасному освітньому просторі.

Системний підхід у психолого-педагогічному супроводі емоційного розвитку дітей дошкільного віку

Методологічні засади психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку ґрунтуються на положеннях теорії функціональних систем і системогенезу (П. К. Анохін), а також концепціях системної організації вищих психічних функцій і системно-структурно-динамічного підходу до вивчення психічного розвитку дитини (Л. С. Виготський, А. Р. Лурія). Відповідно до зазначених теоретичних основ, проєктування психолого-педагогічного супроводу здійснюється на основі системного підходу, що передбачає поетапну організацію дослідницької діяльності для забезпечення цілісного розуміння процесу емоційного розвитку.

Перший етап полягав в організації комплексного аналізу процесу емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Це передбачало виокремлення основних взаємопов'язаних напрямів дослідження та конструювання когнітивної моделі, яка відображає структуру емоційної сфери дитини. У контексті цільових завдань цього етапу було реалізовано такі напрями діяльності:

- ідентифікація ключових компонентів емоційного розвитку;
- операціоналізація змістових характеристик кожного з компонентів;
- проведення діагностичного аналізу з метою дослідження

особливостей функціонування емоційних компонентів, виявлення вікової динаміки показників, варіативності змістових параметрів, а також встановлення міжкомпонентних взаємозв'язків, обумовлених особливостями дошкільного онтогенезу.

Другий етап передбачав добір методологічних засад, які забезпечують інтеграцію та цілісність емоційних компонентів у межах єдиної системи психолого-педагогічного супроводу. Основним завданням було формалізувати встановлені зв'язки та відношення між окремими елементами емоційної сфери дитини, що дало змогу розробити модель психолого-педагогічного супроводу. Ця модель відображає закономірності формування емоційних новоутворень відповідно до різних етапів дошкільного дитинства та забезпечує цілісне уявлення про механізми їх розвитку.

Третій етап полягав у практичній реалізації розробленої моделі в умовах дошкільної освітньої організації. Метою цього етапу було перевірити ефективність і адаптивність моделі до реальних умов освітнього середовища. Основні завдання включали забезпечення результативності впровадження супровідної діяльності, її експериментальне апробування, а також аналіз отриманих емпіричних даних для підтвердження або спростування гіпотез, висунутих на попередніх етапах дослідження.

Таким чином, системний підхід забезпечує всебічне, інтегративне осмислення процесу емоційного розвитку дошкільників, сприяючи підвищенню ефективності психолого-педагогічної підтримки в освітньому середовищі.

Запропонована логіка поетапної реалізації дослідницької діяльності визначила структуру, зміст і організацію експериментального дослідження, спрямованого на обґрунтування ефективності психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Діяльнісний підхід у психолого-педагогічному супроводі

емоційного розвитку дітей дошкільного віку

Діяльнісний підхід у контексті психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку ґрунтується на принципі діяльнісного опосередкування, згідно з яким розвиток психічних процесів обумовлюється змістом, цілями та структурою діяльності, що здійснюється індивідом. Методологічною основою цього підходу є положення про тісний взаємозв'язок між зовнішніми (середовищними) та внутрішніми (суб'єктивними, психічними) чинниками розвитку, що були сформульовані у працях О. М. Леонтьєва.

У процесі організації психолого-педагогічного супроводу діяльнісний підхід передбачає реалізацію таких ключових положень:

По-перше, необхідність комплексного врахування як актуальних, так і потенційних освітніх та соціальних потреб і можливостей дитини, що вимагає детального аналізу її соціальної ситуації розвитку.

По-друге, акцент на активному залученні дитини до різних видів спільної діяльності, які виступають потужним стимулом для емоційного та особистісного розвитку. Участь у такій діяльності сприяє не лише набуттю нових знань і вмінь, але й формуванню емоційно забарвлених соціальних взаємодій, що є основою для розвитку емоційної сфери.

У процесі моделювання системи психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дошкільників діяльнісний підхід визначає необхідність виокремлення двох груп умов:

Зовнішні умови, що забезпечують технологічний компонент моделі, передбачають створення сприятливого освітнього середовища, яке стимулює емоційний розвиток шляхом організації різноманітних видів діяльності та соціальних взаємодій.

Внутрішні (суб'єктивні) умови, які стосуються особистісних трансформацій дитини, зокрема формування новоутворень в емоційній сфері, розвитку саморегуляції, емоційної децентрації, а також становлення соціально значущих емоцій і почуттів.

У цьому контексті доцільно враховувати позицію В. К. Вілюнаса, який наголошує на подвійному характері детермінації емоційного розвитку дошкільників:

З одного боку, розвиток емоційної сфери зумовлюється внутрішніми потребами й мотиваційними чинниками, що визначають активність дитини у процесі пізнання навколишнього світу та взаємодії з іншими людьми.

З іншого боку, емоційний розвиток залежить від особливостей соціальної ситуації розвитку, яка створює умови для виникнення нових емоційних переживань і формування соціально значущих почуттів, характерних для дошкільного віку [29].

Таким чином, діяльнісний підхід дозволяє розглядати емоційний розвиток дитини як результат активної взаємодії між її індивідуальними потребами, мотиваційною сферою та соціокультурним контекстом, у якому відбувається особистісне зростання. Це забезпечує комплексне розуміння механізмів емоційного розвитку, що має важливе значення для підвищення ефективності психолого-педагогічної підтримки дошкільників.

Умови реалізації діяльнісного підходу в психолого-педагогічному супроводі емоційного розвитку дітей дошкільного віку

Отже, реалізація основних положень діяльнісного підходу в психолого-педагогічному супроводі емоційного розвитку дошкільників, на нашу думку, вимагає виокремлення низки специфічних умов, що забезпечують ефективність даного процесу.

Першою умовою є активне залучення дитини дошкільного віку до різних видів діяльності, зокрема ігрової, комунікативної, художньо-естетичної. У цьому контексті важливим виступає використання потенціалу зазначених видів діяльності для формування емоційних новоутворень. Дана умова тісно пов'язана з розробкою технологічних підходів до організації дитячої діяльності, спрямованих на збагачення емоційного досвіду, розвиток емоційних здібностей і формування

ключових емоційних новоутворень, характерних для різних етапів дошкільного онтогенезу.

Оцінювання рівня реалізації цієї умови в межах психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дошкільників здійснюється за такими показниками:

- емоційне забарвлення дитячої діяльності, що проявляється у природності, безпосередності та різноманітності експресивних проявів, а також у здатності дитини до самостійного управління власними емоційними станами (Т. В. Гребенщикова) [5];

- використання педагогічних методів емоційного впливу, спрямованих на цілеспрямоване керівництво дитячою діяльністю з метою вирішення завдань емоційного розвитку (Н. С. Єжкова) [7].

Таким чином, забезпечення зазначених умов створює основу для ефективної реалізації діяльнісного підходу в процесі психолого-педагогічного супроводу, сприяючи гармонійному емоційному розвитку дітей дошкільного віку.

Умови реалізації діяльнісного підходу в психолого-педагогічному супроводі емоційного розвитку дітей дошкільного віку: Взаємодія в системі "дорослий — дитина"

Другою умовою, що забезпечує ефективність реалізації діяльнісного підходу в психолого-педагогічному супроводі емоційного розвитку дітей дошкільного віку, є побудова якісної взаємодії в системі "дорослий (фахівець) — дитина". Ця взаємодія спрямована на підтримку особистісного розвитку дитини, забезпечення її емоційного благополуччя та формування комфортного, позитивного емоційного світовідчуття.

Згідно з вимогами Федерального державного освітнього стандарту дошкільної освіти, одним із пріоритетних завдань сучасної дошкільної педагогіки є створення умов для підтримки емоційного благополуччя дітей дошкільного віку. Емоційне благополуччя розглядається як багатовимірний феномен, що з одного боку, є складовою частиною

психічного здоров'я дитини та визначає можливості ампліфікації її розвитку, а з іншого — виступає індикатором оптимальної відповідності індивідуального потенціалу дитини соціокультурним вимогам дошкільної освітньої організації.

Ми поділяємо наукові підходи (Л. А. Абром'ян, Г. М. Бреслав, О. Д. Кошелева, Г. Г. Філіппова та ін.), відповідно до яких емоційне благополуччя є важливим показником оптимального розвитку дошкільника та відображає сприятливість його соціальної ситуації розвитку. Водночас вважається, що виникнення почуття емоційного (психологічного) комфорту у дитини обумовлене формуванням новоутворень в емоційній сфері, які забезпечують здатність до емоційної саморегуляції та соціальної адаптації.

Підтримка емоційного благополуччя, яке є складною, динамічною і змінною структурою, потребує реалізації низки завдань у межах психолого-педагогічного супроводу. Зокрема, необхідним є систематичний моніторинг психоемоційного розвитку дошкільників на всіх етапах реалізації моделі психолого-педагогічного супроводу, що дозволяє своєчасно виявляти можливі труднощі та коригувати освітній процес відповідно до потреб дитини.

Критеріями ефективності реалізації другої умови, пов'язаної з організацією взаємодії в системі "дорослий — дитина" та забезпеченням позитивного емоційного стану дитини, виступають такі показники:

наявність довірчих стосунків та емоційних зв'язків між педагогом і дитиною, що ґрунтуються на розумінні, прийнятті та визнанні індивідуальних особливостей кожної дитини; активна участь дорослого в емоційному житті дитини, що забезпечує емоційну підтримку і створює довірчий характер спілкування (Т. В. Гребенщикова [54]);

стабільний і позитивний емоційний фон життєдіяльності дітей у дошкільному закладі, що сприяє зниженню рівня дитячої тривожності та оптимізації емоційного стану.

Таким чином, формування ефективної взаємодії в системі "дорослий — дитина" є ключовим чинником забезпечення емоційного благополуччя дошкільників, що, у свою чергу, визначає успішність психолого-педагогічного супроводу та сприяє гармонійному особистісному розвитку дитини.

Умови реалізації діяльнісного підходу в психолого-педагогічному супроводі емоційного розвитку дітей дошкільного віку: Індивідуалізація розвитку та професійна компетентність фахівців

Третьою умовою ефективної реалізації діяльнісного підходу в психолого-педагогічному супроводі емоційного розвитку дітей дошкільного віку є необхідність урахування індивідуальних досягнень дитини та специфіки її вікового розвитку, що слугує підґрунтям для визначення напрямів розвивальної роботи. Реалізація цієї умови сприяє переходу від орієнтації на статистичну норму до оцінювання особистісних досягнень дитини, що забезпечує індивідуалізацію психолого-педагогічної підтримки.

Згідно з підходом К. М. Гуревича, одним із можливих варіантів аналізу динаміки розвитку є оцінювання наближення результатів кожної дитини до соціально-психологічного нормативу. У такому випадку вихідною точкою виступає індивідуальний показник розвитку, що відображає рівень досягнення дитиною визначених стандартів. Ці стандарти можуть бути представлені як результати тестування, набір завдань чи окремі блоки запитань, спрямованих на виявлення особливостей емоційного розвитку [59].

Показниками ефективності реалізації третьої умови є:

наявність діагностичного компонента в структурі моніторингу психолого-педагогічного супроводу, що дозволяє здійснювати систематичний контроль динаміки емоційного розвитку;

визначення ступеня наближення індивідуальних показників дитини дошкільного віку до соціально-психологічного нормативу, що

служує основою для оцінювання ефективності освітнього процесу;

побудова корекційно-розвиткової діяльності на основі аналізу індивідуальних показників і досягнень дитини, що забезпечує диференційований підхід до організації психолого-педагогічної підтримки.

Четверта умова пов'язана з необхідністю підвищення рівня емоційної культури та професійної компетентності дорослих учасників психолого-педагогічного супроводу в галузі емоційного розвитку дошкільників. Ця умова ґрунтується на ідеях Л. С. Виготського щодо ролі соціальних взаємодій у психічному розвитку дитини, а також значення механізмів інтеріоризації для засвоєння соціального досвіду та формування вищих психічних функцій.

Підвищення емоційної культури педагогів та інших фахівців сприяє створенню сприятливого емоційного середовища для розвитку дітей, формуванню довірчих стосунків і забезпеченню ефективної емоційної підтримки. Професійна компетентність у сфері емоційного розвитку передбачає не лише знання теоретичних основ, а й володіння практичними методами діагностики, корекції та розвитку емоційної сфери дошкільників.

Таким чином, реалізація зазначених умов дозволяє забезпечити цілісність та ефективність психолого-педагогічного супроводу, сприяючи гармонійному емоційному розвитку дітей дошкільного віку в контексті сучасного освітнього середовища.

Умови реалізації діяльнісного підходу в психолого-педагогічному супроводі емоційного розвитку дітей дошкільного віку: Роль емоційної культури та професійної компетентності фахівців

Відповідно до поглядів А. В. Запорожця, дорослий виступає ключовим орієнтиром для емоційних проявів дітей дошкільного віку, слугуючи зразком для афективного наслідування [159]. Особливості емоційної поведінки педагога та близького дорослого формують для дитини своєрідний еталон, на основі якого вибудовується її власна

майбутня емоційна поведінка.

У цьому контексті дорослі учасники психолого-педагогічного супроводу, зокрема педагоги та інші фахівці, мають відповідати двом основним вимогам:

По-перше, вони повинні володіти глибокими знаннями щодо специфіки, закономірностей і механізмів емоційного розвитку дітей дошкільного віку, враховуючи як актуальні, так і потенційні можливості дитини на різних етапах її онтогенезу.

По-друге, важливою є здатність дорослого працювати над власною емоційною компетентністю, що передбачає збагачення особистісного емоційного досвіду та вдосконалення емоційної поведінки як у професійній, так і в міжособистісній взаємодії.

Підвищення професійної компетентності фахівця, який працює з дошкільниками, базується на розвитку таких умінь:

- розуміння емоційного стану та емоційного настрою учасників освітньої взаємодії;
- здатність до точної характеристики актуальних емоцій дитини, що включає аналіз їх інтенсивності, тривалості та причинно-наслідкових зв'язків;
- дотримання норм емоційної культури у власних вербальних і невербальних реакціях, що сприяє створенню емоційно безпечного середовища для дитини.

Критеріями ефективності реалізації четвертої умови є:

- наявність у педагогів і фахівців усвідомленої мотивації до підвищення рівня власної емоційної культури;
- прагнення до вдосконалення професійної компетентності в питаннях емоційного розвитку дітей дошкільного віку;
- активне впровадження набутих знань і навичок у практичну діяльність із дошкільниками.

Таким чином, емоційна культура та професійна компетентність

фахівців є важливими детермінантами успішної реалізації психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку, забезпечуючи ефективність освітнього процесу та сприятливі умови для гармонійного розвитку емоційної сфери дитини.

Гуманістичний підхід орієнтований на визнання дитини як центральної фігури освітнього процесу, де головна увага приділяється її особистісному розвитку, соціальній та освітній ситуаціям, у яких вона зростає. Цей підхід передбачає організацію взаємодії на основі довіри до потенційних можливостей дитини, із урахуванням її індивідуальних потреб і особливостей розвитку. З одного боку, гуманістичний підхід визначає певні нормативні засади психолого-педагогічного супроводу, які формують професійну позицію педагогів і фахівців, а з іншого — акцентує увагу на унікальності кожної дитини, відмові від порівняння її досягнень із досягненнями інших дітей та орієнтації на індивідуальні траєкторії розвитку в межах реалізації освітніх завдань.

Ключовим аспектом гуманістичного підходу є принцип створення ситуації успіху, що реалізується через організацію освітнього середовища, яке сприяє розкриттю особистісного потенціалу кожної дитини. Цей принцип передбачає необхідність урахування індивідуальних досягнень, емоційного стану дитини в процесі розвивальної взаємодії, що забезпечує позитивну динаміку її емоційного та особистісного зростання.

Міждисциплінарний підхід ґрунтується на ідеї інтеграції психологічних і педагогічних знань для забезпечення цілісного розвитку дитини. Його основою є принципова єдність і взаємозв'язок різних наукових дисциплін, що дозволяє забезпечити комплексний підхід до вивчення та підтримки емоційного розвитку дошкільників. Цей підхід передбачає тісну співпрацю фахівців різних галузей, спрямовану на збагачення освітнього процесу через різноманітні види діяльності, форми співробітництва та взаємодії. У межах міждисциплінарного підходу пріоритет надається діалогічним і інтерактивним формам роботи, що

сприяють активній участі дитини у процесі пізнання та розвитку.

Отже, зазначені підходи знаходять своє відображення у таких ключових принципах психолого-педагогічного супроводу, як цілісність, структурність, системність, ієрархічність, а також діяльнісне опосередкування розвитку. Їх інтеграція в практику забезпечує комплексний, індивідуалізований підхід до підтримки емоційного розвитку дітей дошкільного віку в умовах сучасного освітнього середовища.

У процесі розробки моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку нами було визначено її основні структурні компоненти, а саме: цільовий, змістовний, технологічний та критеріально-результативний. Встановлено їхню ієрархічну супідрядність, що забезпечує логічну послідовність та цілісність моделі, а також визначено видове розмаїття діяльностей і ключові умови реалізації супровідної діяльності на різних етапах дошкільного віку.

Концептуальною основою моделі виступає положення про те, що завдання емоційного розвитку дітей повинні бути органічно інтегровані в цілісний педагогічний процес дошкільної освітньої організації. Це передбачає не лише спрямованість на формування емоційної компетентності, але й активне сприяння розвитку соціально-комунікативної компетентності, а також інтеграцію завдань емоційного розвитку з іншими ключовими напрямками дошкільної освіти, зокрема:

- пізнавальним розвитком,
- мовленнєвим розвитком,
- художньо-естетичним вихованням,
- фізичним розвитком.

Емоційний розвиток дітей має знаходити своє відображення у всіх видах дитячої діяльності, таких як ігрова, навчально-пізнавальна, комунікативна, художньо-творча та інші.

Крім того, нами було обґрунтовано необхідність впровадження командного підходу в роботі фахівців дошкільної освітньої організації.

Цей підхід забезпечує:

- інтеграцію зусиль різних спеціалістів для досягнення спільної мети,
- єдність підходів до організації психолого-педагогічного супроводу,
- наступність у роботі з дитиною на різних етапах дошкільного дитинства.

Врахування встановлених нами вікових меж виникнення емоційних новоутворень дозволило дійти висновку, що характер психолого-педагогічного супроводу на різних етапах дошкільного віку (зокрема в середньому та старшому дошкільному віці) має свою специфіку. Ця специфіка зумовлена необхідністю розставлення пріоритетів у виборі завдань і напрямів емоційного розвитку залежно від вікових особливостей дитини. Таким чином, модель забезпечує гнучкість і адаптивність, що дозволяє ефективно реалізовувати психолого-педагогічний супровід відповідно до індивідуальних потреб і можливостей дітей на кожному віковому етапі.

Ключовим елементом управління будь-якою складною системою, зокрема системою психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку, є чітко визначена мета. Саме мета визначає загальну стратегію діяльності, забезпечуючи уявне прогнозування очікуваних кінцевих результатів. Вона конкретизується та реалізується через систему тактичних завдань, що включають визначення змістових орієнтирів, етапів і напрямів діяльності, а також відбір відповідних методів, засобів і форм організації освітнього процесу.

На основі зазначених положень була розроблена наша структурно-функціональна модель психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку, яка інтегрує всі ключові компоненти для забезпечення ефективної роботи.

Мета моделі: ампліфікація емоційного розвитку дітей на різних етапах дошкільного віку в умовах дошкільної освітньої організації. Ця мета орієнтована на збагачення емоційного досвіду дітей, розширення спектра емоційних переживань та формування емоційної компетентності відповідно до вікових особливостей.

Умови реалізації:

- активне залучення дитини до різних видів діяльності (ігрової, комунікативної, художньо-естетичної тощо), що сприяють формуванню емоційних новоутворень;
- створення умов для забезпечення емоційного благополуччя та формування позитивного емоційного світовідчуття;
- урахування індивідуальних досягнень дітей, що дозволяє вибудовувати індивідуальні траєкторії емоційного розвитку;
- підвищення рівня емоційної культури та професійної компетентності дорослих учасників освітнього процесу (педагогів, психологів, батьків).

Критерії ефективності: позитивна динаміка рівневих характеристик емоційного розвитку дитини, що проявляється у зростанні здатності до розпізнавання, вираження та регуляції власних емоцій, а також у розвитку емоційної чутливості до станів інших людей.

Очікуваний результат: сформованість емоційної компетентності дитини в межах її вікових можливостей, що охоплює здатність до ефективного емоційного самовираження, саморегуляції, а також до встановлення позитивних соціальних взаємозв'язків.

Таким чином, запропонована модель забезпечує цілісне бачення процесу психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку, сприяючи підвищенню ефективності освітнього процесу та створенню умов для гармонійного особистісного розвитку дитини.

У процесі організації психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку було визначено ключову мету, яка полягає в ампліфікації емоційного розвитку дітей на різних етапах

дошкільного дитинства в умовах дошкільної освітньої організації. Це передбачає цілеспрямоване збагачення емоційного досвіду дітей, формування у них емоційної компетентності та розвитку здатності до ефективної емоційної саморегуляції.

Виходячи з вікових особливостей психічного розвитку дітей, оптимальним періодом для початку реалізації завдань психолого-педагогічного супроводу вважається середній дошкільний вік (4–5 років). Саме на цьому етапі спостерігається інтенсивний розвиток емоційної сфери, що створює сприятливі умови для формування новоутворень в емоційно-вольовій сфері.

У межах системи психолого-педагогічного супроводу було визначено такі основні завдання:

Створення умов для формування емоційних новоутворень у дошкільників, що реалізується через впровадження методів і засобів корекційно-розвивальної роботи. Це завдання спрямоване на підтримку процесів емоційного розвитку, розвиток здатності до розпізнавання, вираження та регуляції власних емоцій.

Розробка програми психолого-педагогічного супроводу, що базується на результатах комплексної діагностики емоційного розвитку дітей. Реалізація цього завдання забезпечується методами діагностичного напрямку, які дозволяють виявити індивідуальні особливості емоційної сфери кожної дитини та визначити напрями її подальшого розвитку.

Підвищення психолого-педагогічної компетентності дорослих учасників освітнього процесу, зокрема педагогів і батьків. Це завдання виконується шляхом впровадження організаційно-методичних заходів, спрямованих на розширення знань про особливості емоційного розвитку дітей, формування навичок ефективної взаємодії та емоційної підтримки.

Таким чином, система психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку передбачає комплексний підхід, що поєднує корекційно-розвивальні, діагностичні та організаційно-

методичні напрями, забезпечуючи цілісність і ефективність освітньої діяльності в контексті гармонійного емоційного розвитку дошкільників.

Змістовний компонент моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку визначається системою принципів, які, відповідно до проведеного аналізу, поділяються на дві основні групи:

Принципи проектування процесу супроводу, що забезпечують методологічну основу для побудови ефективної моделі психолого-педагогічної підтримки:

- принцип цілісності, що передбачає інтеграцію всіх аспектів емоційного розвитку дитини в єдину систему;
- принцип структурності, який забезпечує логічну впорядкованість компонентів моделі;
- принцип системності, що акцентує увагу на взаємозв'язках між окремими елементами психолого-педагогічного супроводу;
- принцип ієрархічності, що передбачає наявність чіткої субординації рівнів організації процесу супроводу.

Принципи діяльності, що безпосередньо супроводжує емоційний розвиток дітей, спрямовані на забезпечення гуманістичної орієнтації освітнього процесу:

- принцип дотримання прав та інтересів дитини, що передбачає визнання її особистісної цінності та унікальності;
- принцип створення ситуації успіху, що стимулює мотивацію до розвитку та позитивне самосприйняття;
- принцип діяльнісного опосередкування, який підкреслює важливість активної участі дитини у різних видах діяльності як засобу емоційного розвитку;
- принцип професійної компетентності фахівця, що передбачає наявність у педагогів необхідних знань і навичок

для ефективної реалізації завдань супроводу.

Змістовний компонент також включає умови психолого-педагогічного супроводу, сформульовані на основі аналізу методологічних підходів до організації освітнього процесу. Ці умови забезпечують ефективність реалізації моделі та сприяють створенню сприятливого середовища для емоційного розвитку дошкільників.

Змістовий аспект програми психолого-педагогічного супроводу передбачає розвиток емоційної сфери дітей у трьох основних напрямках:

Сприйняття, розуміння та впізнання емоційних станів на основі аналізу емоційної експресії та контексту емоційної ситуації, що сприяє формуванню емоційної обізнаності та емпатії.

Розвиток емоційної регуляції поведінки та спілкування, що забезпечує здатність дитини керувати власними емоційними реакціями, адаптуючи їх до вимог соціального середовища.

Становлення соціальних емоцій, таких як співпереживання, вдячність, почуття відповідальності, які є основою для розвитку позитивних міжособистісних стосунків.

Кожен із зазначених напрямів передбачає виконання завдань, спрямованих на стабілізацію психоемоційного стану дітей, що є необхідною умовою для формування їх емоційної стійкості та психологічного благополуччя.

Таким чином, змістовний компонент моделі психолого-педагогічного супроводу забезпечує цілісність, системність і комплексність підходу до емоційного розвитку дошкільників, інтегруючи як теоретичні засади, так і практичні методики для досягнення поставлених цілей.

Технологічний компонент моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку охоплює низку обов'язкових етапів, що забезпечують цілісність і системність реалізації супровідної діяльності. До ключових етапів належать: діагностичний,

корекційно-розвивальний та організаційно-методичний.

Діагностичний етап

Початковим етапом у процесі проектування системи психолого-педагогічного супроводу є організація діагностичної діяльності, метою якої є отримання обґрунтованої діагностичної інформації про особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Діагностика виступає фундаментом для подальшого планування індивідуалізованої корекційно-розвивальної роботи та визначення ефективних методичних підходів до підтримки емоційної сфери дитини.

На основі теоретичних узагальнень, викладених у першому розділі дослідження, було здійснено відбір, адаптацію та модифікацію методів і методик, що відповідають віковим та індивідуальним особливостям дошкільників. Було розроблено схеми кількісного та якісного оцінювання показників емоційного розвитку, що дозволяють комплексно аналізувати динаміку емоційного становлення дітей. У результаті цих робіт створено програму комплексної діагностики емоційного розвитку дітей віком 4–7 років.

Зміст діагностичної програми

Реалізація діагностичної програми дає змогу здійснювати всебічну оцінку рівня емоційного розвитку дітей дошкільного віку за такими ключовими критеріями:

Сприйняття та розуміння емоційних станів – визначення здатності дітей ідентифікувати емоції за зовнішньою експресією або в контексті емоційних ситуацій.

Розвиток емоційної децентрації – оцінка здатності дитини виходити за межі власного емоційного досвіду та враховувати емоційні стани інших людей, що є важливим для формування емпатії.

Розвиток соціальних емоцій – аналіз рівня сформованості емоцій, які регулюють міжособистісну взаємодію (співпереживання, сором, гордість, вдячність тощо).

Значення діагностичного етапу

Результати реалізації діагностичної програми дозволяють:

- зафіксувати специфіку емоційного розвитку дітей конкретної вікової групи в умовах дошкільної освітньої організації;
- своєчасно виявити можливі труднощі та відхилення в емоційному розвитку, що забезпечує можливість оперативного коригування процесу становлення емоційних новоутворень;
- отримати цінну інформацію про психоемоційний стан дитини, що слугує основою для розроблення індивідуальних траєкторій розвитку та корекційно-розвивальних програм.

Таким чином, діагностичний етап виступає не лише вихідною точкою, а й системоутворювальним елементом технологічного компонента моделі, забезпечуючи науково обґрунтовану базу для подальшої реалізації завдань психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Діагностичний етап

У змістовому аспекті діагностичний етап реалізується через три взаємопов'язані блоки, кожен із яких спрямований на всебічне вивчення особливостей емоційного розвитку дітей дошкільного віку:

Перший блок включає три серії діагностичних завдань, орієнтованих на виявлення особливостей сприйняття, розуміння та впізнання емоційних станів дитини. Оцінювання здійснюється на основі аналізу емоційної експресії та контексту емоційних ситуацій, що дозволяє визначити рівень емоційної обізнаності та чутливості дитини.

Другий блок передбачає вивчення соціальних емоцій і рівня сформованості механізмів емоційної регуляції поведінки та спілкування. Цей блок представлений двома діагностичними серіями, які дають змогу оцінити здатність дитини до управління емоційними реакціями в соціальних взаємодіях.

Третій блок спрямований на оцінювання рівня тривожності у типових життєвих ситуаціях та аналіз емоційного світовідчуття дитини, що дозволяє виявити чинники емоційної напруженості та дискомфорту.

Діагностичний процес реалізується у формі індивідуальної діагностичної взаємодії з дітьми, що передбачає використання як вербальних, так і невербальних методик. Додатково проводиться анкетування батьків і педагогів, які працюють із дітьми, що дозволяє отримати комплексну інформацію про емоційний розвиток дитини в різних контекстах її життєдіяльності. У процесі діагностики активно залучаються батьки, педагоги та інші фахівці, що забезпечує багатовимірний підхід до аналізу емоційного розвитку.

Результати діагностичного етапу охоплюють:

- визначення індивідуальних параметрів емоційного розвитку кожної дитини;
- конкретизацію уявлень батьків про емоційний розвиток і досвід своїх дітей;
- виявлення чинників емоційної напруженості та підвищеного рівня тривожності;
- оптимізацію запитів батьків щодо отримання інформації про емоційний стан дитини, що сприяє підвищенню їхньої обізнаності та участі в процесі супроводу.

Отримані результати слугують основою для проєктування програми розвивальної взаємодії, що дозволяє забезпечити індивідуалізований підхід до психолого-педагогічного супроводу.

Проектувальний етап

Проектувальний етап передбачає розробку структури програми психолого-педагогічного супроводу, визначення її цільових орієнтирів і змістового наповнення для кожної вікової групи. Основні завдання цього етапу включають:

- визначення структури програми супроводу та формулювання

- її основних завдань, що ґрунтуються на діагностичних даних;
- розробку змістового наповнення розвивальної роботи з дитиною, орієнтованої на підтримку та стимуляцію емоційного розвитку;
- документальне оформлення програми, що включає визначення етапів роботи, конкретизацію завдань і методів їх реалізації.

У програмі також передбачено:

- окреслення етапів роботи відповідно до індивідуальних особливостей дитини;
- формулювання конкретних завдань і визначення ефективних методів їх реалізації;
- прогнозування очікуваних результатів емоційного розвитку дитини;
- визначення термінів досягнення результатів і критеріїв оцінювання динаміки розвитку;
- розподіл обов'язків між дорослими учасниками супроводу (педагогами, психологами, батьками), що забезпечує скоординованість і наступність у роботі.

Таким чином, проєктувальний етап забезпечує чітке планування супровідної діяльності, орієнтованої на гармонізацію емоційного розвитку дитини дошкільного віку та створення умов для її психологічного благополуччя.

Діяльнісний етап є ключовим у процесі реалізації програми розвивального впливу, що впроваджується в межах корекційно-розвивального напрямку моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Програма містить методичний та дидактичний матеріал, розроблений для підтримки педагогів і батьків (дорослих учасників

взаємодії) у процесі розвитку окремих показників емоційних новоутворень. Основні напрями розвитку включають:

Здатність до диференціації та ідентифікації емоцій: розширення емоційного досвіду дітей у сфері розпізнавання, розуміння та інтерпретації емоційної експресії або контексту емоційної ситуації.

Формування емпатійних навичок: розвиток емоційної децентрації, здатності до ідентифікації з іншими людьми, що сприяє становленню навичок співпереживання.

Розвиток емоційного передбачення: удосконалення навичок управління та вираження емоцій у соціально прийнятний спосіб, розвиток просоціальної мотивації та оптимізація ситуативної тривожності.

Реалізація цих завдань сприяє гармонійному розвитку емоційної сфери дошкільників та формуванню у них здатності до ефективної емоційної саморегуляції.

Рефлексивно-оцінний етап

Рефлексивно-оцінний етап спрямований на аналіз ефективності реалізації індивідуального плану програми супроводу. Оцінювання результатів здійснюється через співставлення прогнозованих показників розвитку дитини з фактичними досягненнями, що дозволяє визначити ефективність корекційно-розвивальних заходів.

На цьому етапі фахівці:

- аналізують індивідуальні результати емоційного розвитку кожної дитини;
- визначають динаміку змін у межах реалізованої програми;
- за необхідності вносять корективи у програму відповідно до індивідуальних потреб дитини;
- надають консультативну підтримку дорослим учасникам супроводу для оптимізації подальшої роботи.

Результати цього етапу слугують основою для коригування стратегії супроводу та забезпечують індивідуалізацію освітньої взаємодії.

Значення технології психолого-педагогічного супроводу

Розроблена технологія психолого-педагогічного супроводу спрямована на:

- виявлення труднощів у становленні емоційних новоутворень;
- аналіз та обговорення індивідуальних результатів розвитку кожної дитини;
- визначення оптимальної траєкторії розвитку на різних етапах дошкільного дитинства;
- створення методичних матеріалів для педагогів і батьків з метою підвищення ефективності психолого-педагогічної взаємодії.

Основним механізмом координації діяльності фахівців є внутрішній психолого-педагогічний консиліум, що забезпечує інтеграцію зусиль педагогів, психологів та інших спеціалістів у процесі супроводу емоційного розвитку дошкільників.

Таким чином, діяльнісний та рефлексивно-оцінний етапи забезпечують системну реалізацію програми психолого-педагогічного супроводу, сприяючи розвитку емоційної компетентності дітей та створенню сприятливих умов для їхнього соціально-емоційного благополуччя.

Організаційно-методичний напрям моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку передбачає комплексне психологічне та методичне забезпечення процесу супроводу на базі дошкільної освітньої організації. Його реалізація спрямована на підвищення ефективності взаємодії всіх учасників освітнього процесу та створення сприятливих умов для емоційного розвитку дітей.

Основними завданнями організаційно-методичного напрямку є:

Консультативна підтримка дорослих учасників супроводу, зокрема педагогів і батьків, яка забезпечує їхню обізнаність щодо особливостей емоційного розвитку дітей та ефективних підходів до його стимулювання.

Розробка та оформлення методичних і дидактичних матеріалів, включно з програмами діагностики, психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дошкільників, а також підготовка матеріалів для проведення внутрішніх психолого-педагогічних консилиумів і засідань методичних об'єднань.

Організація взаємодії фахівців на різних етапах реалізації програми психолого-педагогічного супроводу. Це включає координацію роботи в межах таких напрямів діяльності, як психодіагностика, моніторинг емоційного розвитку, корекційно-розвивальна робота, психопрофілактика тощо.

Формування мотивації у педагогів до підвищення рівня емоційної культури та професійної компетентності щодо питань емоційного розвитку дітей. Це сприяє розвитку їхніх особистісних і професійних якостей, необхідних для ефективної підтримки емоційної сфери дошкільників.

Критеріально-результативний блок

Критеріально-результативний блок моделі спрямований на оцінювання ефективності психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Визначення рівня досягнення поставлених цілей здійснюється через проведення проміжних і підсумкових діагностичних процедур, які дозволяють відстежувати динаміку емоційного розвитку дітей.

Ключовим критерієм оцінювання ефективності є позитивна динаміка рівневих характеристик параметрів емоційного розвитку дитини, зокрема:

- підвищення здатності до розпізнавання та інтерпретації емоцій;
- розвиток навичок емоційної регуляції та самоконтролю;
- формування соціально значущих емоцій і емпатійних реакцій;

зниження рівня тривожності та емоційної напруги.

Ці показники дозволяють оцінити не лише рівень досягнень дитини, а й ефективність застосованих психолого-педагогічних технологій і методичних підходів.

За результатами проведеного аналізу можна зробити висновок, що оптимізація процесу розвитку параметрів емоційної сфери дітей дошкільного віку досягається завдяки комплексній реалізації завдань психолого-педагогічного супроводу. Такий супровід спрямований на ампліфікацію емоційного розвитку, що забезпечується через систематичну діагностику, корекційно-розвивальну роботу, організаційно-методичну підтримку та рефлексивно-оцінний аналіз результатів.

Таким чином, ефективність психолого-педагогічного супроводу ґрунтується на системному підході до організації освітнього процесу, інтеграції зусиль фахівців і батьків, а також безперервному моніторингу та корекції освітніх впливів, що сприяє гармонійному емоційному розвитку дітей у дошкільному віці.

Теоретичні засади та організаційно-методичні аспекти моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Розробка моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку ґрунтувалася на комплексних теоретичних узагальненнях, які стали основою для її побудови. Методологічне підґрунтя моделі складають положення та принципи таких підходів, як системний, діяльнісний, гуманістичний і міждисциплінарний, що узгоджуються з основними положеннями чинних федеральних державних освітніх стандартів. Застосування цих підходів забезпечує цілісність, структурованість та міждисциплінарну інтеграцію психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток емоційної сфери дошкільників.

У межах організаційно-методичного напрямку моделі було

розроблено такі ключові компоненти:

Програму діагностики емоційного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку, яка дозволяє здійснювати систематичний моніторинг рівня сформованості емоційних новоутворень та визначати індивідуальні траєкторії розвитку;

Зміст психолого-педагогічного супроводу, що охоплює напрями, завдання, методи та форми роботи, орієнтовані на підтримку та стимулювання емоційного розвитку дітей дошкільного віку;

Перспективний план взаємодії фахівців, які залучені до реалізації завдань психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує ефективну міждисциплінарну координацію в роботі команди спеціалістів (педагогів, психологів, логопедів, соціальних педагогів тощо).

Апробація моделі була проведена на базі дошкільної освітньої організації, що дозволило перевірити її ефективність у реальних умовах освітнього середовища. Результати апробації представлені в емпіричній частині цієї дисертаційної роботи, де висвітлено динаміку змін у показниках емоційного розвитку дітей, а також проаналізовано ефективність впроваджених психолого-педагогічних заходів.

Таким чином, модель психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку має чітко визначену теоретико-методологічну базу, структуру та механізми реалізації, що підтверджено результатами її практичної апробації.

Висновки до першого розділу

Огляд теоретичних підходів до проблеми емоційного розвитку дітей у межах психолого-педагогічних досліджень дозволив визначити основні положення, що формують зміст і логіку його вивчення, а також окреслити напрями подальших наукових розвідок.

1. Методологічні підходи до проблеми емоційного розвитку

На сьогодні існує низка методологічних підходів до вивчення емоційного розвитку дітей. Попри тривалу історію дослідження цієї проблематики, розмаїття теоретичних концепцій зберігає її актуальність. У результаті аналізу виокремлено такі підходи:

- Мотиваційний підхід, що трактує емоції як первинну мотиваційну (динамічну) систему (В. Вундт, К. Ізард, В. Макдауголл, З. Фрейд, В. К. Вілюнас, Н. Я. Грот, С. Л. Рубінштейн та інші).

- Фізіологічний підхід, який об'єднує теорії еволюційної, периферійної та центральної природи емоцій (Ч. Дарвін, В. Джеймс, К. Ланге, Ч. С. Шерінгтон, В. Кенон, О. Р. Лурія, П. К. Анохін, П. Екман, А. Дамассіо та інші).

- Когнітивний підхід, що акцентує на ролі когнітивних детермінант у розвитку та ініціації емоцій (Н. Я. Грот, С. Шехтер, М. Арнолд, Н. Фрїйда, К. Шере, П. В. Симонов, Р. С. Лазарус та інші).

- Культурно-історичний підхід, започаткований Л. С. Виготським, П. П. Блонським, О. М. Леонтьєвим, С. Л. Рубінштейном, де соціальне середовище визначається як головний чинник розвитку особистості.

2. Системно-діяльнісний підхід до емоційного розвитку

У межах системно-діялісного підходу емоційний розвиток розглядається через призму появи новоутворень у межах емоційної сфери на різних вікових етапах. Основним положенням є трактування емоційного розвитку як суттєвого напрямку особистісного становлення. Сензитивні періоди формування емоційних новоутворень припадають переважно на

дошкільне дитинство, що забезпечує здатність дитини будувати адекватні стосунки з навколишнім світом та оптимізувати взаємодію з оточуючими.

3. Ключові напрями емоційного розвитку дошкільників

Проаналізувавши загальні закономірності емоційного розвитку, визначено три взаємопов'язані напрями:

- емоційно-експресивний розвиток;
- становлення емоційного регулювання поведінки та спілкування;
- розвиток соціальних емоцій.

4. Емоційні новоутворення дошкільного віку

Внаслідок закономірних змін у межах зазначених напрямів формуються такі емоційні новоутворення:

- здатність диференціювати ознаки експресії та інтерпретувати їх у контексті певних емоційних станів;
- розвиток емпатії як здатності співпереживати, співчувати та підтримувати емоційний стан іншої особи;
- формування здатності до емоційного передбачення.

Як умову оптимізації процесу емоційного розвитку дитини в період дошкільного віку ми вважаємо за можливе розглянути здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей.

5. Психолого-педагогічний супровід емоційного розвитку дітей дошкільного віку правомірно розглядати як напрям командної взаємодії фахівців дошкільної освітньої організації, пов'язаний зі створенням умов для появи новоутворень в емоційній сфері дитини, із засвоєнням нею способів емоційного розвитку.

6. Модель психолого-педагогічного супроводу представлена взаємопов'язаними компонентами (цільовий, змістовий, технологічний, критеріально-результативний). Методологічним підґрунтям моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дитини дошкільного віку визначили актуальні для сучасної освітньої практики підходи: системний, діяльнісний, гуманістичний, міждисциплінарний.

7. Оптимізація процесу розвитку параметрів емоційної сфери дітей забезпечується засобами психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на ампліфікацію емоційного розвитку дітей на різних етапах дошкільного віку в дошкільній освітній організації.

РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1 Організація та методи експериментального дослідження

На основі висновків, сформульованих у теоретичному розділі роботи щодо змістових характеристик, критеріїв та показників оцінювання емоційного розвитку дітей на різних етапах дошкільного дитинства, було визначено етапи, завдання та зміст експериментального дослідження. Структура дослідження орієнтована на вивчення ефективності моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей та аналіз динаміки їхніх емоційних новоутворень у процесі реалізації програми.

У межах експериментального дослідження були поставлені такі завдання:

Виявлення та опис рівня емоційного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку, що передбачало:

- діагностування емоційної сфери дітей для визначення її актуального стану;
- операціоналізацію показників емоційного розвитку, тобто чітке визначення критеріїв, за якими оцінюються емоційні новоутворення;
- встановлення взаємозв'язків між окремими параметрами емоційного розвитку, що дозволяє виявити закономірності їх формування та динаміку змін у процесі дошкільного онтогенезу.

Організація психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей у межах формувального етапу експерименту, що передбачала:

впровадження програми корекційно-розвивальної роботи відповідно до визначених завдань моделі;

координацію діяльності педагогів, психологів та інших фахівців у забезпеченні емоційної підтримки дітей;

створення умов для розвитку емоційної компетентності дошкільників через інтеграцію різних видів діяльності.

Оцінка якісних і кількісних змін у рівні емоційного розвитку дітей на контрольному етапі експериментального дослідження, що включала:

- повторну діагностику з метою визначення динаміки змін у розвитку емоційної сфери;
- порівняння отриманих результатів із початковими даними для оцінювання ефективності впроваджених психолого-педагогічних заходів;
- аналіз факторів, що вплинули на зміни в рівні емоційного розвитку, та формулювання рекомендацій щодо оптимізації процесу супроводу.

Таким чином, експериментальне дослідження було спрямоване на емпіричну перевірку ефективності розробленої моделі психолого-педагогічного супроводу, що дозволило не лише підтвердити її практичну значущість, а й удосконалити підходи до роботи з дітьми дошкільного віку в контексті їх емоційного розвитку.

Аналіз проблеми дослідження дав нам змогу здійснити комплексне оцінювання емоційного розвитку дітей різних періодів дошкільного віку через вивчення низки взаємопов'язаних критеріїв і показників, що відображають ключові напрями емоційного розвитку. На підставі теоретичних узагальнень було підібрано, систематизовано та модифіковано методи й методики експериментального етапу цієї дисертаційної роботи, описано схеми оцінювання показників.

У результаті нами було складено програму комплексної діагностики емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Відповідно до завдань нашого дослідження процедура проведення методик була модифікована нами в таких напрямках:

- підібрано єдиний діагностичний матеріал (набір сюжетних картинок і піктограм), що оптимально підходить для трьох вікових груп;
- сформульовано єдину інструкцію і систему запитань;
- розроблено уніфіковану систему фіксації та оцінювання результатів діагностичної взаємодії з дітьми;
- виключено завдання і модальності емоцій, недоступні для виконання та впізнання дітям середнього дошкільного віку;
- виокремлено додаткові параметри кількісного та якісного аналізу даних.

Методи і методики, послідовно реалізовані на констатувальному етапі експерименту, представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Методики та методи вивчення рівня емоційного розвитку

Показники емоційного розвитку	Методики та методи
Блок 1. Емоційно-експресивний розвиток	
<i>Критерій 1. Сприйняття і розуміння, упізнання емоційних станів за експресією або контекстом емоційної ситуації</i>	
1. адекватне орієнтування у сприйнятій ситуації, її емоційному сенсі, засобах і способах вираження емоцій.	- методика вивчення розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках на картинці
2. адекватність розуміння й упізнання емоційних станів різної модальності, їх кількість.	- методика вивчення
3. адекватність дій, переживанню,	розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках на картинці

орієнтація в особистому емоційному досвіді.	
4. ступінь розгорнутості відповідей, словесне позначення емоцій.	
Блок 2. Розвиток емоційної регуляції поведінки та спілкування	
<i>Критерій 2. Розвиток емоційної децентрації</i>	
5. Здатність	– проективне інтерв'ю "Три бажання"; – опитувальник "Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей";
<i>Критерій 3. Становлення соціальних емоцій</i>	
6. Рівень соціального опосередкування емоцій.	– проективне інтерв'ю "Три бажання";
7. Просоціальна мотивація і розширення предметного змісту потреб.	– методика вивчення соціальних емоцій у дітей 3-7 років;
8. Рівень ситуативної тривожності та емоційної напруги.	– тест тривожності "Вибери потрібне обличчя" (Р. Темпл та інші) – анкета-опитувальник для батьків

Такий підхід до організації діагностичного дослідження дав змогу на етапі аналізу та узагальнення емпіричного матеріалу проводити порівняльний аналіз даних за віковими групами, стандартизувати результати діагностики; виокремити показники (якісні та кількісні характеристики), типові для дітей різних вікових груп.

Аналіз результатів за окремими показниками критерію

"Сприйняття і розуміння, впізнання емоційних станів за експресією або контекстом емоційної ситуації" здійснювали так.

Одним із важливих показників емоційного розвитку дітей дошкільного віку є адекватне орієнтування в сприйманій ситуації, зокрема розуміння її емоційного змісту, а також засобів і способів вираження емоцій. Для оцінювання цього показника було використано сім діагностичних ситуацій, представлених у вигляді сюжетних ілюстрацій, що відображають різні емоціогенні контексти, пов'язані з переживанням таких емоцій, як радість (веселість), смуток, здивування, злість, страх, гордість та образа.

Оцінювання здійснювалося на основі аналізу змісту дитячих висловлювань, що дозволило диференціювати рівень емоційної обізнаності за чотирибальною шкалою (від 0 до 3 балів), де кожен рівень характеризує специфіку сприйняття та інтерпретації емоційної ситуації.

0 балів — Повна відсутність орієнтації в емоційному контексті ситуації.

Дитина не розуміє змісту зображеної події, не може визначити емоційний сенс ситуації або описати специфіку переживаних емоцій. Вона не виокремлює жодних експресивних засобів, що вказують на емоційний стан персонажів, і не здатна диференціювати характер емоційного настрою.

1 бал — Базова орієнтація в ситуації з труднощами у розумінні емоційного змісту.

Дитина адекватно описує зміст зображення та дії персонажів, відповідає на загальні запитання, однак має труднощі з трактуванням емоційного підтексту. Опис ситуації базується переважно на переліченні дій, без глибокого аналізу емоційних причин. Наприклад:

«Він бігає, бо зрозумів щось»;

«Сидять під деревом, видно, що їм погано».

Емоційні стани сприймаються глобально: «Гарний настрій, бо так

намальовано», «Страшно, бо на картинці так видно». Дитина не виділяє окремих експресивних елементів (жести, міміка, інтонація).

2 бали — Часткове усвідомлення емоційного контексту ситуації з фокусом на формальних ознаках.

Дитина розуміє емоційний підтекст ситуації, проте орієнтується переважно на зовнішні, формальні ознаки емоційного стану. Вона може виокремлювати окремі експресивні елементи, такі як міміка чи жести, і використовує їх для визначення емоційного стану персонажів. Наприклад:

«Я зрозумів, що він сердиться, бо так очі і брови стоять»;

«В неї гарна усмішка, тому видно, що вона веселиться».

Проте опис емоційної ситуації залишається поверхневим і не враховує глибинні причинно-наслідкові зв'язки.

3 бали — Повне розуміння емоційного змісту ситуації із врахуванням її причинно-наслідкових зв'язків.

Дитина демонструє цілісне сприйняття емоційної ситуації, розкриваючи не лише зовнішні прояви емоцій, але й внутрішні переживання персонажів. Опис має глибокий зміст, що враховує причини виникнення емоцій і встановлює зв'язок між подіями та емоційними реакціями. Наприклад:

«Діти бояться, бо почалася гроза, а вони не встигли сховатися, от і тремтять, ще й мами поруч немає».

Дитина виділяє узагальнені елементи експресії, правильно ідентифікує емоційні стани на основі міміки, жестів, змін у виразі обличчя (наприклад, усмішка, положення брів, почервоніння обличчя тощо) та встановлює чіткі причинно-наслідкові зв'язки між подіями й емоційними реакціями.

Одним із важливих показників емоційного розвитку дітей є адекватність розуміння та впізнавання емоційних станів різної модальності, а також кількість правильно ідентифікованих емоцій. У зв'язку з тим, що в різних серіях методики досліджувалося розуміння

емоційних станів, представлених як на сюжетних ілюстраціях, так і на графічних схемах, було розроблено дві окремі схеми оцінювання результатів.

Критерії оцінювання адекватності впізнавання емоційних станів на сюжетних ілюстраціях

Оцінювання здійснювалося за трибальною шкалою (від 0 до 2 балів), яка дозволяє визначити рівень сформованості у дітей здатності до розпізнавання емоційних станів.

0 балів — Повна неадекватність у визначенні емоційного стану.

Дитина неправильно визначає як сам емоційний стан, так і його змістову специфіку. Вона не може диференціювати емоції, плутає їхні основні характеристики або зовсім не пов'язує зображення із жодною емоційною реакцією.

1 бал — Часткова адекватність у розпізнаванні емоційного стану.

Дитина адекватно сприймає загальний емоційний фон ситуації, диференціюючи його за критерієм "позитивний — негативний — нейтральний", проте має труднощі з визначенням конкретної емоційної модальності.

Приклади дитячих висловлювань:

«Хороше» замість «радісне»;

«Погано почувається» замість «сумний»;

«Нормальне обличчя» замість «здивоване».

Це свідчить про загальне емоційне сприйняття без глибокого усвідомлення специфічних емоційних нюансів.

2 бали — Повна адекватність у впізнаванні емоційного стану.

Дитина чітко розуміє та правильно ідентифікує емоційний стан, визначаючи його модальність. Вона використовує як стандартні емоційні категорії («страшне», «зле», «сумне»), так і власні вербальні еквіваленти, що демонструють її здатність до емоційної рефлексії, наприклад:

«Запекло вони» як заміник для «сердиті»;

«Злісний він» для позначення гніву або агресії.

Це свідчить про сформовану здатність дитини до глибокого аналізу емоційної ситуації та гнучкість у використанні мовних засобів для опису емоцій.

Додаткові критерії оцінювання

Окрім основної бальної системи, за успішне впізнавання складніших для дошкільників емоційних станів, таких як "здивування" та "гордість", додатково нараховувалося 0,5 бала. Це обумовлено тим, що зазначені емоції потребують більш тонкого аналізу невербальних ознак і складніші для когнітивної диференціації у дошкільному віці.

Зазначена система оцінювання дозволяє не лише кількісно зафіксувати рівень емоційного розвитку дитини, а й якісно проаналізувати особливості її емоційної обізнаності та здатності до інтерпретації емоційних станів. Це забезпечує основу для подальшої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вдосконалення емоційної компетентності дітей дошкільного віку.

Оцінювання адекватності розуміння та впізнавання емоційних станів різної модальності на основі піктограм здійснювалося за чотирибальною шкалою (від 0 до 3 балів), що дозволяє визначити рівень сформованості у дітей здатності диференціювати емоційні стани за візуальними ознаками.

Критерії оцінювання

0 балів — Повна неадекватність у визначенні емоційного стану.

Дитина неправильно ідентифікує емоційний стан, зображений на піктограмі, не розуміє його емоційного змісту та не демонструє здатності до розпізнавання навіть базових емоційних реакцій.

1 бал — Часткова адекватність у розпізнаванні емоційного стану з труднощами у визначенні модальності.

Дитина правильно визначає загальну емоційну тональність

(наприклад, позитивну чи негативну), але не може точно ідентифікувати конкретну модальність емоції. Використовує узагальнені або наближені замітники для опису емоційного стану:

«Поганий» замість «злий»;

«Не поганий і не добрий, нормальний» замість «здивований».

Водночас дитина може застосовувати власні описові конструкції, які відображають специфіку емоцій, наприклад:

«Ахнуте обличчя, бо ніби каже "ах"!» — для опису здивування.

2 бали — Адекватне впізнавання емоційного стану з правильним визначенням його модальності.

Дитина правильно розпізнає емоційний стан, розуміє його специфіку та точно визначає модальність емоції, використовуючи відповідні іменники або дієслова:

«Радість», «Страшно», «Злиться», «Сумує» тощо.

Це свідчить про наявність у дитини базових навичок розуміння емоційної експресії та здатність співвідносити візуальні ознаки з емоційним змістом.

3 бали — Високий рівень адекватності у впізнаванні емоційного стану з правильним використанням граматичних категорій.

Дитина не лише правильно ідентифікує емоційний стан, але й демонструє лінгвістичну точність, використовуючи прикметникові форми для опису емоцій:

«Злий», «Здивоване», «Страшне» тощо.

Це свідчить про сформованість здатності до глибокої когнітивної інтерпретації емоційного змісту, що є ознакою високого рівня емоційної компетентності.

Оцінювання адекватності дій відповідно до емоційних переживань та рівня орієнтації дитини у власному емоційному досвіді здійснювалося за чотирибальною шкалою (від 0 до 3 балів). Цей показник дозволяє визначити, наскільки дитина здатна встановлювати зв'язок між емоціями,

конкретними ситуаціями та відповідними діями.

Критерії оцінювання

0 балів — Відсутність зв'язку між емоціями, ситуаціями та діями.

Дитина не здатна виокремити ситуацію, у якій проявлялися б різні емоційні стани, і не встановлює жодних зв'язків між подіями, емоційними переживаннями та відповідними діями.

Типові відповіді:

«Я ніколи такого не відчував»;

«Мені завжди весело, я ніколи не сумую».

Це свідчить про обмежену емоційну рефлексію та нерозуміння природи власних емоційних переживань.

1 бал — Базове усвідомлення емоційного досвіду з труднощами в диференціації.

Дитина може назвати одну ситуацію, яка викликала певну емоцію, але має труднощі з конкретизацією обставин, об'єктів і дій, пов'язаних із цією емоційною ситуацією.

Наприклад:

«Веселюся, коли весело».

Дитина часто приписує однакові дії різним емоційним станам, що свідчить про слабку диференціацію емоційних переживань і обмежену здатність до аналізу власного емоційного досвіду.

2 бали — Адекватний вибір емоційно значущих ситуацій із власного досвіду.

Дитина здатна підібрати ситуації зі свого особистого досвіду, які відповідають певним емоційним станам, і визначити дії, пов'язані з цими ситуаціями.

Приклади відповідей:

«Сиджу на дивані, коли мені добре»;

«Ламаю все, коли злюсь»;

«Сам даю здачу, коли сердитий».

Хоча ситуації та дії не відзначаються великою різноманітністю, дитина демонструє здатність розрізняти емоційні стани та пов'язувати їх із відповідними діями, здебільшого побутового характеру.

3 бали — Високий рівень усвідомлення емоційного досвіду та його рефлексії.

Дитина без труднощів орієнтується у власному емоційному досвіді, називаючи кілька різних ситуацій, у яких проявлялися певні емоції. Вона чітко розділяє ситуації, дії та об'єкти, які викликають емоційні реакції, і демонструє розуміння соціальних та моральних аспектів емоційних переживань.

Наприклад:

«Я злюся, коли друзі мене обманюють»;

«Сумно, коли когось ображають».

Дитина виділяє експресивні дії, які є характерними для конкретних емоційних станів, демонструючи високий рівень емоційної компетентності та соціальної зрілості.

Якісний аналіз результатів здійснювався шляхом виявлення типів ситуацій, об'єктів і взаємозв'язків, що асоціюються у досвіді дітей із певними емоційними станами. Це дозволяє визначити особливості емоційного сприйняття та когнітивної інтерпретації емоційних подій у контексті особистого досвіду дитини.

Типологія емоційно значущих ситуацій

До типових ситуацій, що викликають емоційні реакції у дітей, віднесено такі категорії:

Природні явища:

Емоційні реакції, пов'язані зі змінами в навколишньому середовищі:

«Люблю, коли тепло, а коли холодно — не люблю».

Предмети, що задовольняють побутові потреби:

Емоції, викликані предметами повсякденного вжитку або їжею:

«Не люблю пити ліки», «Люблю тістечка», «Не люблю кашу».

Взаємовідносини з дорослими та однолітками:

Емоційні переживання, що виникають у контексті міжособистісної взаємодії:

«Люблю, коли мама поруч».

Порушення або дотримання правил поведінки та моральних норм:

Емоції, пов'язані з етичними та соціальними аспектами поведінки:

«Якщо обзиваються — не люблю», «Не люблю, коли б'ються».

Ситуації, запозичені з художньої літератури, мультфільмів або кіно:

Емоції, які виникають унаслідок переживання за вигаданих персонажів:

«Боюся страшних монстрів», «Не люблю жахи».

Діяльність або власна активність дитини:

Емоції, що виникають під час особистої діяльності:

«Граю — і мені весело».

Критерії оцінювання розгорнутості відповідей та вербальної експлікації емоцій

Оцінювання ступеня розгорнутості відповідей і здатності до словесного позначення емоційних станів здійснювалося за чотирибальною шкалою (від 0 до 3 балів):

0 балів — Відсутність відповіді.

Дитина не відповідає на запитання експериментатора, демонструючи труднощі у вербальному вираженні емоцій або відсутність емоційної асоціації з конкретною ситуацією.

1 бал — Коротка відповідь у вигляді простого речення або одного слова.

Дитина надає мінімально інформативну відповідь без додаткових деталей:

«Сиджу один»;

«Весело», «Боюся».

2 бали — Коротка відповідь із можливістю деталізації на додаткові запитання.

Первісна відповідь коротка, але дитина здатна розширити її після стимулюючих запитань дорослого:

«Граю» → (після уточнення) «Граю з другом у машинки, і мені весело, бо ми вигадуємо нові ігри».

3 бали — Розгорнута, самостійна відповідь без додаткових стимулів.

Дитина самостійно дає детальну відповідь, яка містить чіткий опис ситуації, емоційного стану та пов'язаних із ним дій або об'єктів:

«Я засмутився, коли мій найкращий друг не прийшов на день народження. Я чекав, а він не прийшов, і було сумно, бо я хотів грати з ним».

Якісний аналіз результатів дослідження здійснювався шляхом порівняння рівня успішності впізнавання емоційних станів за сюжетними ілюстраціями та піктограмами. Це дозволило виявити специфічні помилки, які систематично виникають у дітей різних вікових груп, що свідчить про особливості когнітивного та емоційного розвитку на різних етапах дошкільного дитинства.

Типологія помилок у впізнаванні емоційних станів

У процесі аналізу було виокремлено кілька типів помилок, що характеризують особливості інтерпретації емоційних стимулів у дітей:

Помилки підміни

Цей тип помилок виникає, коли дитина правильно інтерпретує контекст ситуації, зображеної на сюжетній картинці, однак приписує їй емоційний стан, що не відповідає дійсності.

Приклад:

За сюжетом, що ілюструє емоцію «злість», дитина зазначає, що персонаж «радісний». Або емоцію «здивування» помилково сприймає як

«страх» чи «радість».

Така помилка може бути пов'язана з обмеженим досвідом диференціації схожих емоцій або недостатнім розвитком емоційної рефлексії.

Помилки розширення

Цей тип помилок проявляється у використанні ширших або синонімічних понять для позначення конкретних емоційних станів.

Приклад:

Емоцію «гнів» дитина визначає як «розсерджений стан», а «смуток» описує як «сумний настрій» або навіть «нерадісний».

Це свідчить про прагнення дітей узагальнювати емоційні стани на основі знайомих категорій, що відповідає особливостям пізнавального розвитку на дошкільному етапі.

Помилки об'єднання

Помилки об'єднання виникають, коли дитина схильна зводити різні емоційні стани до однієї категорії, сприймаючи їх як подібні за змістом.

Приклад:

Емоції «злість», «гнів» і «образа» дитина може узагальнювати під спільним визначенням «розлючені емоції».

Це свідчить про недостатню диференціацію емоційних переживань, що є характерним для дітей молодшого дошкільного віку.

Формування словника позначень емоційних станів

У процесі аналізу також було сформовано словник позначень емоційних станів різної модальності, що відображає мовленнєву репрезентацію емоцій у дитячій свідомості. Це дозволило систематизувати, які саме вербальні одиниці використовують діти для опису емоцій, а також виявити характерні тенденції у словесному позначенні різних емоційних станів.

Наприклад, для позначення емоції «страх» діти використовували такі варіанти: «страшно», «боїться», «лякається», «ховається».

Для емоції «радість» використовувалися синонімічні вирази: «весело», «щасливий», «усміхається», «добрий настрій».

Порівняльний аналіз успішності впізнавання емоцій за сюжетними ілюстраціями та піктограмами дозволив виявити не лише рівень розвитку емоційної компетентності у дітей, але й типові помилки, що виникають у процесі емоційної ідентифікації. Це забезпечує ґрунт для подальшої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вдосконалення емоційної обізнаності, розширення словникового запасу емоційної лексики та формування здатності до точного розпізнавання та вербального вираження емоційних станів у дітей дошкільного віку.

Оцінювання рівня розвитку емоційної децентрації у дітей дошкільного віку здійснювалося на основі аналізу їхньої здатності до ідентифікації з іншими особами та прояву емпатійних переживань. Результати оцінювалися за чотирибальною шкалою (від 0 до 3 балів), що дозволяє визначити рівень сформованості емпатійних навичок і здатності до емоційного співпереживання.

Критерії оцінювання

Здатність дитини до ідентифікації з іншими та емпатійних переживань

0 балів — Відсутність усвідомленої ідентифікації з іншими.

Дитина не виявляє здатності до свідомої ідентифікації з іншими особами, не може висловити бажання або потреби від імені іншої людини. Відсутні ознаки емпатійної реакції на емоційний стан оточення.

1 бал — Орієнтація виключно на власні бажання та потреби.

Дитина фокусується на власних бажаннях, які є одноманітними та пов'язаними переважно з матеріальними або фізичними потребами (їжа, іграшки, фізичні розваги). Спроби висловити бажання від імені іншої особи є поверхневими і здебільшого дзеркально відображають її власні

потреби. Висловлені бажання не відзначаються різноманітністю і не враховують емоційний контекст іншої особи.

2 бали — Початок усвідомлення соціальних бажань із елементами ідентифікації.

Дитина з легкістю приймає на себе умовну роль (наприклад, чарівника), демонструючи орієнтацію не лише на особисті бажання, але й на бажання соціального характеру. У спектрі її бажань з'являються елементи, пов'язані з міжособистісною взаємодією:

- прагнення до лідерства,
- демонстрація власних здібностей,
- участь у рольових іграх.

У висловлюваннях від імені інших осіб часто простежується проєкція власних потреб, де інші (близькі дорослі або однолітки) виступають засобом для задоволення особистих бажань дитини.

3 бали — Високий рівень емоційної децентрації та здатності до емпатії.

Дитина демонструє усвідомлену здатність ідентифікуватися з іншими людьми, виявляє високий рівень емпатійного розуміння, співпереживання та співчуття. Її бажання від імені інших осіб є різноманітними і ґрунтуються на розумінні потреб і почуттів цих людей. Висловлювання дитини здебільшого стосуються сфер соціальної взаємодії, що свідчить про сформованість здатності до емоційної рефлексії та соціальної чутливості.

Приклад: «Я думаю, що мій друг хотів би, щоб ми разом гралися, бо він сумує, коли один».

Висновок про характер емпатійних проявів у поведінці дітей дошкільного віку формувався на основі аналізу даних, отриманих із опитувальних листів, заповнених вихователями на підставі систематичних спостережень за повсякденною діяльністю дітей. Такий підхід дозволяє оцінити емпатійні реакції у природних соціальних контекстах, що забезпечує

об'єктивність і достовірність результатів.

Методика оцінювання емпатійних проявів

Після заповнення опитувальних листів здійснювався підрахунок загальної суми балів, що відображала інтенсивність і характер емпатійних проявів у поведінці дитини. Отримані результати інтерпретувалися відповідно до наступної бальної шкали:

0 балів — Відсутність помітних емпатійних проявів.

У поведінці дитини не спостерігається ознак емпатійної чутливості до емоційного стану інших людей. Вона не виявляє зацікавленості в переживаннях оточення, не реагує на емоційні сигнали однолітків або дорослих.

Кількість балів за опитувальним листом: від 0 до 11.

1 бал — Домінування егоцентричного типу емпатії.

Емпатійні реакції дитини мають егоцентричний характер, що проявляється у зосередженості на власних переживаннях. Дитина може демонструвати емоційну реакцію на ситуацію, однак вона орієнтована більше на власні потреби, ніж на розуміння стану іншої особи.

Кількість балів за опитувальним листом: від 12 до 23.

2 бали — Змішаний тип емпатії з елементами гуманістичного підходу.

Дитина демонструє ознаки як егоцентричних, так і гуманістичних емпатійних проявів. Вона здатна виявляти співпереживання іншим, особливо у знайомих ситуаціях, але її реакції не завжди стабільні. Емпатійна чутливість може залежати від контексту, рівня близькості з особою або особистої зацікавленості.

Кількість балів за опитувальним листом: від 24 до 36.

3 бали — Прояв гуманістичного типу емпатії.

Дитина демонструє високий рівень емпатійної чутливості, здатна до глибокого співпереживання, співчуття та розуміння емоційних станів інших людей. Її емпатійні реакції стабільні, проявляються у різних соціальних

контекстах і не залежать від особистої вигоди. Дитина активно прагне допомогти іншим, проявляє турботу, готовність підтримати як однолітків, так і дорослих.

Кількість балів за опитувальним листом: від 37 і вище.

Оцінювання критерію «Становлення соціальних емоцій»

Критерій «Становлення соціальних емоцій» оцінювався з урахуванням аналізу таких показників:

Рівень розвитку емоцій соціальної спрямованості:

- здатність відчувати сором, гордість, провину, вдячність, відповідальність тощо;

- усвідомлення соціальних норм і моральних цінностей у контексті емоційних реакцій.

Соціальна чутливість:

- здатність розпізнавати емоційні стани інших людей у різних ситуаціях;

- готовність до емоційної підтримки та допомоги оточуючим.

Інтеграція емоцій у соціальну поведінку:

- прояв емоційної відповідальності у взаємодії з однолітками та дорослими;

- емоційна регуляція у відповідь на соціальні виклики та конфліктні ситуації.

Індекс тривожності (ІТ) використовувався як основний показник для визначення рівня тривожності дітей дошкільного віку. Його розрахунок дозволив здійснити диференційовану оцінку емоційного стану дітей на основі їхніх відповідей у рамках діагностичних процедур.

Класифікація рівнів тривожності

На основі значень ІТ було виділено три рівні тривожності:

Високий рівень тривожності — ІТ понад 50 %.

Цей рівень свідчить про наявність у дитини стійких ознак емоційної напруженості, підвищеної чутливості до стресових ситуацій і

виражених проявів тривожності в різних видах діяльності.

Середній рівень тривожності — ІТ у межах від 20 % до 50 %.

Діти з таким рівнем тривожності демонструють помірну емоційну чутливість до змін у навколишньому середовищі, що може проявлятися у ситуативних реакціях на стресові фактори, однак не має стійкого характеру.

Низький рівень тривожності — ІТ у межах від 0 % до 20 %.

Цей рівень характеризує дітей із добре розвиненими механізмами емоційної регуляції, низьким рівнем емоційної напруженості та високою здатністю адаптуватися до нових соціальних і навчальних умов.

Якісний аналіз емоційного досвіду дітей

Поряд із кількісним аналізом індексу тривожності було проведено якісний аналіз відповідей дітей, що дозволило глибше дослідити характер їхнього емоційного досвіду у проєктивних ситуаціях. Аналіз охоплював такі аспекти:

Взаємовідносини з однолітками:

Оцінювався рівень емоційного комфорту дитини у групі, здатність до налагодження дружніх контактів, наявність конфліктних ситуацій і реакції на них.

Повсякденна діяльність у дошкільному закладі:

Досліджувалися емоційні реакції на освітні завдання, ігрову діяльність, участь у колективних заходах.

Взаємовідносини з дорослими:

Аналізувалися особливості емоційної взаємодії з вихователями, педагогами та іншими дорослими, що беруть участь у виховному процесі.

Емоційне ставлення до дошкільної освітньої установи:

Визначався загальний емоційний фон щодо відвідування дитячого садка, включно з відчуттям безпеки, задоволеності середовищем і рівнем довіри до дорослих.

Аналіз індивідуальних і групових результатів

Індивідуальні результати дітей було зафіксовано в узагальнюючих таблицях, що дозволило здійснити:

Кількісний аналіз:

На основі сумарних значень показників було визначено середні рівні тривожності для всієї групи, що дало змогу встановити загальні тенденції щодо емоційного стану дітей.

Якісний аналіз:

Аналізувалися особливості прояву тривожності в різних контекстах (соціальна взаємодія, навчальна діяльність тощо), що дозволило ідентифікувати основні чинники, які впливають на емоційний стан дітей.

2.2 Аналіз результатів формувального експерименту

Апробація моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей дошкільного віку була проведена на базі дошкільної освітньої установи. Реалізація моделі здійснювалася відповідно до розробленої технології психолого-педагогічного супроводу, яка передбачала поетапне впровадження завдань, що відповідають ключовим структурним компонентам моделі.

Технологія психолого-педагогічного супроводу включала чотири основні етапи:

Діагностичний етап

Спрямований на виявлення особливостей емоційного розвитку дітей дошкільного віку, оцінювання рівня сформованості емоційної компетентності та визначення індивідуальних потреб кожної дитини.

Проектувальний етап

Включав розробку програми психолого-педагогічного супроводу, визначення цілей, завдань, методів і форм роботи відповідно до результатів діагностики. Особливу увагу приділяли плануванню індивідуальних траєкторій розвитку емоційної сфери дітей.

Діяльнісний етап

Реалізація практичних заходів щодо розвитку емоційної сфери дошкільників. На цьому етапі основним інструментом впливу виступала ігрова технологія, яка забезпечує природну для дітей форму активності. Використання ігрових методик дозволило органічно інтегрувати завдання емоційного розвитку в різні види дитячої діяльності.

Рефлексивно-оцінювальний етап

Здійснювався аналіз ефективності реалізованих заходів, оцінка динаміки емоційного розвитку дітей, порівняння прогнозованих результатів із фактичними досягненнями. Цей етап також включав коригування програми супроводу з урахуванням отриманих результатів.

Особливості використання ігрової технології

Ігрова технологія була визначена як провідний метод психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дошкільників, що обумовлено її відповідністю віковим особливостям дітей. У межах апробації моделі здійснювався:

відбір програмного матеріалу, що відповідає емоційному і когнітивному рівню розвитку дітей різних вікових груп;

визначення послідовності завдань, спрямованих на розвиток емоційної чутливості, емпатії, здатності до емоційної саморегуляції;

інтеграція завдань емоційного розвитку в різні види ігрової діяльності (рольові, сюжетно-рольові, дидактичні ігри, ігри-драматизації).

Ігрові форми сприяли створенню емоційно безпечного середовища, яке забезпечує активне залучення дітей до процесу самовираження та самопізнання, що є важливим чинником розвитку емоційної компетентності.

Взаємодія з дорослими учасниками супроводу реалізовувалася в межах таких напрямів: психопрофілактичного, консультативного, психологічної просвіти. Передбачалося, що успішність реалізації мети психолого-педагогічного супроводу, серед іншого, зумовлена знаннями етапів і закономірностей емоційного розвитку дітей на етапі конкретних етапах дошкільного віку, специфіки механізмів виникнення емоційних новоутворень, а також емоційним досвідом та емоційною культурою самих педагогів і батьків. На допомогу батькам і педагогам запропоновано різноманітний методичний матеріал, реалізовано заходи в рамках вищеназваних напрямів (семінари, круглі столи, лекторії). Серед іншого варіантом роботи в рамках психологічної просвіти стала розробка програми підвищення кваліфікації, слухачами якої стали педагоги дитячого садка.

Метою формувального етапу стала апробація моделі психолого-педагогічного супроводу на базі ЗДО, спрямованого на ампліфікацію

емоційного розвитку дітей на різних етапах дошкільного віку. У його рамках було сформовано по експериментальні та контрольні групи.

Таблиця 3 - Характеристика емоційного розвитку дітей в експериментальних і контрольних групах

Показники	6-й р.ж.	
	ЕГ	КГ
Середній бал	72,09	72,19
Середній бал (блок 1)	49,84	49,44
Середній бал (блок 2)	22,25	22,75
Усього дітей у групі	16	16

Дошкільнята в експериментальних групах піддавалися формувальному впливу, заміри проводилися до і після реалізації програми психолого-педагогічних заходів педагогічного супроводу. Кількісні характеристики параметрів емоційного розвитку випробовуваних у контрольних групах були від початку зрівняні з параметрами емоційного розвитку випробовуваних експериментальних груп за вихідними показниками.

Порівняльний аналіз результатів двох груп дав змогу визначити напрям і оцінити динаміку зміни параметрів в експериментальних групах порівняно з параметрами контрольних груп.

Перейдемо до розгляду результатів формувального експерименту.

Якісний аналіз результатів за цим показником свідчить про зростання зацікавленості середніх дошкільнят у сприйнятті емоційного стану однолітків, що супроводжується типовими для цього вікового періоду труднощами, зокрема, із недостатнім розвитком здатності поставити себе на місце іншого. Статистично значущі відмінності для всієї групи підтверджуються позитивною динамікою індивідуальних показників у більшості дітей експериментальної групи після впровадження програми психолого-педагогічного супроводу (див. Додаток В). Найбільш виражена

динаміка спостерігається щодо здатності дітей розрізняти експресивні ознаки та визначати їх значення у контексті емоційних станів різних модальностей.

На нашу думку, саме ця здатність сприяє підвищенню оцінок за окремими показниками другого блоку, що характеризує формування соціальних емоцій та емоційної регуляції поведінки. Наприклад, за умов покращення здатності до диференціації емоційних станів вихователі відзначають зростання інтересу дітей до емоційного стану однолітків, що, у свою чергу, супроводжується збільшенням кількості актів прояву співчуття. Персонажі сюжетних картинок викликали більш виражені емоційні реакції: діти почали краще уловлювати емоційний підтекст різноманітних ситуацій та виокремлювати окремі експресивні ознаки, навіть у випадках, коли впізнавання таких емоцій, як здивування чи образа, у цьому віковому періоді є складним, тоді як базові емоції («радість», «смуток», «страх») розпізнаються без помилок. У деяких дітей фіксується здатність до емоційної регуляції поведінки; проте зберігаються труднощі з освоєнням правил поведінки у повсякденних взаємовідносинах у дитячому садку, що обумовлює невисоку динаміку показників, пов'язаних із здатністю прогнозувати емоційні реакції на основі знань норм соціальної поведінки та їх застосування у стресових ситуаціях. Такі тенденції в середньому дошкільному віці є очікуваними.

Під час аналізу словника емоцій дітей було виявлено позитивну динаміку: більшість дітей експериментальної групи коректно визначала словесну номінацію емоційного стану та частіше застосовувала прикметники порівняно з результатами першого заміру. При цьому підвищення якості розгорнутості дитячих відповідей виявилось незначним, що, на нашу думку, відображає особливості мовленнєвого розвитку дітей 4–5-річного віку.

Зміна параметрів у рамках психолого-педагогічного супроводу виявилася більш стабільною, що підтверджується наступними даними:

відсутністю зниження індивідуальних оцінок дітей, зафіксованих до

та після впровадження програми супроводу;

більш вираженою динамікою окремих показників емоційного розвитку порівняно з результатами лонгітудинного дослідження;

зниженням психоемоційного напруження та рівня тривожності дітей.

У межах другого діагностичного блоку відмічаємо динаміку показників, пов'язану зі здатністю до ідентифікації з іншим, емпатичних переживань, збільшенням актів дружніх проявів у бік однолітка. Так, педагогами відмічено збільшення кількості поведінкових актів, пов'язаних із проявом співчуття та співпереживання, підвищення знань про прийнятні способи поведінки в скрутних або емоційно напружених ситуаціях (що відповідає віковим тенденціям), а також зниження рівня психоемоційного напруження в групі.

Результати діагностики після реалізації програми супроводу показали зниження індексу тривожності у "високо тривожних" дітей до діапазону від 38% до 69 %. При цьому високий індекс тривожності в діапазоні високих діагностичних значень зберегли двоє дітей, показавши індекс тривожності 63% і 69 %.

Аналіз результатів у контрольній групі дітей 5 років виявив незначний природний (віковий) приріст показників за окремими критеріями.

Таким чином, аналіз емпіричних даних у старшій групі дитячого садка, отриманих до і після формувального експерименту, а також їх порівняння з даними, що відображають загальні вікові тенденції в групі, показали таке:

— зміна значень параметрів за окремими емоційними новоутвореннями в умовах психолого-педагогічного супроводу, стабільність їхніх проявів є вищою, ніж ті, що відбуваються в процесі природного вікового розвитку дітей;

— наявність значущих відмінностей параметрів за окремими критеріями в контрольній групі відображає вікову мінливість показників

емоційного розвитку, зафіксовану нами раніше на етапі лонгітюдинального дослідження і в рамках теоретичного аналізу проблеми;

– технологія психолого-педагогічного супроводу, реалізована нами в старшій групі дитячого садка, забезпечує стабільне і стійке підвищення емоційної компетентності дітей 5 років у межах їхніх вікових можливостей, сприяє становленню позитивного світовідчуття та емоційного благополуччя дітей.

Висновки до розділу 2

Аналіз емпіричного матеріалу, отриманого на окремих етапах експериментального дослідження, дає змогу зробити такі узагальнення.

1. Емоційний розвиток дітей у період дошкільного віку характеризується варіативністю рівнів інваріантних змістовних характеристик, зумовлених етапом дошкільного дитинства.

2. Результати дослідження свідчать про те, що процес емоційного розвитку в дошкільний період розгортається за законами становлення вищих психічних функцій і відображає загальні закономірності психічного розвитку дітей загалом. Вікова варіативність змістовних параметрів емоційного розвитку на окремих етапах дошкільного онтогенезу описана нами з позиції їх нерівномірності, нестійкості змін, кумулятивної динаміки.

3. На окремих етапах дошкільного віку складаються найбільш сприятливі умови для інтенсивного становлення певних емоційних новоутворень. Вікова мінливість показників емоційного розвитку дітей пов'язана:

— з інтенсивним становленням здатності до диференціації ознак експресії та ідентифікації емоційних станів різної модальності (середній дошкільний вік);

— із розширенням характеру соціальної взаємодії, що зумовлює поступовий перехід дитини-дошкільника від егоцентризму до гуманістичних емпатійних проявів стосовно інших, зародження соціального рівня опосередкування, диференціації емоційного досвіду (початок старшого дошкільного віку);

— з удосконаленням просоціальної мотивації поведінки, розширенням предметного змісту емоцій, що стає, з одного боку, реальною спонукальною силою поведінки, з іншого боку, виступає основою здатності до емоційного передбачення (кінець старшого дошкільного віку).

4. Представлений у межах експериментального розділу

діагностичний підхід до вивчення ключових емоційних новоутворень дошкільного періоду органічно вбудовується в діяльність ЗДО, не суперечить цілям цілісного педагогічного процесу, забезпечує діяльність, спрямовану на підтримання й зміцнення психологічного здоров'я дітей, їхнього емоційного добробуту.

5. У процесі формувального експерименту обґрунтовано ефективність застосування форм і методів психолого-педагогічного супроводу.

6. Реалізація моделі психолого-педагогічного супроводу в практиці дошкільної освітньої організації загалом забезпечує стійку позитивну зміну параметрів емоційного розвитку дошкільників за ключовими показниками.

ВИСНОВКИ

Це дослідження присвячене вивченню проблеми організації процесу психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дошкільників на різних етапах дошкільного дитинства. Послідовна реалізація завдань дисертаційної роботи привела до таких основних висновків.

1. Загальні закономірності емоційного розвитку в дошкільному віці можна всебічно описати з позиції змістовних характеристик, що формуються в межах трьох взаємопов'язаних напрямів: емоційно-експресивного розвитку, становлення емоційної регуляції поведінки; розвитку соціальних емоцій.

2. Унаслідок закономірних змін у межах вищеназваних напрямів у період дошкільного віку з'являються емоційні новоутворення, які виражені в такому: здатності до диференціації ознак експресії та ідентифікації їхнього значення в контексті певних емоційних станів; здатності до емпатичних переживань; здатності до емоційного передбачення.

3. Вікова мінливість змістовних характеристик емоційного розвитку дитини-дошкільника представлена динамікою низки взаємопов'язаних показників. Такими показниками розглядали таке: адекватність орієнтування в ситуації, що сприймається, її емоційному змісті, засобах і способах вираження емоцій; адекватність розуміння й упізнання емоційних станів різної модальності, їхня кількість; ступінь розгорнення відповідей, словесне позначення емоції; адекватність дій пережитому, орієнтація в особистому емоційному досвіді; здатність до ідентифікації з іншим; рівень соціального опосередкування емоцій; наявність просоціальної мотивації й розширення предметного змісту потреб; наявність просоціальної мотивації і розширення предметного змісту потреб.

4. Емоційний розвиток дітей у період дошкільного дитинства

характеризується рівневою варіативністю інваріантних змістових параметрів, зумовленої конкретним етапом дошкільного дитинства. Так у період старшого дошкільного віку на тлі тенденції відходу від егоцентризму і розширення досвіду соціальної взаємодії відбувається розгортання нових можливостей дитини, пов'язане з накопиченням і диференціацією емоційного досвіду, зародженням соціального рівня опосередкування емоцій і просоціальної мотивації поведінки.

5. До кінця старшого дошкільного віку відзначається значущий приріст усіх параметрів емоційного розвитку, проявляється найвищий за весь період дошкільного дитинства взаємозв'язок та інтеграція емоційних новоутворень.

6. Оптимізація процесу емоційного розвитку дитини на різних етапах дошкільного дитинства можлива через здійснення психолого-педагогічного супроводу. Оптимальним віком початку цілеспрямованої роботи в дошкільній освітній організації вважаємо вік 4 років (середня група дитячого садка).

7. Психолого-педагогічний супровід емоційного розвитку дітей дошкільного віку правомірно розглядати як узгоджену взаємодію фахівців дошкільної освітньої організації, пов'язану зі створенням умов для появи новоутворень в емоційній сфері дитини, засвоєння нею способів емоційного самовираження в різних видах діяльності, забезпечення емоційного благополуччя дітей.

8. Зміст напрямів діяльності в межах моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дитини, методичне забезпечення її реалізації мають варіативний характер, визначаються відповідно до актуальних завдань конкретного вікового періоду.

9. Реалізація технології психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей забезпечує значну динаміку змістовних характеристик емоційного розвитку, становлення емоційної компетентності дитини в межах її вікових можливостей. Впровадження

моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей на різних етапах дошкільного дитинства забезпечує становлення таких новоутворень: здатності диференціювати ознаки експресії та ідентифікувати їхні значення в контексті певних емоційних станів; емпатії як здатності співпереживати, співчувати, сприяти почуттю іншої людини, здатності до емоційного передбачення.

10.Збагачення емоційного розвитку дітей в умовах реалізації моделі психолого-педагогічного супроводу йде більш високими темпами. Зміни мають стійкіший, стабільніший, кумулятивний характер, який активно проявляє себе в практиці соціальної взаємодії дошкільника з однолітками та дорослими, порівняно зі змінами, що відбуваються під час природної вікової динаміки, зафіксованими нами в межах лонгітюдинального дослідження.

11.Підсумки реалізації моделі психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей засвідчують, що разом зі становленням емоційних новоутворень відбувається стабілізація психоемоційного стану дітей, зниження рівня тривожності, актуалізація позитивного емоційного досвіду та становлення позитивного світовідчуття дітей загалом.

12.Впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу в практику ЗДО загалом забезпечує становлення ключових емоційних новоутворень, відповідає потребам сучасної освітньої практики, відповідає традиціям діяльнісного та гуманістичного підходів і актуальним нормативно-правовим актам, які регламентують освітній процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч. Посібник// Либідь.Київ. 2007.С.257
2. Розвиток емоційного інтелекту у дітей: теорія і практика.
URL:-<https://busk.irc.org.ua/news/16-03-44-21-05-2020> (дата звернення: 03.10.2024).
- 3.Гоулман Д.Емоційний інтелект/пер.з англ. С. Л. Гумецької.//Віват Харків,2018.С. 221-248
4. Методичні рекомендації для вихователів та батьків щодо розвитку емоційної сфери старших дошкільників. URL:
<https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-dlya-vihovateliv-ta-batkiv-schodorozvitku-emociyno-sferi-180313.html> (дата звернення: 21.10.2024).
- 5.Азарова Л.Є, Франчук Н.Л. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально-педагогічна проблема. URL:-
https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Azarova_Franchuk.pdf. (дата звернення 29.10.2024)
- 6.Кучеренко Ж. (2016) Емоційний інтелект дошкільників: шляхи розвитку. //Віват Харків,2016.С. 54-59
7. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднічук та ін-Вікова та педагогічна психологія.//Просвіта.Київ. 2001. С.115.
- 8.Вплив ігрового середовища на психіку та соціальний розвиток дитини.
URL:-<https://fact-news.com.ua/psixologichni-osoblivosti-rozvitku-ditini-v-igrovomu-seredovishi-vpliv-gri-na-psixiku-ta-sotsialnij-rozvitok> (дата звернення 02.11.2024)
- 9.Собченко О.М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості.//Наука. Релігія. Суспільство. 2010. № 4. С. 84- 87.
- 10.Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості.//Психологія і суспільство. 2004. № 4. С.95-109
- 11.Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку.Київ.//ВПЦ «Київський університет», 2005.С.308

12. Атемасова О. А. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери. Харків. // Ранок, 2010. С. 176
13. Як виховати дитину впевненою в собі URL:- <https://footbik.ua/article/kak-vospitat-rebenka-u-verennym-v-sebe> (дата звернення 11.11.2024).
14. Як підтримувати емоційний зв'язок з дітьми URL:- <https://dvclinic.com.ua/uk/deti/temperament-rebenka-tipy-temperamenta-u-dete> (дата звернення 15.11.2024).
15. Колтунович Т. А., Поліщук О. М. Особливості емоційного інтелекту у майбутніх вихователів. // Молодий вчений. 2018. С. 218–227.
16. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості // Психологія і суспільство. 2004.. С. 95-109.
17. Захист та охорона дітей URL:- <https://www.unicef.org/ukraine/protection-and-safeguarding-children> (дата звернення 25.11.2024).
18. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень // Психологія особистості. 2011. С. 282-288.
19. Рубинштейн С. Л. Емоції. Психологія емоцій URL: - <https://www.psychology-online.net/articles/doc-724.html>
20. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року URL:- <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> (дата звернення 11.11.2024).
21. Авдулова Т. П. Психологія URL: - https://stud.com.ua/137902/psihologiya/psihologiya_gri (дата звернення 11.11.2024).
22. Франчук Н. Л. Організація ігрової діяльності дошкільників URL: - https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Azarova_Franchuk.pdf. (дата звернення 30.11.2024).
23. Андрусенко М. П., Балла Л. В. Розвиток емоційного інтелекту як фактор духовного виховання - дошкільників. Духовність особистості // методологія, теорія і практика. 2016. С. 28

24. Борисенко К., Бадер С. Сутність поняття «емоційний інтелект» у психолого-педагогічній літературі. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2021. № 1(1). С. 83.
25. Борисенко К. Бадер С. Особливості розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», С.48- 52.
26. Войтовська О. Розвиток емоційного інтелекту в дітей дошкільного й молодшого шкільного віку методами арт-терапії. Нова педагогічна думка. 2020. № 2. С. 68–71.
27. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер з англ. С.-Л. Гумецької. Харків// Віват, 2020. С.512
28. Гуменюк О. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції.// Психологія і суспільство. 2005. С. 66-75.
29. Завязун Т.В. Гра та спілкування - основні фактори розвитку дитини дошкільника. Збірник науково-методичних праць // Житомир. С. 102- 105.
30. Клевака Л.П. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. Технології розвитку інтелекту. Віват Харків, 2020.С. 35-39.
31. Костюк А. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 2(1). С. 85–89.
32. Мельник Н.В. Емоційний розвиток особистості як основа формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки. 2018. №4. С.69–74.
33. Іванніков В.А. Психологічні механізми вольової регуляції//Просвітництво.2001 С.284
34. Шульга Т. В. Емоційна культура сучасного фахівця дошкільної освіти. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2019. № 52. С. 36.
35. Рацул А.Б., Довга Т.Я., Рацул А.В. Педагогіка: інформативний виклад: навч. посібник. Київ. КНТ 2015. С.320

36. Лабач М. Емоційний інтелект як передумова успішного розвитку особистості. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 2016. № 13. С. 214-218.
37. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості// Освіта.2000. С.201
- 38.Соціально-психологічний супровід URL:-<https://vseosvita.ua/library/socialno-psihologicnij-suprovid-ditini-procesi-214330.html> (дата звернення 02.12.2024)
39. Сидоренко І. П. Психологія особистості з обмеженими можливостями. //Майдан. Харків.С.2017
40. Назарук Н. В. Онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту. Теорія і практика сучасної психології// Арій, Київ.2018 С.213.
41. Крилова Т. А. Система психологічного супроводу дітей групи ризику.// Довідник.Київ.2013. С. 60 - 61.
- 42.Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»// Грані. Дніпро 2018. С. 36-42.
43. Гречко Л.М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання//Либідь. Київ.2008.С. 20
- 44.Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку.//Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 12. С. 12-16.
45. Законодавство - URL:- <http://osvita.ua/legislation/> (дата звернення 04.12.2024)
46. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційна розумність як детермінанта успішності життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації// Вісник 2000.С.3-7.
47. Кравченко, Г. Ю., Сіліна, Г. О. Інклюзивна освіта в ДНЗ// Ранок. Харків. 2018. С.177
48. Чернявська А. Емоційний інтелект - запорука успішного навчання.//Молодь і ринок. 2012. №12, С. 136-139.

49. Удадесс М. А. Емоційний інтелект та його роль в житті людини. Multidisciplinary academic notes. Theory, methodology and practice. Tokyo, Japan. 2022. С.937-URL:- <https://doi.org/10.46299/ISG.2022.1.17> (дата звернення 10.11.2024).
50. Смолік О. С. Емоційний інтелект і партнерська взаємодія. Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі: зб. наук. праць; за заг. ред. О. А. Гнізділової, відпов. ред. Н. В. Ковалевська. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: Видавець Шевченко Р. В., 2017. Вип. 1. С. 167-172.
51. Подоляк Н. Особливості співвідношення адаптивності та емоційного інтелекту. URL: - <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229348> (дата звернення 07.11.2024)
52. Кузнецова О. В. Адаптивність та самоактуалізація: специфіка співвідношення в психологічному портреті. Наука і освіта. 2010. №9. С. 86.
53. Панов М. С. Професійна адаптація та реадаптація в контексті професійної реалізації особистості в умовах сучасного соціуму. Психологічний Часопис. 2019. С.177-178.
54. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційна розумність як детермінанта успішності життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації. Вісник Дніпропетровського університету. Серія „Педагогіка і психологія”, 2000. №6. С.3-4.
55. Собченко О.М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості//Наука. Релігія. Суспільство. 2010. С. 84.
56. Ляпунова В.А. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». 2016. Вип. 52. С.60-69.
57. Ушаков Д. В. Соціальний інтелект// Джерела М.Київ.2009. С.59
58. Дерев'янко С. П. Особливості соціально-психологічної адаптованості у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту// Науковий світ. Київ 2008.С.258
- 59.Роджерс К. Терапія.// Рух.Харків.2000. С.320.

60. Віщукаєва К. М. Умови підготовки майбутнього педагога як суб'єкта професійної діяльності.// Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» Ніжин. 2009. №6. С. 75-77.
61. Нгуен М.А. Діагностика рівня розвитку емоційного інтелекту старшого дошкільника. Дитина в дитячому садку. Ніка-Центр. Київ. 2008. С.83-85.
62. Поліщук С. А. Розвиток дитини.// ВДТ «Університетська книга», Суми 2005. С.158.
63. Чабан О.О. Практична психоматика: діагностичні шкали.//Медкнига.Київ.2021.С.181.
64. Куценко Я.М. Емоційний інтелект. Проблеми діагностики.// Каменярь.Львів.2011.С.4
65. Ярема Н. Ю. Психологічне здоров'я особистості.// Юридична психологія. 2015. № 2. С. 106-110.
66. Чебикін О. Емоційний інтелект, його пізнавально-мисленнєві ознаки та функції. Science and Education. 2020. № 1. С. 19-22.
67. Рева М. Характеристика емоційного інтелекту. Психологія і особистість. 2021. № 2. С.143.
68. Нагорна А. О. Стресозахисна функція емоційного інтелекту. Психологічні перспективи. 2012. № 20. С.173.
69. Носенко Е.Л., Емоційний інтелект: основні функції//Монографія.Київ 2003.С.82
70. Методики розвитку емоційного інтелекту та емпатії. URL: <https://www.empatia.pro/metody-rozvytku-ei-ta-empatiyi/> (дата звернення: 16.01.2023)
71. Шиделко А. В., Мірик Ю. В. Емоційний інтелект як предмет наукового дослідження у психолого-педагогічній науці. Fundamental and applied research in the modern world: the XI international scientific and practical conference. Boston, USA. 2021. -URL: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/41039> (дата звернення 18.10.2024).

72. Стасюк М. М. Теоретичний аналіз впливу емоційного інтелекту на процес соціальної адаптації.//Наукові записки Національного університету «Острозька академія». 2017. №5.С.157-166.
- 73.Конвенція ООН про права дитини. Документ № 995_021 від 20.11.1989. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#doc_info (дата звернення: 02.10.2024).
74. Заброцький М. М. Основи вікової психології: навч. Посібник// Богдан. Тернопіль. 2004.С.112.
75. Кузікова С. Б.Теорія і практика вікової психокорекції //ВТД «У».Суми. 2006.С.280.
76. Закон України про дошкільну освіту - URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 03.09.2024).
77. Коляденко С. Семантичний та методологічний аналіз поняття соціально-педагогічний супровід. Актуальні проблеми соціальної сфери// Основа.Київ.2016.С.45
- 78.Т.Ф.Алексєєнко.Соціальна педагогіка //Планер. Вінниця.2009.С.526.
79. Конституція України -URL:<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> (дата звернення: 18.09.2024).
80. Компанець Н.М., Луценко І.В., Коваль Л.В. Організаційно-методичний супровід дитини в ДНЗ// Атопол.Київ. 2018. С.100.