

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

До захисту допустити:
В.о. завідувача кафедри



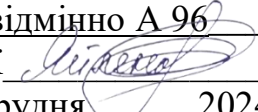
Світлана МАКАРЕНКО
«19» листопада 2024 року

**«ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ ЕМОЦІЙНО-
РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»**

Кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Дошкільна освіта. Інклюзія»
Жирної Наталі Вікторівни

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

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

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою відмінно А 96
Секретар ЕК 
« 20 » грудня 2024 року

Київ – 2024

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕМОЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ГРУПАХ РАННЬОГО ВІКУ ЗДО	
1.1.Історико-педагогічний аналіз поглядів на емоційне сприйняття емоційного виховання.....	11
1.2. Основні напрями емоційного розвитку дитини в контексті психолого-педагогічних особливостей періоду раннього дитинства...	20
1.3. Характеристика педагогічних умов створення розвивального середовища, що оптимізує емоційний розвиток дитини раннього віку	28
Висновки до 1 розділу.....	47
РОЗДІЛ 2. ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В ЗДО	
2.1. Початково-діагностичний етап дослідно-пошукової роботи.....	49
2.2. Формувальний етап дослідно-пошукової роботи зі створення емоційно-розвивального середовища ЗДО.....	57
2.3. Підсумки дослідно-пошукової роботи зі створення емоційно-розвивального середовища в групах дітей раннього віку.....	66
Висновки до 2 розділу.....	72
ВИСНОВКИ.....	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	76

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Визнання суспільством самоцінності дитинства, державна Українська наука у сфері демографічної політики акцентує увагу на необхідності оновлення змісту дошкільної освіти, підкреслюючи виняткове значення виховання емоцій як центрального чинника психологічного розвитку та соціальної адаптації дітей. На це звертали увагу видатні українські та зарубіжні психологи й педагоги, серед яких А. Валлон, Л.С. Виготський, У. Джемс, В.В. Зінковський, С.Л. Рубінштейн, К.Д. Ушинський, М. Хофман, Е. Еріксон та інші. Емоції, що виникають у процесі взаємодії дитини з новими аспектами реальності, відіграють важливу роль у стимуляції психічних процесів, фізіологічної життєдіяльності організму, розвитку креативності та психічної активності.

Однак сучасні підходи до дошкільного виховання часто орієнтовані на інтелектуальний розвиток дітей, зосереджуючи увагу на ранньому формуванні навичок читання та рахування, що нерідко ігнорує закономірності становлення особистості та вікові особливості кожного етапу дитинства. Це може призводити до серйозних проблем у психологічному розвитку й стані здоров'я дітей.

Формування емоцій дитини значною мірою залежить від навколишнього середовища, яке є ключовим чинником її емоційного стану. Відповідно до психолого-педагогічних підходів, розвиток особистості визначається взаємодією середовища, спадковості та виховання. Такої точки зору дотримувалися В.В. Воронов, Б.З. Вульф, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, І.П. Підласий та інші. У сучасній практиці використовується поняття "розвивальне середовище", яке орієнтується на сензитивні періоди розвитку дитини — етапи підвищеної сприйнятливості до

зовнішніх впливів.

Ранній вік є найбільш сензитивним для розвитку емоційної сфери, адже саме тоді інтенсивно формується психіка, закладаються основи особистості та когнітивних характеристик. Незважаючи на усвідомлення важливості емоційного розвитку в освітніх програмах і методичних посібниках, цей аспект залишається другорядним у практичній організації життєдіяльності дітей раннього віку.

У дошкільній освіті часто застосовується поняття "предметно-розвивальне середовище", яке зосереджується на предметному аспекті як засобі розвитку. Проте, з огляду на важливість емоційного впливу, доцільно використовувати термін "емоційно-розвивальне середовище". Це середовище в дошкільних навчальних закладах має сприяти оптимальному розвитку емоційної сфери дітей раннього віку, забезпечуючи умови для їх гармонійного особистісного зростання.

Коли йдеться про вплив середовища, використовується термін "умова", який означає обставини, що впливають на певний процес; середовище, в якому відбувається діяльність; або ж вимоги, які необхідно враховувати. Педагогічні умови — це сукупність заходів, спрямованих на створення, врахування та використання культуро- і природоподібного розвивального середовища, яке максимально сприяє досягненню поставлених педагогічних цілей.

Огляд психолого-педагогічної літератури свідчить, що питання, пов'язані з умовами емоційного розвитку дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти (ЗДО), досі залишаються недостатньо дослідженими.

У цьому контексті виникає низка суперечностей:

- між необхідністю створення емоційно-розвивального

середовища для дітей раннього віку, зважаючи на їхню високу сенситивність до емоційно-чуттєвого розвитку, та акцентом на інтелектуальну складову в організації діяльності дітей у ЗДО;

- між численними дослідженнями, що стосуються створення "предметно-розвивального середовища" у ЗДО, та недостатньою увагою до поняття "емоційно-розвивальне середовище", яке мало б оптимізувати емоційний розвиток дітей;

- між усвідомленням важливості створення педагогічних умов для оптимізації емоційного розвитку дітей та браком програмних матеріалів, що відповідають цим цілям.

Зважаючи на це, дослідження процесу створення емоційно-розвивального середовища у ЗДО набуває актуальності як важливе освітнє завдання, особливо на етапі раннього дошкільного дитинства.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, досвід роботи дошкільних освітніх закладів, а також власна викладацька та практична діяльність дали змогу сформулювати проблему дослідження. Вона полягає у визначенні педагогічних умов, які сприятимуть створенню емоційно-розвивального середовища для дітей раннього віку.

Актуальність цієї проблеми та виявлені суперечності стали основою для визначення теми дослідження: **«Педагогічні умови створення емоційно-розвивального середовища в закладі дошкільної освіти»**.

Мета дослідження: виявити, теоретично обґрунтувати та практично апробувати педагогічні умови, які сприяють емоційному розвитку дітей раннього віку.

Об'єкт дослідження: процес створення емоційно-розвивального середовища для дітей раннього дошкільного віку.

Предмет дослідження: педагогічні умови, що забезпечують

оптимальний емоційний розвиток дітей раннього дошкільного віку.

Гіпотеза дослідження: ефективне емоційно-розвивальне середовище для дітей раннього віку може бути створене за умови дотримання таких педагогічних умов:

- урахування високої сензитивності раннього дитинства до емоційного розвитку;
- орієнтація на емоційну підтримку, створення стабільно комфортної атмосфери в групі, забезпечення позитивного емоційного настрою, а також стимулювання розвитку емоційної сфери дітей і формування навичок емоційної регуляції;
- забезпечення залучення дітей до спільної діяльності з дорослими та ситуацій соціальної взаємодії, а також зменшення психічного напруження як показника емоційного дискомфорту у дитини.

Завдання дослідження:

- провести теоретичний аналіз і узагальнення філософської, психологічної та педагогічної літератури щодо проблеми емоційного розвитку дітей дошкільного віку.
- на основі літературного огляду уточнити сутність та зміст поняття "емоційно-розвивальне середовище в дошкільному закладі".
- виокремити та обґрунтувати ключові компоненти емоційно-розвивального середовища для дітей раннього віку у групах дошкільних закладів.
- теоретично визначити й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов, які сприяють оптимізації емоційного розвитку дітей раннього віку.
- здійснити аналіз, узагальнення та систематизацію отриманих результатів дослідницької роботи.

Теоретико-методологічна основа дослідження

Загальнонаукові підходи:

- Системно-структурний та особистісно-діяльнісний підходи, представлені в роботах Б.Г. Ананьєва, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубінштейна.

Фундаментальні психолого-педагогічні концепції:

- Підходи до розвитку особистості дитини-дошкільника, розроблені Л.І. Божович, Л.С. Виготським, О.В. Запорожцем, М.І. Лісіною, Д.Б. Ельконіним, Е. Еріксоном.

Класичні педагогічні концепції та сучасні ідеї виховання:

- Ідеї Я.А. Коменського та К.Д. Ушинського.
- Сучасні концепції особистісно-гуманістичної педагогіки (О.С. Белкін, А. Маслоу, І.Д. Демакова, О.В. Коротаєва).
- Середовищний підхід у вихованні (Ю.С. Мануйлов, С.Л. Новосьолова, В.О. Петровський, Н.С. Щуркова, В.О. Ясвін).

Дослідження природи та виховання емоцій:

- Ідеї культурної детермінації людських переживань, значення емоційних процесів для особистості (В.К. Вілюнас, Л.С. Виготський, Б.І. Додонов, К. Ізард, О.П. Ільїн, С.Л. Рубінштейн).
- Єдність емоційного, когнітивного та соціального розвитку (Л.С. Виготський, К. Ізард, А. Сроуф).
- Базова афективна регуляція (К.С. Лебединська, В.В. Лебединський, О.С. Микольська).
- Психофізіологічна основа емоційного реагування (П.П. Анохін, А.Р. Лурія, А.В. Семенович).

Для вирішення поставлених завдань було застосовано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: *теоретичні методи* (аналіз і узагальнення філософської, педагогічної та психологічної літератури, формулювання гіпотез, прогнозування та моделювання, змістова інтерпретація та аналіз отриманих

результатів); емпіричні методи (анкетування, спостереження, бесіди, практичне моделювання педагогічних ситуацій, використання психодіагностичних методик); методи математичної статистики та графічного представлення результатів.

Відповідно до обраної методології та поставлених завдань, дослідження було проведено у три послідовні етапи:

Перший етап — пошуково-теоретичний. На цьому етапі було сформовано теоретичну основу дослідження. Здійснено вивчення та аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з питань емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Визначено мету, об'єкт, предмет, завдання та гіпотезу дослідження. Розроблено теоретичні положення щодо педагогічних умов створення емоційно-розвивального середовища в закладах дошкільної освіти, які потребували подальшого експериментального підтвердження.

Другий етап – дослідно-пошуковий. На цьому етапі було розроблено програму дослідно-пошукової роботи для апробації педагогічних умов, що сприяють створенню емоційно-розвивального середовища в ЗДО. Проведено анкетування педагогів, організовано навчання учасників дослідження, а також супроводжено процес створення такого середовища в базових ЗДО. В межах цього етапу здійснювалася динамічна діагностика стану педагогічних умов, які оптимізують емоційний розвиток дітей раннього віку, та їхній аналіз.

Третій етап — заключно-узагальнювальний, присвячений аналізу, систематизації та узагальненню отриманих результатів. Перевірено теоретичні та практичні положення дослідження. Сформульовано висновки, що підсумовують результати роботи.

Теоретична значущість дослідження:

1. Уточнено визначення поняття "емоційно-розвивальне

середовище ЗДО": воно розглядається як сукупність загальних та специфічних педагогічних умов, які забезпечують емоційну підтримку, стабілізують емоційно комфортну атмосферу в групі, формують відповідний емоційний настрій, сприяють розвитку емоційної сфери дітей і формуванню навичок емоційної регуляції.

2. Уточнено основні компоненти емоційно-розвивального середовища ЗДО:

- емоційно підтримувальні взаємини між учасниками спільної життєдіяльності;
- режим перебування дитини в ЗДО, що забезпечує емоційну стабільність;
- зовнішнє середовище, яке налаштовує емоційно;
- організація зайнятості, що емоційно активізує;
- спеціальні емоційні заняття для дітей раннього віку, які тренують емоційну сферу.

3. Обґрунтовано параметри спостереження за емоційним розвитком дітей раннього віку у процесі формування емоційно-розвивального середовища в ЗДО.

Практична значущість дослідження:

1. Розроблено рекомендації для педагогів щодо створення емоційно-розвивального середовища у групах для дітей раннього віку.
2. Реалізовано психолого-педагогічний супровід діяльності дошкільних закладів у практиці організації освітнього процесу.
3. Створено програму курсів підвищення кваліфікації педагогів, спрямовану на підготовку до формування емоційно-розвивального середовища.
4. Запропоновано пакет психодіагностичних методик, призначених для оцінки емоційного розвитку дітей раннього віку в умовах створення емоційно-розвивального середовища в ДНЗ.

Структура кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновку, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕМОЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ГРУПАХ РАННЬОГО ВІКУ ЗДО

1.1. Історико-педагогічний аналіз поглядів на емоційне сприйняття емоційного виховання

Кожна система психолого-педагогічних поглядів і будь-яка педагогічна концепція базується на певних уявленнях про людину, які є характерними для конкретної культурно-історичної епохи. З огляду на це, цікавим видається проведення логіко-історичного аналізу розвитку уявлень про виховання емоцій у дітей.

Дослідження емоцій і їхнього впливу на ставлення людини до навколишнього світу, до інших людей і до самої себе є міждисциплінарною сферою, яку охоплюють такі науки, як філософія, медицина, біологія, психологія, конфліктологія та педагогіка. Враховуючи це, доцільно окреслити ключові положення.

Емоції (від латинського *emovere* – хвилювати, збуджувати) є важливою складовою психічного життя особистості, що формує її ставлення до світу й самої себе. Вони наповнюють життя фарбами, активізують усі психічні процеси, такі як мислення, пам'ять, увага, мовлення, і впливають на всі аспекти діяльності та потреб.

Як зазначав Л.С. Виготський: "Емоція є позивом до дії або відмовою від неї... Вона виступає внутрішнім організатором наших реакцій, що активізують, стимулюють або стримують різні дії. Таким чином, емоції відіграють ключову роль у регулюванні нашої поведінки" [38].

Емоції поділяють на стенічні та астенічні. Стенічні емоції стимулюють і активізують діяльність, сприяють тонізації

організму, наприклад, радість, злість, гнів. Астенічні емоції, навпаки, пригнічують активність і можуть перешкоджати досягненню мети, серед них – туга, тривога, добродушність. Кожна з цих груп емоцій може сприйматися як позитивна чи негативна залежно від оцінки самої людини.

Суб'єктивне сприйняття людиною емоційного відтінку події, дії чи поведінки формує її настрій – відносно стабільний емоційний стан, який може бути тужливим, тривожним, веселим або піднесеним, створюючи емоційне тло.

Емоції з самого початку поділяються на дві протилежні категорії: позитивні, що спонукають до їх збереження та повторення, і негативні, які стимулюють активність, спрямовану на уникнення відповідних впливів.

На важливість ролі емоцій у житті людини звертав увагу Аристотель (384–322 рр. до н.е.). У своїй праці "Риторика" він описував емоції як явища, що можуть суттєво змінювати людське сприйняття та впливати на здатність до раціонального мислення, супроводжуючись почуттями задоволення чи страждання [14]. Аристотель розглядав емоції, зокрема гнів і страх, як ті, що повинні бути підконтрольними розуму й використовуватися для досягнення етичних цілей. Важливо, що він не закликав до придушення гніву, а до його адаптивного вираження через розсудливість і поміркованість.

Уявлення про роль емоцій у формуванні особистості в середньовічній європейській філософії були тісно пов'язані з ідеями християнства, яке вважало людину привілейованою істотою, створеною Богом за Його образом і подобою. Виходячи з цього, людина мала прагнути уподібнюватися Богу, наслідуючи Його досконалість. Філософ Аврелій Августин (354–430 рр.), представник патристики, висунув концепцію переваги душі над

тілом, закликаючи приділяти основну увагу духовному життю, придушуючи чуттєві насолоди. На відміну від античної традиції, яка зосереджувалася на Розумі, в Середньовіччі домінувала Воля, адже, за середньовічними поглядами, істину Бога не може осягнути розум – її можна пізнати лише через віру, яка ближча до Волі.

Ідеал виховання того періоду полягав у формуванні християнина, що відзначався релігійною смиренністю та здатністю долати гріховність плоті. У країнах Близького та Середнього Сходу подібну роль у формуванні світогляду відігравало поширення ісламу. Як у Європі, так і на Сході основним завданням навчання залишалася релігійна освіта, тоді як розвиток розумових здібностей часто був другорядним.

Символічним образом дитини в цю епоху була "воскова фігура", з якої можна "ліпити" особистість. Якщо дитина не відповідала очікуванням, її дисциплінували жорсткими методами, вважаючи свавільність проявом зла, яке слід викорінювати.

Погляди французького філософа та педагога Жан-Жака Руссо (1712–1778) стали протиположними традиційному домінуванню розуму над емоціями в європейській філософській думці. Він наголошував, що освіта повинна бути природною і ґрунтуватися на емоціях, а не обмежуватися суворими рамками логіки та раціональності. У своїй праці "Еміль" (1762/1956) Руссо писав про значущість розвитку почуттів: "З усіх здібностей першими формуються й удосконалюються наші почуття. Саме їх слід розвивати в першу чергу, однак найчастіше їх забувають і нехтують ними найбільше" [24].

Ідеї Руссо швидко здобули визнання і широко вплинули на європейську культуру, знаменуючи завершення доби Просвітництва. Це свідчить, що протягом століть наукові уявлення

про значення емоцій у житті людини залишалися в центрі уваги і не втрачали актуальності.

І.Г. Песталоцці (1746–1827), видатний представник демократичної педагогіки, підкреслював важливість гармонійного розвитку інтелектуальних, фізичних і моральних сил дитини відповідно до її природних задатків. У своєму творі "Лист другові про перебування в Станці" (1798) він акцентував увагу на значущості людських почуттів у виховному процесі, зазначаючи: "Діти повинні бачити на моєму обличчі ... що їхнє щастя – моє щастя, їхня радість – моя радість" [15]. Песталоцці підкреслював важливість забезпечення емоційного благополуччя дітей, називаючи це "душевним станом дитини", який є основою для "сімейного" виховання. На його думку, моральне виховання, спрямоване на формування "доброго морального стану" через чисті почуття, повинно стати основою освіти.

Ідеї Песталоцці продовжив німецький педагог Адольф Дістервег (1790–1866), який визначив три ключові принципи виховання: природовідповідність, тобто розвиток природних задатків дитини; самодіяльність і активність дитини; а також культуровідповідність, що передбачає врахування культурних особливостей часу і країни. У контексті дослідження важливо відзначити, що Дістервег вважав чуттєве сприйняття початковою стадією пізнання, коли духовна діяльність людини пов'язана із зовнішніми подразниками. Це підкреслює його акцент на розвитку чуттєвої сфери дитини як невід'ємної частини процесу пізнання.

Значення емоцій для розвитку і виховання людини підкреслював у своїх працях педагог К.Д. Ушинський (1824 - 1870): виховання, не надаючи абсолютного значення почуттям дитини, проте, у спрямуванні їх має бачити своє головне К.Д. Ушинський, проаналізувавши різні педагогічні системи та

виявивши в них відсутність спроб глибокого аналізу почуттів і пристрастей, створив власне вчення про почуття, багато положень якого зберігають актуальність і сьогодні. Він підкреслював значущість емоційних переживань у виховному процесі, зазначаючи:

Глибокі й великі філософські та психологічні істини доступні лише вихователю, але не вихованцю, тому вихователь повинен керуватися ними, а не шукати способів переконання вихованця в їхній логічній силі. Одним із найефективніших засобів для цього є насолоди і страждання, які вихователь за власним рішенням може викликати в душі вихованця або там, де вони не виникають самі собою внаслідок вчинків" [Там само. С. 512–513].

На думку Ушинського, основою виховання є родинне виховання, яке конкретизує цілі та завдання суспільного виховання. Він вбачав шлях до вдосконалення вітчизняної освіти у зверненні до принципу народності як до особливої ідеї виховання для кожного народу.

Створюючи теорію «вільного виховання», Л.М. Толстой (1828-1910) стверджував, що розвиток дітей є процесом мимовільного розкриття їхніх якостей за обережної допомоги педагога.

В.М. Бехтерєв (1857–1927) зробив вагомий внесок у розвиток нових психолого-педагогічних методів дослідження та виховання дітей. Його праці заклали основи наукового розуміння значущості дитячого віку для формування особистості. В.М. Бехтерєв був одним із перших педагогів, які систематично досліджували проблеми виховання дітей раннього віку. Він акцентував увагу на значенні життєвого досвіду дитини та її практичної діяльності як основи для розвитку, приділяючи

особливу увагу чуттєвому і сенсорному розвитку [26].

Л.С. Виготський (1869–1934) активно досліджував питання емоційного розвитку в контексті навчання і виховання дітей. Він розглядав емоційні реакції як важливий механізм, що організує поведінку людини і відображає активність її організму. Навіть у базових реакціях Виготський знаходив присутність емоційного складника. Аналізуючи механізми формування вищих психічних функцій, він наголошував на тісному зв'язку виховання почуттів із формуванням інших реакцій. У своїй роботі "Виховання почуттів" Виготський зазначав, що через поєднання різних подразників можна створювати нові зв'язки між емоціями та елементами оточення. Підкреслюючи значущість емоцій у навчанні, він вказував, що події, які мають емоційне забарвлення, запам'ятовуються набагато краще, ніж нейтральні. Таким чином, емоції повинні стати фундаментом виховного процесу [38].

У працях Л.С. Виготського вперше було висунуто ідею, що формування емоцій не лише виконує функцію засобу виховання особистості, але й є цінністю як самостійний аспект особистісного розвитку. Аналізуючи питання виховання обдарованих і талановитих дітей, він наголошував, що суспільство зазвичай однобічно оцінює обдарованість, зводячи її лише до інтелектуальних здібностей. Виготський писав: "Талановитість може проявлятися не лише у мисленні, а й у відчуттях. Емоційна сфера особистості має не менше значення, ніж інші аспекти, і є важливим об'єктом виховання, нарівні з розумом і волею. Любов може бути такою ж геніальною, як і наукове відкриття" [Там само. С. 142].

Водночас Виготський застерігав педагогів щодо ризику формування надмірної та необґрунтовано роздмуханої емоційності, яка, за його словами, відрізняється від істинних

почуттів. Він пояснював, що емоція є сильною і важливою для дії, тоді як сентиментальність є безплідною. На думку Виготського, метою емоційного виховання має бути оволодіння емоціями, тобто їх гармонійне інтегрування у загальну структуру поведінки. Емоції повинні бути тісно пов'язані з іншими реакціями людини, а не хаотично втручатися у поведінку, створюючи дисбаланс.

Він також наголошував на важливості спрямованості емоцій. Наприклад, інтелектуальні емоції, такі як цікавість, інтерес або здивування, є прикладом позитивного використання почуттів, адже вони безпосередньо пов'язані з інтелектуальною діяльністю та сприяють її успішності.

На початку XX століття ідея важливості емоцій у становленні особистості отримала наукове обґрунтування, було визначено цілі та методи педагогічного впливу, спрямованого на емоційний розвиток дітей. Згодом, у XX столітті, в західній і вітчизняній культурах під впливом психологічних теорій центральним аспектом емоційного розвитку дітей стає досягнення емоційного комфорту. У психоаналітичних концепціях та теоріях, що з них виникли, ключовим чинником розвитку дитини вважається своєчасне й адекватне задоволення її біологічних потреб, що формує відчуття безпеки, забезпечуване дорослими, передусім матір'ю.

Ці ідеї були висвітлені в працях З. Фрейда, А. Фрейд, Е. Еріксона та багатьох інших зарубіжних учених. У вітчизняній психології та педагогіці, зокрема в дослідженнях О.В. Баженової, О.Я. Варги, М.В. Колоскової, Г.В. Скобпо, традиційно акцентувалася увага на емоційних переживаннях дитини у взаємодії з дорослими. Задоволення цих потреб розглядається як ключова умова для забезпечення нормального психічного розвитку дитини. Водночас емоційна депривація може призводити до

затримок та викривлень у розвитку не лише спілкування, а й усієї емоційно-особистісної сфери.

Таким чином, забезпечення емоційного благополуччя дитини стає центральною метою виховного процесу з моменту її народження.

В історичному контексті розвитку уявлень про роль емоцій можна простежити тенденцію до перенесення уваги з емоцій дорослої людини на емоційний розвиток дітей, особливо в ранньому віці. Це зумовлено значними змінами в ставленні до дитинства, які відбулися протягом історії людства: від його ігнорування до визнання дитинства як унікального та важливого етапу в житті людини. За твердженням засновника психогенної теорії історії Ллойда Демоза, історію дитинства можна розділити на шість періодів, кожен із яких характеризується специфічним стилем виховання [52].

Наприкінці ХХ століття проблема емоційного розвитку дітей у сфері педагогіки та психології стала надзвичайно актуальною, що було зумовлено появою нових підходів до розуміння емоцій. Ці зміни були спричинені розвитком теорії системності та етології людини, зокрема дослідженнями, присвяченими теорії прив'язаності. Сучасне бачення емоцій, яке отримало назву "організаційний підхід", було запропоновано Аланом Сроуфом.

Сроуф припустив, що принципи, які лежать в основі емоційного розвитку, є аналогічними тим, що визначають розвиток інших аспектів особистості. Розвиток емоцій відбувається як єдиний і закономірний процес. Принцип єдності підкреслює взаємозв'язок емоційного розвитку з іншими сферами, тоді як принцип закономірності пояснює логіку, яка визначає послідовність формування емоцій. На думку Сроуфа, дискретні

емоції, що базуються на психологічних процесах, з'являються лише після того, як немовля здатне усвідомити відмінність між собою та зовнішнім світом.

У своїх дослідженнях А. Сроуф визначив ключові завдання дорослих у сприянні емоційному розвитку дітей на різних етапах їхнього віку. Зокрема, він зазначає, що своєчасне задоволення фізіологічних потреб дитини створює основу для формування емоційного зв'язку між дитиною і дорослим [94].

Принцип єдності емоційного, когнітивного, соціального розвитку дитини присутній і в інших сучасних психолого-педагогічних теоріях: диференційна теорія емоцій К. Ізарда. Ізарда, когнітивно-емоційна fuga Льюїса і Мічелсона, новий функціоналізм Кампоса і Баррета та ін.

У процесі дослідження формування емоційної сфери в контексті соціальної взаємодії дитини з оточенням заслуговують на увагу праці Керолін Саарні [27].

К. Саарні зазначає, що в ранньому віці відбувається розвиток самосвідомості дитини, усвідомлення власних емоційних реакцій і виникнення роздратування через обмеження, які накладають дорослі, особливо в період розширення автономії та потреби досліджувати навколишній світ. У цьому віковому періоді діти починають краще оцінювати себе, що виявляється в таких емоційних проявах, як сором, гордість і сором'язливість. Крім того, розвиваються здатність до розуміння мовлення та вміння вербалізувати власні почуття.

У сфері взаємин із навколишніми діти набувають уміння прогнозувати емоційні реакції інших людей, розрізняти емоційні прояви оточуючих та розуміти їх значення. Також у цей період формуються перші прояви емпатії та просоціальної поведінки.

На основі проведеного логіко-історичного аналізу концепцій

емоційного виховання можна зробити наступні висновки:

Протягом багатьох століть науковці дотримувалися дуалістичних уявлень щодо ролі емоцій у житті людини: у період Античності протиставляли розум і пристрасті, у Середньовіччі — душу й тіло, а в епоху Просвітництва — когніції та емоції. У результаті таких уявлень педагогіка довгий час була спрямована на придушення емоцій з метою звільнення душі та розуму від їх впливу. Проте в різні історичні періоди прогресивні мислителі висловлювали ідеї про важливість емоцій у педагогічному процесі, випереджаючи свій час.

В історії змін уявлень про роль емоцій чітко простежується тенденція переносу уваги з емоцій дорослих до емоційного розвитку дітей раннього та дошкільного віку. Це пов'язано зі зміною ставлення до дитинства, яке спочатку ігнорувалося, а згодом почало сприйматися як унікальний і цінний етап життя людини.

У сучасній психолого-педагогічній науці емоційний розвиток дітей розглядається як поступальний процес кількісних і якісних змін, які відбуваються в єдності з біологічним, соціальним та когнітивним дозріванням. При цьому емоційний розвиток сприймається не як спонтанне розгортання вроджених задатків, а як складний процес, що потребує цілеспрямованого виховання.

1.2. Основні напрями емоційного розвитку дитини в контексті психолого-педагогічних особливостей періоду раннього дитинства

Перші три роки життя дитини є надзвичайно важливим етапом її розвитку. У цей період відбувається швидкий прогрес у фізичній, психічній і соціальній сферах, формуються фундаментальні особистісні риси, зокрема емоції. У ранньому віці емоційний спектр дитини розширюється від базових реакцій,

таких як посмішка чи незадоволення, до складніших почуттів: співчуття, гордості, емпатії та любові.

Розвиток дитини розглядається в трьох основних аспектах: фізичному, когнітивному та психосоціальному. До фізичного належать ріст, здоров'я, сенсорні й моторні навички. Когнітивний аспект охоплює розумові здібності, сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення та уяву. Психосоціальна сфера включає розвиток емоцій, почуттів, особистості й міжособистісних навичок. Ці аспекти розвитку взаємопов'язані, що забезпечує цілісне становлення дитини.

Особлива увага у віковій педагогіці та психології приділяється емоційно-мотиваційній сфері, яка є ключовою у дошкільний період. Усі три напрями розвитку відбуваються синхронно та взаємно впливають один на одного, формуючи гармонійну особистість.

У ранньому віці дитина переживає значні зміни у фізичному та психічному розвитку. Щомісяця вона зростає, додає у вазі, розвиваються органи чуття, кісткова, м'язова та нервова системи. Вдосконалюються функції кори головного мозку, формуючи базу для ефективної взаємодії між півкулями, що впливає на соматичний, емоційний і когнітивний розвиток. Зростає працездатність нервової системи, формується навичка ходьби та розвиваються рухи рук, що розширює можливості пізнання світу.

Оволодіння ходьбою стає передумовою для розвитку предметної діяльності, де ключову роль відіграє наслідування дій дорослих. Предметні дії поступово стають цілеспрямованими, стимулюючи мотиваційні емоції, такі як інтерес і здивування. За словами Е. Волосової, емоції дітей цього віку тісно пов'язані з успіхом чи невдачею в предметній діяльності. Негативні реакції, як-от гнів чи засмучення, свідчать про невміння виконувати дію,

тоді як усмішки, вигуки та звернення до дорослих демонструють освоєння навички та бажання отримати схвалення. Спокійна та зосереджена активність свідчить про впевненість дитини в опануванні дії.

Переживання в ранньому віці пов'язані з набутими вміннями та результатами, що формують самостійність [35]. Д.Б. Ельконін зазначав, що іграшки відіграють важливу роль у розвитку предметних дій. Вони є моделлю предметів дорослого світу, але не мають жорстких правил використання. Завдяки поліфункціональності іграшок дитина самостійно визначає способи дій, що стимулює розвиток орієнтаційного та виконавчого аспектів. До кінця раннього віку дитина використовує предметні дії для взаємодії з дорослими, викликаючи їх на спілкування через гру, що підкреслює важливість емоційного зв'язку.

Е. Гаспарова зазначає, що наприкінці другого року життя дитина отримує задоволення від гри, включаючи умовні дії та сюжет. До трьох років переживання тісно пов'язані із сюжетною стороною гри. Це свідчить про перехід від предметної до ігрової спрямованості, де головною стає не дія, а загальний образ ігрової ситуації. Емоційний відгук на ігрові події демонструє значущість гри для розвитку дитини [45].

Спільна діяльність і ускладнення предметних дій сприяють розвитку мовлення. У процесі соціалізації дитина опановує мовлення як засіб спілкування, засвоюючи його форми та узагальнення, що визначають зміни в спілкуванні й кризові моменти розвитку. Гармонійний розвиток особистості забезпечує нормальний мовленнєвий прогрес, тоді як емоційні травми (переляк, розлука) можуть викликати мовні порушення.

Друга сигнальна система відіграє важливу роль у формуванні емоційних переживань. Емоції можуть виникати не

лише як реакція на безпосередній вплив зовнішнього середовища, але й унаслідок слів чи думок. Наприклад, прочитана історія здатна викликати відповідний емоційний стан. Саме зв'язки другої сигнальної системи стають фізіологічною основою для інтелектуальних, моральних і естетичних почуттів. Її нерозривний зв'язок із першою сигнальною системою забезпечує свідому регуляцію почуттів і соціальну обумовленість їхніх зовнішніх проявів.

У ранньому віці дитина вже здатна розрізняти якісні характеристики відчуттів (дотикові, слухові, зорові, смакові, нюхові). Сучасні дослідження підтверджують тісний зв'язок між сенсорними процесами та емоційним компонентом у пізнанні світу й розвитку особистості. Сприйняття в ранньому віці емоційно забарвлене й поєднане з практичними діями. Поступово формується здатність орієнтуватися на окремі властивості предметів, такі як форма, розмір і колір. До кінця цього віку дитина усвідомлює, що багато предметів можуть мати схожі характеристики.

Пам'ять у ранньому віці вирізняється гнучкістю й переважно мимовільним характером. Найкраще розвивається зорова, емоційна та рухова пам'ять, яка базується на безпосередньо сприйнятих образах. У два роки з'являється здатність до довільного короткочасного вербального запам'ятовування, наприклад, римованих текстів, які діти запам'ятовують через багаторазові повторення та ритмічну структуру. Довготривала пам'ять формується завдяки емоційній оцінці подій, які відбуваються з дитиною.

Головним досягненням раннього віку є формування у дитини власного "Я". За словами Д.О. Леонтьєва, це "переживання людиною своєї особистості, в якій особистість відкривається сама

по собі" [8]. До цього поняття належать самосвідомість, самооцінка та самоактуалізація. Дослідження Амстердама показують, що діти близько 1,5 року починають впізнавати себе у дзеркалі (наприклад, вказують на власний ніс із міткою замість відображення). До двох років діти усвідомлюють свої дії, часто згадують себе у мовленні, знають своє ім'я і починають розуміти поняття власності. Г. Крайг наголошує на важливості зміцнення уявлення про власність у цьому віці, що допомагає дитині формувати своє "Я" [33]. У цей період діти засвоюють соціальні норми та прагнуть до більшої незалежності.

З розвитком особистості та прагненням до автономії настає "криза трьох років", яку Д.Б. Ельконін визначає як кризу соціальних відносин. Цей етап супроводжується емоціями, такими як негативізм, гнів, тривога, сором і провина.

Західні теорії вікового розвитку також приділяють увагу цьому періоду. З. Фрейд пов'язує його з анальною стадією психосексуального розвитку, коли інстинктивні потяги вступають у конфлікт із заборонами дорослих, викликаючи негативні емоції. Фрейд також припустив, що емоції можуть впливати на фізичний стан і психіку, спричиняючи захворювання або нав'язливі ритуали [43].

Е. Еріксон розглядає цей етап як вибір між самостійністю та соромом. Дитина навчається або діяти незалежно, або відчувати сумніви у своїх можливостях через осуд з боку соціуму. Те, що закріпиться на цій стадії, впливатиме на здатність людини вирішувати складні життєві дилеми у майбутньому [50].

Згідно з теорією А. Сроуфа, почуття провини і гордості формуються в дошкільному віці, їхніми прототипами є сором і позитивна самооцінка. Для цього дитині достатньо відчувати себе "поганою" чи "хорошою" у відповідь на осуд або похвалу

дорослих. Дослідники сходяться на думці, що після двох років діти починають оцінювати свою поведінку відповідно до стандартів, переживаючи сором або гордість залежно від результату.

Реакції батьків значною мірою впливають на формування емоцій самосвідомості. Спочатку гордість виникає лише за прямого схвалення дій дитини, але з часом, через повторення, стає стійкою, формуючи основи почуття власної гідності. Дитина може опиратися новій негативній оцінці, якщо раніше її дії схвалювалися, однак за постійної негативної оцінки вона адаптує свої почуття.

Соціалізація, що передбачає засвоєння правил і цінностей, триває все життя, але її початкові етапи проявляються у ранніх спробах саморегуляції дитини. Батьківський контроль, поєднаний із підтримкою базової довіри до світу, допомагає дитині зберегти почуття безпеки та освоїти нові можливості.

Емпатія, як зазначає М. Хофман, також розвивається у зв'язку з емоціями самосвідомості. У 2-3 роки діти починають розпізнавати, коли іншим потрібна допомога, і намагаються підтримати їх, наприклад, ділячись іграшками чи втішаючи. Навички розпізнавання емоцій формуються ще в ранньому дитинстві, коли діти реагують на емоційну експресію дорослих. У цьому віці вони добре розрізняють базові емоції (радість, гнів, печаль) за мімікою та позою.

Розвиток емоцій значною мірою залежить від взаємодії з дорослими та однолітками. Діти схильні імітувати емоції та поведінку батьків, переймаючи їхні способи реагування в складних ситуаціях, що підкреслює значення емоційного середовища сім'ї.

Розвиток емоційної сфери в ранньому віці включає здатність

дитини описувати свої почуття. Перші слова, пов'язані з емоціями, з'являються в мовленні близько 1,5 років. Діти поступово вчаться класифікувати свої емоції та емоції інших, згадувати минулі або очікувати майбутні переживання, а також обговорювати їх причини та наслідки. До дошкільного віку емоції набувають стійкості та глибини, формуючи вищі моральні, естетичні й пізнавальні почуття.

Прояв емоцій на різних етапах розвитку залежить як від генетичних факторів, так і від умов виховання. У ранньому віці емоції часто запізнюються, є короткочасними, нестійкими та імпульсивними. Переживання сильно впливають на поведінку дитини, зумовлюючи такі реакції, як втрата апетиту чи поганий сон. Дитина діє під впливом емоції, яка виникла спонтанно.

Значний прогрес у дошкільному віці полягає в оволодінні здатністю контролювати свої почуття, тобто формуванні довільності поведінки. Цей процес тісно пов'язаний із розвитком мовлення та пізнання. Регуляція емоцій передбачає здатність дітей керувати своїми емоційними станами й виразами, пристосовуючись до соціальних вимог. У вітчизняній психології теорія афективної регуляції, розроблена в школі К.С. Лебединської, підкреслює, що ця складна система формується на ранніх етапах і є основою психічної діяльності дитини.

Ранній досвід соціалізації дитини відіграє ключову роль у розвитку афективної регуляції. Як у західних, так і у вітчизняних дослідженнях підкреслюється перехід від зовнішньої регуляції до внутрішньої, роль стресових аспектів у стосунках "немовля-батьки" та значення вербального спілкування у взаємодії "батьки-дитина". Регуляція напруги, здійснювана дорослими в першому півріччі життя, стає основою саморегуляції, яка формується на другому році життя та вдосконалюється в дошкільному віці.

Особливе значення має спілкування з однолітками, яке набуває форми емоційно-практичної взаємодії. Дорослі відіграють вирішальну роль у цьому процесі, організовуючи суб'єктну взаємодію між дітьми. У дітей формується суперництво, ревності, елементи заздрості, а також симпатії. Однолітки через гру допомагають дітям розвивати емоційні реакції, навички регуляції, емпатію та соціальні емоції.

До трьох років у дітей з'являються естетичні почуття. Вони емоційно реагують на музику, починають розрізняти красиве від некрасивого, радіють гармонійним образам, квітам, прикрасам.

А. Маслоу вважав, що розвиток людини полягає у прагненні до максимальної реалізації своїх можливостей. Основою його теорії є мотиваційні процеси, організовані в ієрархію потреб. Маслоу стверджував, що всі потреби людини є вродженими та повинні задовольнятися послідовно. Спочатку задовольняються фізіологічні потреби, включно із сенсорною стимуляцією, яка є основою емоційного розвитку. На другому рівні — потреби в безпеці; їхня незадоволеність викликає страхи й тривожність. Третій рівень — потреба в любові та приналежності, далі — самоповага, а вершина піраміди — самоактуалізація. На кожному рівні виникають певні емоції, такі як задоволення, безпека, тривога, любов або гордість.

Розвиток дитини раннього віку тісно пов'язаний із формуванням її емоційної сфери:

- фізичний та сенсорний розвиток, дозрівання мозкових структур створюють основу для формування емоцій.
- освоєння навколишнього світу викликає різноманітні емоції, які стають мотивом і регулятором діяльності.
- емоційна реакція на дії з дорослим та ігрові події сприяє формуванню гри як провідної діяльності наступного вікового етапу.

- розвиток когнітивної сфери й мовлення пов'язаний із емоціями, які стимулюють пізнавальну активність і довільність дитини.
- емоційно значуще спілкування є основою мовленнєвого розвитку, а емоційні травми підвищують ризик мовленнєвих порушень.

У віці від року до трьох емоції стають глибшими, стійкішими, що обумовлено позитивним середовищем і психологічним розвитком. Формування емоцій самосвідомості, емпатії та соціальних емоцій пов'язане з розвитком "Я" та досвідом соціалізації. Емоційне ставлення дорослих впливає на розвиток незалежності, самостійності, емоційного благополуччя та фізичного здоров'я дитини, а криза трьох років викликає такі негативні емоції, як тривога, негативізм, агресія.

Таким чином, розвиток емоційної сфери є ключовою умовою успішної самореалізації дитини як особистості.

1.3. Характеристика педагогічних умов створення розвивального середовища, що оптимізує емоційний розвиток дитини раннього віку

Усвідомлюючи зв'язок між емоційним і пізнавальним розвитком дитини, автори визначають мету пізнавального розвитку трирічних дітей як "розвиток пізнавальних інтересів, потреб, здібностей, самостійної пошукової діяльності на основі збагаченої свідомості та сформованого емоційно-чуттєвого досвіду". Однак це твердження викликає питання, адже емоційно-чуттєвий досвід формується протягом усього життя, особливо в ранньому дитинстві. Коректніше було б підкреслити постійний взаємозв'язок між емоціями та пізнавальними процесами.

Особливий акцент робиться на формуванні позитивного

ставлення дитини до світу. Це важливо, адже емоційний розвиток багато в чому визначається соціальним досвідом, набутим у дитинстві. Проте в програмах дошкільного виховання емоційний компонент хоч і враховується, але не стає домінуючим у плануванні життєдіяльності дітей.

Сучасна педагогіка стикається з проблемою раннього навчання. Популярність цієї ідеї часто зумовлена прагненням батьків максимально розкрити потенціал дитини, не розрізняючи природний розвиток психічних процесів і навчання читання, письма чи лічби. Однак, як зазначають психологи, раннє навчання переважно розвиває репродуктивне мислення, тоді як для розвитку інтелектуального й творчого потенціалу потрібні інші підходи.

Сучасні медики відзначають загальне погіршення здоров'я дітей раннього та дошкільного віку. Вони підкреслюють, що надмірні інтелектуальні навантаження, до яких дитина фізично й психічно ще не готова, знижують захисні сили організму. Це виявляється у труднощах формування умовно-рефлекторних зв'язків, зниженні стійкості до захворювань, соціальній дезадаптації та появі патологічних станів, таких як часті хвороби чи невротичні реакції.

Подібна ситуація характерна й для інших країн. Німецький психоаналітик П. Куттер наголошує, що сучасне виховання часто позбавлене емоційності та емпатії. Освіта зводиться лише до раціонального пізнання, без розвитку чуттєвого життя, що призводить до формування нечутливих особистостей.

Для раннього дитинства емоційний розвиток дитини є ключовою умовою її гармонійного зростання. Ефективність виховання залежить від вміння зосередитися на розвитку емоційної сфери як головного компонента цього вікового періоду.

Емоційне сприйняття навколишнього світу для дитини раннього віку визначає її взаємодію з ним. Для цього необхідно створити спеціальне розвивальне середовище.

Наукова література останнім часом приділяє значну увагу поняттю "середовище". Воно розглядається як багатогранне явище, що включає природне, соціальне та мікросередовище. Мікросередовище дитини – це її дім, сім'я, найближче оточення, які безпосередньо впливають на формування особистості.

Американський філософ, психолог, педагог і соціолог Дж. Дьюї, аналізуючи розвиток педагогіки та психології, зазначив: "Вся історія педагогічної думки позначена протистоянням двох ідей: одна стверджує, що освіта – це природний процес розвитку, який відбувається зсередини і базується на природних здібностях, інша ж розглядає освіту як формування ззовні, що передбачає подолання природних нахилів і їхнє заміщення навичками, набутими під впливом зовнішніх чинників" [60].

Цю суперечність допомагає розв'язати біосоціальний підхід до розуміння природи особистості, згідно з яким природні задатки розвиваються лише в соціальному середовищі. Біологічна основа особистості стає платформою для формування її соціального та особистісного "Я". Цей підхід, відомий як "принцип діяльності" або діяльнісний підхід, активно досліджувався О.М. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном та іншими. Вони підкреслювали, що соціальне середовище має створювати умови для соціально значущої діяльності, яка дозволяє максимально розкрити та розвинути природні здібності й потенціал особистості.

Педагогічний підхід до поняття "середовище" уточнює його роль у формуванні та розвитку особистості. В педагогічній науці визнано, що ключовими чинниками розвитку є біологічні та соціальні аспекти, а також середовище, спадковість і виховання.

Цієї позиції дотримуються такі дослідники, як В.В. Воронов, Б.З. Вульфов, В.Д. Іванов, І.Ф. Ісаєв, І.П. Підласий та ін. Зосередження на зовнішніх чинниках розвитку особистості, таких як середовище та виховання, сприяло виникненню в педагогіці поняття "виховне середовище".

Відмінність між соціальним і виховним середовищем полягає в їхньому впливі на формування особистості. Обидва ці середовища формують людину, але ступінь і характер впливу різняться. Соціальне середовище діє часто стихійно та ненавмисно, тоді як вихователь спрямовано керує розвитком особистості, як зазначено: "Соціальне середовище може впливати ненавмисно, стихійно, вихователь же цілеспрямовано керує розвитком" [35].

Виховання починається зі створення спеціального виховного середовища, яке позитивно впливає на розвиток особистості. Педагогічне середовище – це адаптоване природне, культурне, соціальне та інформаційне середовище, призначене для вирішення виховних завдань [52]. У межах особистісно-орієнтованого виховання виділяють різні середовища для самореалізації: батьківське середовище, оздоровче, дозвілсьве тощо. У нашому дослідженні розглядається розвивальне середовище ДНЗ, яке відповідає сензитивним періодам розвитку дитини — періодам особливої сприйнятливості до впливів зовнішнього середовища [77, С. 135].

Поняття "умова" в цьому контексті означає обставини, які впливають на розвиток особистості. За філософським словником, це "середовище, в якому виникають, існують і розвиваються явища" [142, С. 497]. У психолого-педагогічній літературі умова трактується як "сукупність зовнішніх і внутрішніх передумов, що впливають на розвиток психічних явищ через активність самої

особистості" [97, С. 295]. Умови поділяють на зовнішні (середовищні) та внутрішні, що пов'язані з активністю, здібностями й іншими характеристиками особистості.

Професор С.В. Кульневич визначає педагогічні умови як зовнішні й внутрішні чинники, що враховуються та створюються для формування освітнього середовища, яке найкраще сприяє досягненню поставлених педагогом цілей [92].

Успішний розвиток емоцій у дітей раннього дошкільного віку є основою їхньої самореалізації як особистостей. Тому створення розвивального середовища в ДНЗ має сприяти оптимізації емоційного розвитку дітей цього віку.

Емоційно-розвивальне середовище визначається як сукупність загальних і специфічних педагогічних умов, що забезпечують емоційну підтримку, формування комфортної атмосфери в групі, створення позитивного емоційного настрою та стимулювання розвитку емоційної сфери дитини. Це середовище також сприяє оволодінню дітьми навичками емоційної регуляції. Педагогічні умови в цьому контексті — це сукупність заходів, що відповідають сензитивним потребам вікового розвитку та сприяють оптимізації емоційного розвитку дітей раннього віку.

Оптимізація, за визначенням, є процесом вибору найкращого варіанта з можливих. На основі цього було сформульовано принципи, які визначають педагогічні умови, що оптимізують емоційний розвиток дітей:

1. Врахування психологічних особливостей та сензитивних періодів розвитку особистості.
2. Особистісно-діяльнісний підхід.
3. Ампліфікація розвитку, яка передбачає розширення досвіду дитини, опираючись на її життєвий досвід як основу для самореалізації у діяльності та спілкуванні.

4. Усвідомлення єдності емоційного, когнітивного та соціального розвитку.

5. Антропологічний підхід, що використовує знання з усіх наук про людину для побудови ефективного розвивального середовища.

Згідно з визначеними принципами, ми виділили групу умов, що впливають на ефективність формування емоційно-розвивального середовища в ЗДО. Усі педагогічні умови умовно поділяються на загальні та специфічні.

Загальні умови включають кадрові, програмно-методичні, матеріально-технічні та санітарно-гігієнічні аспекти перебування дітей у ЗДО

Специфічні умови пов'язані зі структурними компонентами емоційно-розвивального середовища.

Будь-яка система, зокрема педагогічна, має певну компонентну структуру. Враховуючи особливості емоційного розвитку дітей раннього віку, такі як емоційна нестійкість, спонтанність, недостатня регуляція та контроль емоцій, а також спираючись на роботи Г.А. Ковальова, Ю.С. Мануйлова, Н.Є. Щуркової, В.А. Ясвіна, було визначено наступні компоненти емоційно-розвивального середовища в ЗДО:

- емоційно-спокійний компонент: відносини між учасниками спільної життєдіяльності.
- емоційно-стабілізаційний компонент: режимні моменти, що структурують перебування дітей у групі.
- емоційно-налаштовувальний компонент: зовнішнє середовище (колірне оформлення, меблі тощо).
- емоційно-активізуючий компонент: організація зайнятості дітей (ігри, заняття, сюрпризи).
- емоційно-тренувальний компонент: проведення психогімнастичних вправ, рекомендованих психологами та

медиками.

Ця структура дозволяє створити умови, що відповідають віковим потребам дітей та сприяють їхньому емоційному розвитку.

Розглянемо детальніше зміст компонентів емоційно-розвивального середовища для дітей раннього віку.

Емоційно-підтримуючий компонент середовища. Цей компонент включає побудову взаємин, які забезпечують емоційну підтримку між усіма учасниками спільної діяльності в ЗДО.

Маленьким дітям важливо відчувати себе прийнятими, отримувати увагу та підтримку з боку оточуючих. Центральну роль у формуванні емоційного клімату в групі відіграє вихователь. Його емоційний стан, ставлення до дітей, стиль спілкування, поведінка, мовлення, а також здатність зберігати емоційну стійкість значно впливають на атмосферу.

Особливий акцент робиться на вихователеві здатності проявляти теплоту, доброзичливість і готовність допомагати кожній дитині, виконуючи функцію "материнської підтримки". Це сприяє створенню середовища, де діти почуваються емоційно захищеними й підтриманими.

Основним сигналом позитивного емоційного стану дитини є прояв радості, зокрема усмішка або сміх. Радісні емоції позитивно впливають на організм, тоді як їхня відсутність може призводити до психічних і фізичних розладів. Радість не можна штучно викликати чи навчити, вона виникає природно, коли дитина досягає важливого для себе результату. Тому найважливіше — забезпечити дитині відчуття прихильності та емоційної підтримки у взаємодії з оточуючими. Таке середовище слугує джерелом радісних переживань.

Відчуваючи себе прийнятою, дитина активно пізнає світ,

опановує нові навички й отримує задоволення від своїх досягнень. Емоції маленької дитини багато в чому відображають емоції дорослих, які її оточують. Дорослі мають ділитися своїми позитивними емоціями, дозволяючи дитині "підключатися" до них через механізми соціального навчання. Згодом спектр ситуацій, що викликають радість, розширюється: дитина починає радіти грі, спілкуванню з однолітками, процесу навчання тощо.

Важливим є підкріплення емоційних реакцій дитини через відповідні дії. Якщо дитина просить ласки, її потрібно обійняти, якщо пустує — висловити своє незадоволення. Такі емоційно забарвлені дії впливають на мотивацію поведінки й формують у дитини здатність передбачати реакції оточуючих, розвиваючи її "емоційну компетентність".

Водночас важливо, щоб зростаюче почуття самостійності дитини не порушувало її базової довіри до світу. Контроль з боку дорослих допомагає зберегти цю довіру, встановлюючи розумні межі для зростаючих бажань дитини, коли вона перевіряє свої нові можливості.

Цей компонент передбачає створення умов для емоційно значущого спілкування між дітьми в групі, що є важливим для розвитку емпатії, вміння висловлювати власні емоції та формування навичок емоційної регуляції. Емоційний досвід людини не обмежується лише її індивідуальними переживаннями. Він може бути доповнений і збагачений завдяки співпереживанням, які виникають під час спостереження чи участі в ситуаціях, що стосуються інших людей.

Як зазначає Г.С. Абрамова, у ранньому віці закладається чутливість до власного і чужого болю, здатність до співпереживання та орієнтація на почуття інших. Це є ключовим для успішної соціалізації дитини дошкільного віку. У "Концепції

та програмі соціального розвитку дітей дошкільного віку" Л.В. Коломійченко наголошується, що до чотирьох років дитина повинна мати базові уявлення про емоційні стани інших, розпізнавати полярні емоції (веселий - сумний) та демонструвати увагу й турботу до близьких і однолітків.

Для дитини важливо, щоб її емоції помічали й на них реагували. У разі відсутності уваги до її почуттів дитина може накопичувати емоційну напругу, яка проявляється у вигляді раптових бурхливих реакцій, таких як істерики. Такі прояви сигналізують вихователю про порушення емоційного благополуччя дитини та незадоволення її базових потреб, як це описано в теорії А. Маслоу.

Цей компонент включає особливості організації зовнішнього простору, зокрема гармонійне колірне оформлення, зручність меблів, комфортний температурний режим і оптимальне планування простору групи. Важливо враховувати вплив емоційного тону відчуттів на дитину: певні елементи середовища викликають задоволення та позитивні емоції, тоді як інші можуть спричинити дискомфорт і негативний емоційний відгук. Емоційний тон відчуттів формується під впливом різних факторів (температура, світло, звук тощо) і відображає загальні характеристики корисних або шкідливих аспектів довкілля.

Таким чином, слід цілеспрямовано створювати позитивні емоційні умови та мінімізувати несприятливі впливи. Дитина має отримувати достатню кількість стимулів, що сприяють активності кори головного мозку та підтримують її психічний розвиток.

Для ефективного розвитку емоційної сфери необхідно забезпечити середовище, яке стимулює сенсорний і руховий досвід: сенсорні куточки, яскраві іграшки різної текстури та функціональності, барвисті сюжетні зображення, простір для

рухливих ігор, дитячі книжки, музичний супровід тощо. Ці елементи допоможуть підтримувати інтерес, викликати позитивні емоції та сприяти розвитку.

Організація зовнішнього середовища повинна враховувати індивідуальні відмінності дітей, зокрема особливості їхньої базової афективної регуляції. Ці рівні регуляції беруть участь у процесах адаптації до оточення і значною мірою визначають чуттєвий досвід дитини. У деяких дітей можуть проявлятися дисфункції афективної регуляції, які впливають на їхню чутливість до стимулів зовнішнього середовища.

Наприклад, у дітей із гіпофункцією рівня афективної пластичності може спостерігатися підвищена чутливість до сенсорних стимулів: яскравого світла, гучних звуків, тактильних відчуттів або змін простору. Таким дітям важливо створювати спокійне середовище, уникаючи надмірного перенасичення стимулів, наприклад, великої кількості яскравих предметів чи гучної музики. Дослідження А.І. Захарова виявило, що серед дітей 1-3 років найбільш поширеним є страх несподіваних звуків (52%), а також страх великих чи занадто маленьких приміщень та несподіваних дотиків.

Діти з гіперфункцією цього рівня, навпаки, потребують інтенсивних сенсорних стимулів і частих змін обстановки. Для таких дітей необхідно облаштувати простір з урахуванням їхньої потреби в активній взаємодії з навколишнім середовищем. Корисними будуть зони рухової активності, сенсорні кімнати, "сухі" басейни, а також іграшки з різних матеріалів (м'які, дерев'яні, металеві тощо).

Вихователь також має забезпечити безпеку дітей, які не бояться висоти і люблять підійматися на конструкції. Створення таких умов допомагає задовольнити різноманітні

потреби дітей і сприяє їхньому емоційному розвитку.

Під час організації просторової структури групи важливо передбачити наявність "я-простору" для дитини. Це простір, де вона може проживати свої особисті переживання, вирішувати проблеми, взаємодіяти з іншими дітьми та вихователями, а також освоювати предметне середовище. Відсутність особистої території та можливості відповідати за неї може призвести до явища "навченої безпорадності", коли дитина стає невпевненою, тривожною та безініціативною в інших ситуаціях [150]. Тому наявність особистих предметів, таких як індивідуальні іграшки чи шафи для речей, слугує символами особистої території, яку діти цінують і піклуються про неї.

Оскільки у цьому віці діти переважно грають поруч, а не разом, варто створювати ігрові зони для 2-3 дітей. Також необхідно забезпечити можливість спільної діяльності з дорослим, який є головним партнером у грі. Для цього зручно використовувати великі меблі та забезпечити легкий доступ до ігрових куточків. Іграшки варто розміщувати на відкритих стелажах і періодично змінювати їх, щоб підтримувати інтерес дитини та не перевантажувати її вибір.

Предметне середовище, адаптоване до вікових та індивідуальних особливостей дітей, сприяє гармонійному розвитку дитини та створенню емоційно сприятливої атмосфери в групі.

Емоційно-стабілізуєчий компонент середовища. Цей компонент спрямований на створення стабільного оточення, яке забезпечує почуття безпеки та емоційного комфорту. Для дітей 2-3 років дуже важливі повторювані події, які формують відчуття стабільності й упевненості. Режимні моменти відіграють ключову роль, адже вони допомагають дитині передбачати події, володіти

ситуацією та задовольняють її потребу у структурованості.

Режим дня передбачає певну тривалість і послідовність занять, відпочинку, сну, харчування, дотримання правил гігієни та забезпечення фізичної активності. Правильна організація режиму дня сприяє гарному самопочуттю дітей, підтримує функціональний стан нервової системи, а також позитивно впливає на ріст і розвиток організму [55, с. 268]. При цьому режимні моменти, такі як харчування, сон, водні процедури та фізичні навантаження, мають бути регулярними, але їхній зміст має змінюватися, щоб уникнути монотонності.

Особливу увагу слід приділити організації сну дітей у ДНЗ. Недосипання може проявлятися через метушливість, забудькуватість, порушення мови та некритичність у поведінці. Також характерною ознакою є звичка терти очі, що вказує на втому. Недостатній сон негативно впливає на працездатність дитини та призводить до порушення нервових процесів.

Психологічний комфорт дітей у закладі освіти значною мірою залежить від організації харчування. Тут важливо враховувати якість страв, їх відповідність потребам зростаючого організму, різноманітність меню та процедуру прийому їжі.

Водні загартовуючі процедури мають позитивний вплив на психічний стан дітей, допомагаючи знизити напругу та стрес. Для досягнення бажаного ефекту необхідно створити умови, за яких дитина стає активним учасником цього процесу. Теплі ножні ванни з відварами трав перед денним сном або ванни для рук із додаванням ароматичних олій можуть мати заспокійливий ефект, але їх використання слід узгоджувати з медичним працівником закладу.

Фізичні навантаження є необхідною частиною перебування дітей у ДНЗ, адже вони ефективно знімають нервові напруження.

Найвищий рівень фізичної активності діти отримують під час рухливих ігор, які викликають емоційний підйом. Як зазначала Н.П. Бехтерева, фізична активність може бути дієвим засобом боротьби з негативними емоціями. І.П. Павлов також підкреслював, що фізична діяльність дарує відчуття радості й сприяє покращенню настрою. Недостатність рухової активності відома як один із факторів ризику стресових станів, особливо у дитинстві, коли фізичний розвиток є ключовим для загального здоров'я. Наукові дослідження підтверджують тісний зв'язок між фізичним та психічним здоров'ям людини.

У ранньому віці діти часто відчувають страхи, які здаються необґрунтованими з погляду дорослих: це може бути страх перед новими предметами або навіть побутовими речами, такими як крісло чи унітаз. Зазвичай такі страхи виникають через зміну звичних умов життя дитини. Сучасні дослідження свідчать, що емоційний розвиток дітей, які протягом тривалого часу перебували під опікою одного вихователя, є більш стабільним, ніж у тих, хто переживав часті зміни вихователів. Однак сьогодні спостерігається висока плинність кадрів у дитячих садках, що суперечить потребі дитини в тривалих і стабільних стосунках. Це вказує на необхідність змін в організації роботи дошкільних закладів.

Почуття стабільності в навколишньому середовищі та тілесного благополуччя сприяє формуванню відчуття безпеки та емоційного комфорту.

Емоційно-активізуючий компонент середовища. Цей компонент передбачає організацію занять, ігор і сюрпризних моментів, які стимулюють емоційне активізування дітей. Завдання занять мають бути емоційно насиченими, спрямованими на збагачення емоційного досвіду дитини, розвиток її здатності до вираження та відтворення емоцій, а також на баланс між емоційним

збудженням і розслабленням.

Емоційне реагування дитини є психофізіологічною реакцією на зовнішні та внутрішні впливи, яка допомагає досягти корисного результату для організму, зберігаючи його цілісність і життєдіяльність.

Повноцінний розвиток емоційної сфери дитини тісно пов'язаний із розвитком її сенсорної системи. Потік сенсорної інформації, регульований вихователем, поступово активує відчуття дитини, наділені емоційним тоном. Ці відчуття, у свою чергу, викликають спектр емоційних реакцій, стимулюючи розвиток емоційної сфери.

Активізація сенсорного досвіду дітей має поєднуватися з розвитком їхньої моторики. Це важливо, оскільки моторна складова присутня у кожному акті відчуття, а також є основою емоційної експресії, що проявляється через міміку, жестикуляцію, рухи тіла та мовленнєву моторику.

Гра залишається найефективнішою формою організації емоційної поведінки дітей. Цілеспрямоване використання різноманітних ігор є необхідною умовою створення емоційно-розвивального середовища в ДНЗ. У грі розвиваються психічні процеси, від найпростіших до найскладніших, формується уява як основа творчості, що дозволяє дитині створювати нове. Також гра закладає базу для інших видів діяльності та сприяє фізичній активності. У вільній грі дитина символічно виражає свої страхи, надії, задоволення чи турботи, що робить гру надзвичайно важливою для розвитку емоційності дошкільника.

На думку Н.С. Карпінської, ефективність занять із дітьми раннього віку залежить від емоційного залучення. Діти в цьому віці ще не здатні до довільних зусиль і краще засвоюють нові вміння, якщо процес викликає в них інтерес і приносить радість.

Успіх занять залежить також від їхньої цікавої організації. Вихователі, які прагнуть викликати у дітей позитивні емоції, підтримують їхній інтерес, досягають кращих результатів.

Важливим аспектом занять є естетика матеріалів. Діти із задоволенням займаються, якщо картинки яскраві, іграшки цілі, а кубики чи кульки чисті та гарно пофарбовані. Коли предмети показуються в русі чи дії, наприклад, танцююча лялька або гавкаючий песик, це посилює емоційність сприйняття і підвищує зацікавленість дітей.

Різноманітні сюрпризні моменти, яскраві події та ситуації (наприклад, театральні вистави, свята, ранки) значно збагачують емоційний розвиток дитини поряд із ігровою діяльністю. Однак, програмою для дітей раннього віку передбачено недостатню кількість таких заходів, і часто їхня якість не відповідає очікуванням. Святкові події нерідко включають лише невелику частину справжніх "сюрпризних моментів", які приносять дітям радість, тоді як решта програми зводиться до повторення вже відомого матеріалу. Це створює емоційний вакуум, який не задовольняє потреби дітей у різноманітності переживань.

Варто зазначити, що діти не повинні отримувати лише позитивні емоції. Одноманітно позитивні переживання можуть з часом викликати нудьгу. Негативні емоції, якщо вони не надмірні, також відіграють важливу роль, оскільки спонукають дитину долати труднощі. Проте їхня інтенсивність має бути оптимальною, оскільки сильні та часті негативні емоції можуть зашкодити, руйнуючи засвоєні навички й викликаючи тривалі негативні наслідки. Динаміка й різноманіття емоцій, збалансованих за інтенсивністю, є важливою умовою гармонійного розвитку дитини.

Л.С. Виготський зазначав, що робота має бути афективною,

тобто такою, що дозволяє дітям піднятися на новий рівень у своєму розвитку. Тому під час планування діяльності важливо враховувати досягнення дітей за попередній період.

Емоційно-тренувальний компонент середовища. Цей компонент спрямований на формування навичок емоційної регуляції. Виховання через емоційний вплив є делікатним процесом, особливо в ранньому віці, коли емоції значною мірою залежать від домінування процесів збудження над гальмуванням. Завдання полягає не в тому, щоб пригнічувати емоції, а в тому, щоб спрямовувати їх у конструктивне русло.

Емоції не піддаються прямому контролю, але їх можна регулювати через діяльність, у якій вони виникають і формуються. Почуття, хоч і не підвладні волі, можуть бути побічно спрямовані через організацію відповідної діяльності, яка сприяє їх прояву та розвитку.

Для забезпечення емоційного комфорту дитина повинна мати можливість "відігравати" свої емоції, як позитивні, так і негативні. Холт наводить дані клінічних досліджень, які свідчать, що пригнічення емоційної експресії або її заборона можуть спричинити труднощі з адаптацією та розвиток психосоматичних розладів, таких як артрит, псоріаз або виразка шлунка. Завдання вихователів полягає в тому, щоб допомогти дитині поступово освоювати адаптивні способи вираження гніву, спрямовувати його енергію на самозахист і навчитися регулювати (але не пригнічувати) свої емоції [69].

Особливу увагу слід приділяти регуляції емоції страху, яка є природною стадією розвитку емоційної сфери дитини. Пояснення необґрунтованості страху чи насмішка з цього приводу є неприйнятними. Натомість слід разом із дитиною здійснювати дії, які допоможуть їй подолати страх, наприклад, заглянути за двері або торкнутися предмета, що викликає занепокоєння.

Для регуляції емоційного стану, включно зі страхом, фахівці рекомендують використовувати ритмічні вправи, дитячі віршики, пісеньки та потішки. Ритмічна організація дій є природною для дитини. Перші ігри за участі дорослого часто базуються на ритмічній основі. Ритм також може слугувати фоном, який сприяє зосередженню дитини. Наприклад, під час ритмічного розгойдування на гойдалці дитина може спокійно слухати казку, що в інших умовах було б складно.

Антропософія Р. Штайнера пропонує використовувати евритмію, яка базується на ритмічних рухах, діях та музиці, як засіб для вираження емоційних переживань. Ритмічні структури також присутні у дитячих книжках, таких як "Колобок" чи "Теремок", які ритмом слів, рим і подій допомагають організувати дитину та зняти напругу. О.Р. Баєнська підкреслює, що ритмічно організовані тексти (наприклад, твори К.І. Чуковського) створюють безпечну атмосферу для опрацювання страхів та занепокоєнь [14. С. 25].

Тренування навичок регуляції емоцій найкраще здійснюється через психогімнастичні заняття. Хоча такі заняття не є обов'язковими за нормами організації діяльності в ДНЗ, їх активно рекомендують психологи та медики. Психогімнастика включає спеціальні етюди, ігри та вправи, спрямовані на розвиток і корекцію емоційно-особистісної сфери дитини. Вона особливо корисна для дітей із підвищеною втомлюваністю, тривожністю, запальністю, замкнутістю або іншими емоційними особливостями. Проте психогімнастику варто проводити й зі здоровими дітьми як профілактичний захід та спосіб емоційної розрядки, особливо в дні з інтелектуальними чи психоемоційними навантаженнями.

Під час психогімнастики педагог вирішує такі завдання: звертати увагу дитини на емоційні прояви інших, відтворювати ці емоції через наслідування, усвідомлювати власні м'язові відчуття, що

супроводжують емоції, аналізувати й описувати ці прояви, повторно виконувати вправи та контролювати свої відчуття.

До складу психогімнастичних занять можна включати евристичні вправи та методи психокорекції.

Таким чином, ключовим чинником, який впливає на емоційний стан дитини, є її навколишнє середовище. Вихователі та методисти ДНЗ мають зосередитися не лише на створенні предметно-розвивального середовища, а й на формуванні емоційно-розвивального середовища, яке сприятиме гармонійному та різнобічному розвитку емоційної сфери дитини.

Поєднання компонентів емоційно-розвивального середовища забезпечує необхідні умови для оптимізації емоційного розвитку дітей раннього віку, що є основою для їх подальшого гармонійного розвитку.

Висновки до першого розділу

Емоційний розвиток зараз визнається ключовим фактором у розвитку психологічних процесів, креативності та покращенні адаптації дітей до суспільства. Сучасна психолого-педагогічна наука розглядає емоційний розвиток як процес поступових кількісних і якісних змін, що відбуваються разом з біологічним, соціальним і когнітивним дозріванням дитини. Важливою складовою у вихованні емоцій є їх ампліфікація (збагачення), а не прискорення процесів розвитку.

Ранній вік є найбільш сензитивним для розвитку емоційної сфери дитини, адже саме в цей період відбувається інтенсивне формування психіки, закладаються основи особистісних і когнітивних характеристик, а сприйняття навколишнього світу носить емоційний характер. Емоційна депривація в ранньому віці може порушити формування самооцінки та меж власного тіла, а також підвищити ризик розвитку психосоматичних захворювань.

Зміна ціннісних пріоритетів у системі дошкільної освіти веде до того, що основна увага зосереджена на підготовці дітей до школи, посилюючи акцент на інтелектуальному розвитку. У практиці дошкільної освіти часто використовують термін "предметно-розвивальне середовище", акцентуючи увагу на матеріальних аспектах середовища як засобах розвитку. Однак, з огляду на важливість особистісного впливу середовища, більш доречним є використання терміну "емоційно-розвивальне середовище", яке охоплює сукупність педагогічних умов, що забезпечують емоційну підтримку, стабільність емоційної атмосфери в групі, активізують розвиток емоційної сфери дітей і сприяють навчанню навичок емоційної регуляції.

Педагогічні умови для формування емоційно-розвивального середовища можна поділити на загальні та специфічні. До загальних належать кадрові, програмно-методичні, матеріально-технічні та

санітарно-гігієнічні умови перебування дитини в дошкільному закладі. Специфічні умови визначають компоненти емоційно-розвивального середовища, такі як емоційно-підтримувальний, емоційно-настроювальний, емоційно-стабілізуєчий, емоційно-активізуєчий та емоційно-тренувальний компоненти.

Ці ідеї стали основою для подальшого дослідження та пошукової роботи в цій сфері.

РОЗДІЛ II. ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ, ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ЗДО

2.1. Початково-діагностичний етап дослідно-пошукової роботи

Метою дослідно-пошукової роботи є практичне випробування педагогічних умов, які сприяють формуванню емоційно-розвивального середовища у групах дітей раннього віку.

Завдання дослідно-пошукової роботи:

1. Створення загальних та специфічних педагогічних умов для оптимізації емоційного розвитку дітей у групах раннього віку ЗДО.
2. Організація емоційно-розвивального середовища в єдності його компонентів.
3. Проведення моніторингу стану емоційно-чуттєвого розвитку дітей раннього віку.
4. Узагальнення та аналіз отриманих результатів дослідно-пошукової роботи.

Забезпечення специфічних умов для створення емоційно-розвивального середовища в групах дітей раннього віку значною мірою залежить від того, наскільки педагоги усвідомлюють емоційний розвиток дітей як пріоритетний напрямок роботи. З цією метою до анкети було включено блок запитань, спрямованих на вивчення ставлення педагогів дошкільних закладів до проблеми емоційного розвитку дітей. Аналіз отриманих даних дозволив зробити низку важливих висновків.

Всі респонденти визнають важливість розвитку дитини з раннього віку. Однак аналіз відповідей показує, що педагоги часто не розрізняють поняття "ранній розвиток дитини" та "розвиток дитини з раннього віку". Хоча ці терміни мають певну схожість, вони не є тотожними, оскільки ранній розвиток може випереджати природний

розвиток, який притаманний дитині відповідно до її віку.

У відповідях на запитання щодо необхідності раннього розвитку дошкільників педагоги практично не приділяють уваги емоційно-чуттєвій сфері. Більшість відповідей мають загальний характер, що свідчить про те, що запитання слабо пов'язані у свідомості респондентів із конкретними ситуаціями та дітьми, з якими вони працюють щодня. Це вказує на розрив між теорією та практикою в уявленнях педагогів.

Позитивним моментом є те, що респонденти відзначають значення сенсорного розвитку дитини в ранньому віці. Проте, у більшості випадків, сенсорний розвиток розглядається на рівні з іншими напрямками — такими як фізичний, психічний, мовленнєвий розвиток — і не виокремлюється як самостійний напрям.

Аналіз результатів анкетування показав, що педагоги дошкільних закладів загалом визнають важливість уваги до розвитку емоційно-чуттєвої сфери дітей. Однак цей напрямок не сприймається вихователями як пріоритетний у роботі з дітьми раннього віку. Відповідно, їхня готовність до такої діяльності залишається недостатньо сформованою, не має активного, гнучкого та усвідомленого характеру.

Отримані дані підтверджують доцільність проведення дослідно-пошукової роботи, спрямованої на створення педагогічних умов у дошкільних закладах, які сприятимуть оптимізації емоційного розвитку дітей раннього віку.

Для аналізу особливостей емоційно-розвивального середовища в базових ЗДО було використано:

а) фізичне оточення (приміщення та обладнання для груп дітей раннього віку);

б) суб'єкти педагогічного процесу.

Метою аналізу було визначення початкового стану

загальних і специфічних педагогічних умов для створення емоційно-розвивального середовища в закладах дошкільної освіти (ЗДО).

Вивчення фізичного середовища

Приміщення для груп дітей раннього віку у ЗДО відповідають необхідним санітарно-гігієнічним нормам. Будівлі закладів включають групові осередки, які є ізольованими приміщеннями, закріпленими за кожною групою.

Меблі для дітей відповідають їхнім антропометричним характеристикам. У групових кімнатах розміщено столи (здебільшого на чотири місця) та стільці в кількості, що відповідає кількості дітей.

Ігрові кімнати обладнані відповідно до вимог для дітей раннього віку. Однак їхнє наповнення не завжди орієнтоване на розвиток емоційної сфери дитини. Це може бути пов'язано як із браком розуміння значення такого виду діяльності для розвитку дитини, так і з певними труднощами у його організації.

Психолого-педагогічна діагностика емоційного розвитку дітей передбачала використання опитувальників і карт спостереження.

У дослідно-пошуковій роботі брали участь 50 дітей віком від 1,5 до 3 років. Аналіз медичних карт показав, що 80,3% дітей мають певні відхилення у стані здоров'я. Більшість із них (70%) належать до II групи здоров'я — це діти з функціональними морфологічними відхиленнями та зниженою стійкістю до гострих і хронічних захворювань. Ще 10% дітей належать до III групи здоров'я, до якої входять діти з хронічними захворюваннями у стадії компенсації або субкомпенсації.

Велика кількість дітей із відхиленнями у стані здоров'я, включаючи затримки психомовленнєвого розвитку, свідчить про необхідність активізації роботи щодо оптимізації їхнього емоційного

розвитку. Багато проблем зі здоров'ям можуть бути пов'язані з психосоматичними розладами, які виникають через дефіцит позитивного емоційного контакту або вплив негативних емоцій у певні періоди життя дитини.

Для визначення початкового рівня емоційного розвитку дітей раннього віку, які брали участь у дослідно-пошуковій роботі, було проведено комплексну психодіагностичну роботу. Відповідно до діяльнісного підходу, психологічний розвиток дитини, включно з розвитком її емоційної сфери, відбувається та виявляється у процесі діяльності. У ранньому віці провідною є спільна предметна діяльність та взаємодія з дорослими.

Специфічні педагогічні умови для створення емоційно-розвивального середовища в закладі дошкільної освіти (ЗДО) також пов'язані з характером діяльності та спілкування дитини в освітньому просторі. Це включає організацію взаємодії з дорослими та дітьми, забезпечення комфортного навколишнього середовища, планування режимних моментів, занять та використання психогімнастичних вправ.

Згідно з дослідженнями Л.І. Божович, Д. Боулбі, А.Я. Варги, Д. Віннікотта, В.В. Лебединського, С.Ю. Мещерякової, А. Фрейд, К. Хорні, Е. Еріксона та інших, одним із ключових показників оптимального емоційного розвитку дитини є досягнення емоційного благополуччя. Емоційне неблагополуччя, навпаки, може призводити до спотворення та затримки психологічного розвитку, а також до виникнення психосоматичних порушень.

Критерії вибору психодіагностичних методів

Для визначення особливостей емоційного розвитку дітей раннього віку використовувалися психодіагностичні методи, які відповідали таким критеріям:

1. Оцінка емоційних переживань у процесі діяльності: аналіз

емоцій, що виникають у дітей під час успіху чи невдач у спільній діяльності з дорослими; орієнтація дитини на емоційну оцінку дорослого; рівень емоційної залученості в діяльність та використання експресивно-мімічних засобів спілкування.

2. Рівень соціального розвитку дитини: визначення впливу процесу спілкування на формування соціальних емоцій, емпатії, навичок емоційної компетентності, вміння розуміти та виражати емоції, а також здатності до афективної регуляції поведінки.

3. Наявність ознак психічного напруження: аналіз проявів емоційного неблагополуччя, які можуть свідчити про дисгармонійний розвиток емоційної сфери дитини.

Дані вхідної діагностики дослідження емоційно-чуттєвої сфери дитини.

Спостереження за поведінкою дитини в процесі спільної діяльності з дорослим

Приблизно половина дітей виявляють орієнтацію на спільну діяльність із дорослим, активно використовують експресивно-мімічні засоби у спілкуванні (57%), враховують оцінку дорослого (48%) та демонструють емоційну залученість у процес діяльності (50%).

27% дітей виражають свої емоції слабо, їхня міміка зазвичай спокійна, а емоційна реакція проявляється переважно у відповідь на звернення дорослого. У 16% дітей емоційна виразність повністю відсутня, вони байдуже реагують на комунікацію з дорослими.

41% дітей рідко реагують на оцінку дорослого, не змінюють свою діяльність у відповідь на заохочення чи осуд, а емоційні прояви залишаються слабкими. Лише окремі дії викликають у них помірне задоволення. У 11% дітей відсутня реакція на оцінку дорослого: заохочення не викликає задоволення, а осуд не викликає засмучення.

Ці дані вказують на наявність негативних тенденцій у формуванні навичок взаємодії дітей із дорослими.

42% дітей демонструють слабкий інтерес та обмежені прояви позитивних емоцій під час спільної діяльності з дорослими, діючи обережно і невпевнено. Ще 8% взагалі не проявляють емоційної залученості в таку діяльність. Таким чином, половина дітей не отримує достатньої емоційної віддачі від взаємодії з дорослими.

Значна кількість дітей із низьким рівнем прояву емоцій за цими показниками обґрунтовує необхідність їхнього залучення до участі в дослідно-пошуковій роботі.

Виявлення ознак психічного напруження

У результаті аналізу. заповнення опитувальника "Ознаки психічного напруження і невротичних тенденцій" було зроблено такі висновки. 100% дітей мають ті чи інші ознаки психічного напруження.

Таблиця 1

Ознаки психічного напруження та невротичних тенденцій

Ранг	% дітей	Ознака
1	58	Засинає повільно і насилу
2	42	Розбірливий у їжі
3	35	Надмірно потіє Боїться темряви Боїться самотності
4	33	Буває почуття провини, ганьби і сорому
5	31	Дуже тривожний

Більше половини дітей мають труднощі із засинанням, що вказує на потребу у створенні умов для зниження фізичного та психічного напруження, зокрема через використання релаксаційних процедур. Варто також звернути увагу на те, що понад третина дітей

демонструють ознаки тривожності, такі як надмірне потовиділення, страх темряви, самотності та загальна тривожність. Це свідчить про наявність емоційного дискомфорту у дітей.

Таке явище, як переживання провини, сорому або ганьби, може розглядатися двояко. З одного боку, це є ознакою формування емоцій самосвідомості, що відповідає віковим нормативам. Як зазначають дослідники, діти, оцінюючи відповідність своєї поведінки загальноприйнятим стандартам, відчують сором або провину за невідповідність і гордість за відповідність. З іншого боку, переважання негативних емоцій, таких як провина та сором, може спричиняти емоційний дискомфорт і підвищувати психічне напруження.

Таким чином, виявлені ознаки тривожності та психічного напруження вказують на наявність емоційного дискомфорту у значної частини дітей, які взяли участь у дослідженні.

Діагностична робота, проведена серед дітей, які відвідують заклади дошкільної освіти, виявила такі особливості їхнього емоційного розвитку:

- 1. Недостатня орієнтованість на взаємодію з дорослим:** понад третина дітей мають труднощі у спільній діяльності з дорослими, рідко використовують експресивно-мімічні засоби у спілкуванні, слабо орієнтуються на оцінку дорослого та демонструють низький рівень емоційної залученості в діяльність.
- 2. Проблеми у соціальному розвитку:** у 40% дітей відзначаються ознаки затримки в процесі соціального розвитку, що проявляється у труднощах у взаєминах з однолітками та дорослими. Це може стати причиною дисгармоній у формуванні емоційної сфери.
- 3. Психічне напруження:** усі діти, які брали участь у дослідженні, демонструють певні ознаки психічного напруження. Це свідчить про наявність тенденції до формування стійкого

емоційного дискомфорту.

На цьому етапі дослідно-пошукової роботи було проведено аналіз ступеня представленості специфічних педагогічних умов у базових закладах дошкільної освіти. Ці умови враховують вікові сензитивні потреби дітей раннього віку, забезпечуючи підтримку, стабілізацію, формування позитивного емоційного настрою, активізацію емоційного розвитку та формування навичок емоційної регуляції.

Компонентна структура емоційно-розвивального середовища в групах дітей раннього віку включає:

- **Емоційно-підтримуючий компонент:** спрямований на забезпечення емоційної підтримки та теплих взаємин із дорослими.
- **Емоційно-стимулюючий компонент:** відповідає за створення позитивного емоційного фону.
- **Емоційно-стабілізуючий компонент:** забезпечує емоційну рівновагу дитини.
- **Емоційно-активізуючий компонент:** сприяє стимулюванню емоційної активності.
- **Емоційно-тренувальний компонент:** підтримує формування навичок емоційної регуляції.

Отримані дані підкреслюють важливість створення сприятливих педагогічних умов для оптимізації емоційного розвитку дітей раннього віку.

Результати аналізу вихідного стану педагогічних умов стосовно їх відповідності завданням створення емоційно-розвивального середовища в групах раннього віку дозволяють зробити такі висновки:

Загальні педагогічні умови створення емоційно-розвивального середовища в групах дітей раннього віку не

орієнтовані на цілеспрямовану підтримку емоційної складової розвитку дитини.

Специфічні педагогічні умови, які сприяють створенню емоційно-розвивального середовища, практично відсутні або не впроваджені в освітній процес.

На рівні загальних уявлень педагоги ЗДО визнають важливість розвитку емоційно-чуттєвої сфери дітей, проте не сприймають цей напрям як пріоритетний у роботі з дітьми раннього віку. Як наслідок, їхня готовність до такої діяльності є недостатньо сформованою, не має активного та усвідомленого характеру.

У всіх дітей, які є вихованцями базових ЗДО, виявлено труднощі у розвитку емоційної сфери.

Ці результати підкреслюють необхідність цілеспрямованої роботи щодо створення емоційно-розвивального середовища в дошкільних закладах.

2.2. Формувальний етап дослідно-пошукової роботи зі створення емоційно-розвивального середовища ЗДО

На цьому етапі дослідно-пошукової діяльності було виконано роботу з організації педагогічних умов створення емоційно-розвивального середовища в ЗДО.

В цьому параграфі проаналізуємо зміст роботи за кожним із п'яти компонентів емоційно-розвивального середовища ЗДО.

Емоційно-підтримуючий компонент середовища

Для ефективного впровадження цього компонента емоційно-розвивального середовища перед педагогами постало завдання налагодження емоційно-підтримувальної взаємодії з дітьми та між дітьми.

З метою реалізації цієї моделі було визначено такі основні

педагогічні завдання:

- створення атмосфери безпеки та позитивного емоційного настрою в групі;
- викликання у дітей спільних емоційних переживань (радість, здивування) через рухливі ігри та розваги;
- надання дітям можливості виражати свої емоції, як позитивні, так і негативні;
- розвиток у дітей здатності звертати увагу на міміку, жести та інтонації дорослого й адекватно на них реагувати;
- формування у дитини позитивного образу свого "я";
- закріплення бажання та готовності до спільної діяльності з дорослими;
- навчання дітей звертатися одне до одного на ім'я, вітатися, прощатися, проявляти симпатію та співчуття;
- розвиток навичок і вмінь виразно відображати свій емоційний стан у діях;
- підтримка оптимізації дитячо-батьківських стосунків, сприяння формуванню доброго ставлення до батьків і близьких членів родини.

Оскільки ключову роль у формуванні емоційної атмосфери в групі відіграє вихователь, його особистий настрій, емоційність і поведінка, було організовано відповідну психологічну підтримку для педагогів.

Для оптимізації емоційної сфери педагогів проводилися психологічні тренінги, спрямовані на розвиток емоційної компетентності. Протягом усього періоду роботи організовувалися індивідуальні консультації та бесіди, у ході яких педагоги мали змогу аналізувати конкретні педагогічні ситуації. Це допомогло їм переглянути своє ставлення до емоційних реакцій дітей, краще зрозуміти та прийняти примхливих, тривожних чи агресивних

дітей.

Основною педагогічною проблемою було протиріччя між потребою дитини у теплих емоційних стосунках із однолітками та дорослими і відсутністю вміння висловлювати свої почуття та розуміти емоції інших. Це могло призводити до проявів агресивності, тривожності чи страхів.

Для розвитку здатності дітей розуміти свої та чужі емоції, формування "мови емоцій" вихователі проводили бесіди про почуття, запитували про їхній емоційний стан, пропонували розповідати про емоції за допомогою картинок чи фотографій. У життєвих ситуаціях педагоги демонстрували співчуття та заохочували дітей проявляти емпатію, наприклад: "Пожалій хлопчика, він ударився".

Вихователі своїм прикладом показували зразки уважного і доброго ставлення до інших, підтримуючи позитивні вчинки дітей. Основний акцент робився не на повчанні, а на природному привчанні до правильних дій.

Особлива увага приділялася стимулюванню емоційного спілкування дітей із однолітками. Організовуючи спільні ігри, педагоги та батьки навчали дітей навичок взаємодії, спрямованих на формування соціальних емоцій, таких як емпатія, симпатія та співчуття. Ігри з ляльками та тваринами також використовувалися для виховання почуттів участі, жалю та любові.

Плануючи роботу, педагоги прагнули не лише навчити дітей корисних навичок, а й створити атмосферу радості й очікування приємних подій протягом дня. Спілкування з дітьми відбувалося "на рівні очей": педагоги сідали поруч на маленький стілець, розташовувалися на килимі чи дивані, створюючи відчуття безпеки та впевненості у дитини.

Емоційна мова вихователів, їхнє уважне та привітне

ставлення сприяли формуванню у дітей гарного настрою. Бесіди, пояснення, читання віршів та забавлянок проводилися жваво, виразно, з урахуванням змісту, інтонацій та емоційного забарвлення. Протягом дня використовувалися ігрові прийоми, жарти, вірші, образні імпровізації, які створювали атмосферу тепла та радості для кожної дитини.

Бути веселими, терплячими та лагідними вихователям було необхідною умовою для ефективної роботи з малечею.

Емоційно-налаштовуючий компонент середовища

Під час створення емоційно-розвивального середовища враховувалися різні аспекти: кольорова гама, музичний фон, меблі та обладнання.

1. **Кольорове оформлення** груп було виконане у спокійних відтінках, із дотриманням естетики в усіх приміщеннях (спальнях, роздягальнях, їдальнях), що сприяло комфортному сприйняттю простору.
2. **Музичний фон** включав не лише дитячі пісні, а й класичні твори, народну музику та звуки природи (спів птахів, шум дощу), які допомагали створювати необхідний настрій.
3. **Меблі та обладнання** були адаптовані для комфортного використання дітьми, із урахуванням їхніх потреб. Перегляд наявного інтер'єру дозволив посилити його емоційно-розвиваючу спрямованість.

Ігри з піском і водою організовувалися для розвитку сенсорних навичок, дрібної моторики та зняття психоемоційного напруження.

Ігри з піском

- "Знайди кульку": дитина шукає захований предмет у піску.
- "Печемо печиво": використання сухого і вологого піску для порівняння.

- "Доріжки": малювання в піску.
- "Піраміди": будівництво з піску з додаванням води.
Ігри з водою
- "Скарб": пошук захованої "коштовності" у воді.
- "Тепло-холодно": гра з теплою і прохолодною водою.
- "Що як плаває": визначення властивостей предметів (плавають або тонуть).
- "Вітер на морі гуляє": допомога кораблику переміститися через "море" за допомогою дмухання.

Протягом роботи проводилося спостереження за настроєм, активністю та емоційними реакціями дітей на зовнішні стимули. Для глибшого аналізу анкетували батьків, використовуючи схему, розроблену К.С. Лебединською та О.С. Нікольською.

Результати дозволили скласти індивідуальні рекомендації для організації зовнішнього середовища кожної дитини, враховуючи дозування та інтенсивність впливів.

Таким чином, правильно організоване середовище, яке враховує вікові особливості та індивідуальні потреби дітей, сприяє створенню емоційно-позитивної атмосфери в групі, що забезпечує гармонійний емоційний розвиток.

Емоційно-стабілізуючий компонент середовища

Для маленької дитини відчуття безпеки та стабільності є ключовими. Регулярність подій, сенсорних стимулів і ритуалів створює впевненість. У ЗДО це забезпечувалося режимними моментами (харчування, сон, прогулянки, заняття), які мали постійну форму, але різноманітний зміст, залежно від стану дітей та інтенсивності подій.

Основні аспекти організації режиму:

- **Режим дня** базувався на рекомендаціях, що враховували легке входження в тиждень (понеділок) і збереження позитивного

настрою наприкінці (п'ятниця). Чергувалися фізичні та інтелектуальні навантаження, передбачалися релаксаційні паузи, індивідуальні контакти педагога з дітьми, а також час для самостійної діяльності.

- **Сон** організовувався з урахуванням необхідності зниження емоційного напруження. Спальню провітрювали, звучала тиха фоновіа музика (шум прибою, дощу), колискові. Розслаблена поведінка вихователя також допомагала створити атмосферу спокою.
- **Харчування** слугувало релаксаційною паузою. Прийом їжі організовувався комфортно, без примусу, враховуючи харчові вподобання та чутливість дітей до температури їжі.

Для зняття стресу використовувалися прості водні загартувальні процедури: ходьба босоніж по мокрих доріжках, вологе обтирання, масаж рушником. Такі заходи підбиралися з урахуванням стану здоров'я дітей і можливостей закладу.

Усі режимні моменти (сон, харчування, прогулянки, загартування) працювали в комплексі, спрямовуючи на стабілізацію емоційного стану дітей та забезпечення комфортного перебування в ЗДО.

Емоційно-активізуючий компонент середовища

Емоційний розвиток дітей тісно пов'язаний із сенсорним досвідом, тому робота вихователів була спрямована на збагачення емоційної сфери через сенсорну стимуляцію. Особливу увагу приділяли продуманій організації середовища, яка запобігала надмірній стимуляції або страху від несподіваних впливів.

Основними каналами сенсорної інформації були зоровий, слуховий і вестибулярний аналізатори.

В іграх, таких як "Літаки" чи "Скрипучі двері", використовували рухи (кружляння, розгойдування, біг) для

викликання позитивних емоцій.

Сенсорні ігри, як-от "Букет" (визначення запахів) чи "Чарівний мішечок" (відгадування предметів на дотик), розвивали у дітей чутливість і викликали емоційні реакції.

У спеціальних іграх, наприклад, "Покажи емоцію", діти вчилися висловлювати почуття через міміку та жести, що сприяло розвитку емоційної виразності та саморегуляції.

Ранкова атмосфера налаштовувала дітей на позитив, використовувалися тонізуювальні ігри. Під час їжі увага акцентувалася на смакових відчуттях, а на прогулянках — на активних рухах і фізичній активності. Несподівані події, театральні вистави, сюрпризні моменти створювали нові емоції й урізноманітнювали дитяче життя.

Свята планувалися з урахуванням дитячого ритму, щоб уникнути перевантаження. Для регуляції емоцій вихователі включали релаксаційні ігри та процедури, що допомагали запобігти виснаженню від надмірно тривалих радісних переживань.

Для дітей з емоційними порушеннями розроблялися корекційно-розвиткові програми, створені педагогом спільно з психологом і медиком.

Таким чином завдяки організації емоційно-активізуючого компоненту середовища, діти збагачували свій емоційний досвід, що сприяло їхньому гармонійному емоційному розвитку.

Емоційно-тренувальний компонент середовища

Розвиток у дітей навичок управління емоціями є важливим педагогічним завданням. Для цього з дітьми раннього віку проводилися заняття з психогімнастики, спрямовані на навчання розуміння, усвідомлення та вираження своїх і чужих емоцій.

Особливості занять із психогімнастики:

- інтеграція видів діяльності: заняття поєднували елементи образотворчої, музичної, мовленнєвої та ігрової діяльності.
- вправи: пантомімічні загадки, ігрові імітації, завдання на розвиток емпатії та емоційного спілкування.

Етапи проведення занять

1. Початковий етап: Мотивація дітей через бесіду, загадки, сюрпризні моменти чи використання яскравої іграшки.
2. Етап проживання дій: Виконання рухливих ігрових або гімнастичних вправ для досягнення навчальних і виховних завдань.
3. Етап емоційного спілкування: Тренування дітей у розумінні та вираженні власних почуттів, співпереживанні, оцінці емоцій партнерів.
4. Етап контрольованої поведінки: Навчання регуляції емоцій та поведінки через програвання типових ситуацій, вирішення конфліктів і закріплення адаптивних форм реакцій.
5. Заключний етап: Закріплення матеріалу, приведення емоційного стану дітей у рівновагу через спів, хороводи, читання віршів і взаємне схвалення.

Приклад вправи "Маленькі зайчики"

Вихователь: "Ми маленькі зайчики, які втекли від мами. Стрибаємо швидко-швидко, як м'ячики!" Діти виконують невеликі стрибки, мімікою та жестами висловлюють радість.

Психогімнастичні заняття, складені спільно з психологом і неврологом, сприяли формуванню первинних навичок управління емоціями, оптимізації емоційної сфери та розвитку здатності дітей до саморегуляції.

Важливою умовою оптимізації емоційного розвитку дитини є єдність впливів і вимог у ЗДО та вдома. Тому залучення батьків до створення емоційно-розвивального середовища стало одним із ключових напрямків роботи.

Завдання роботи з батьками:

- формування інтересу до розвитку власної дитини.
- підвищення чутливості до емоційних переживань дитини.
- розширення досвіду позитивної взаємодії з дитиною.
- забезпечення наступності у створенні емоційно-розвивального середовища між домом і садком.
- оптимізація емоційної сфери самих батьків.

Сучасні програми для батьків часто орієнтовані на передачу знань про здоров'я та психологічний розвиток дитини. Однак вони нерідко створюють у батьків залежність від рекомендацій фахівців, послаблюючи віру в їхню власну педагогічну компетентність. До того ж такі програми можуть не враховувати культурні особливості та потреби конкретної сім'ї.

У роботі з батьками замість інструкцій основою ставала їхня власна думка та досвід, що сприяло зміцненню впевненості у власних виховних здібностях. Такий підхід дозволив уникнути відчуження та підкреслив позитивні аспекти їхнього індивідуального досвіду.

Під час бесід із батьками акцентувалося, що позитивна взаємодія з дитиною має бути двосторонньою, де батько й дитина обопільно впливають одне на одного. Це спонукало батьків до особистісного розвитку.

Спільні заняття з дітьми, що дозволяли батькам краще розуміти емоційні переживання дитини та розширювати позитивний досвід взаємодії.

На даному етапі дослідження було реалізовано практичну частину роботи щодо створення педагогічних умов для формування емоційно-розвивального середовища в ЗДО. Активна

взаємодія з батьками забезпечила важливий внесок у досягнення поставлених завдань.

2.3. Підсумки дослідно-пошукової роботи зі створення емоційно-розвивального середовища в групах дітей раннього віку

Заключний етап включав підсумкову діагностику, узагальнення, інтерпретацію та оцінку отриманих результатів.

Аналіз результатів роботи показав, що загальні педагогічні умови були ефективно спрямовані на створення емоційно-розвивального середовища в ЗДО. Було забезпечено необхідну кадрову підтримку, придбано додаткове обладнання для груп, а також розроблено унікальні методичні матеріали в рамках формувального етапу дослідження.

Оскільки розвиток середовища тісно пов'язаний із розвитком його учасників, для оцінки результатів була проведена повторна діагностика. Вона охоплювала аналіз змін у професійній позиції педагогів та динаміку емоційного розвитку дітей.

Відбулися зміни в професійній позиції педагогів. Підсумкові бесіди, які включали ключові питання початкового анкетування, показали значне зростання уявлень педагогів про можливості та сензитивні особливості раннього дошкільного віку. Відзначалося підвищення уваги до розвитку емоційної сфери дітей.

Відповіді педагогів стали більш конкретними, вони наводили приклади зі своєї практики. Усі педагоги визнали емоційний розвиток дітей пріоритетним напрямом у своїй роботі.

Отримані практичні результати – педагоги усвідомили важливість і значущість емоційного досвіду дитини та почали

цілеспрямовано включати завдання емоційного розвитку до своїх занять.

Таким чином, проведена робота сприяла оптимізації педагогічних умов, зміцненню професійної позиції педагогів та покращенню емоційного розвитку дітей, що підтвердило ефективність впроваджених заходів.

Засоби та прийоми для розвитку емоційної сфери дітей застосовувалися під час організації ігор, які активізують емоційний розвиток, використання музики, релаксаційних процедур та у режимних моментах. Однак рідше використовувалися ігри з природним матеріалом, загартовуючі процедури та святкові заходи. Заняття, які потребують спеціального обладнання, такого як сенсорні басейни чи дзеркала, практично не проводилися.

Однією з основних проблем стала недостатня координація роботи між педагогами та іншими фахівцями ЗДО (психологами, медиками, логопедами). Ефективною формою професійної взаємодії виявилися психолого-медико-педагогічні консилиуми, які дозволяли узгоджувати дії у вирішенні завдань створення емоційно-розвивального середовища. До завершення дослідно-пошукової роботи ця форма взаємодії була успішно впроваджена у всіх базових ЗДО.

Для виявлення кількісних і якісних змін у емоційному розвитку дітей було повторно використано діагностичні методи, описані на попередніх етапах дослідження.

Спостереження за поведінкою дитини в процесі спільної діяльності з дорослим.

Після закінчення дослідно-пошукової роботи повторно проводилося спостереження за особливостями поведінки дитини в процесі спільної діяльності з дорослим.

Нагадаємо, що оцінку проводили за трьома параметрами:

- експресивно-мімічні засоби у спілкуванні з дорослим;
- орієнтація на оцінку дорослого;
- емоційна залученість у діяльність.

Кожен параметр передбачав оцінювання за 3-бальною шкалою: діагностований параметр відсутній, має слабку вираженість, має високу вираженість.

Результати дослідження показали зростання кількості дітей, які активно використовують емоційно-мімічні засоби у спілкуванні, з 57% до 78%. Ці діти демонструють здатність виражати як позитивні, так і негативні емоції, активно використовують жваву міміку, жести та рухи для привернення уваги дорослих.

У 22% дітей оцінка за цим параметром вказує на слабке вираження емоцій: їхня міміка здебільшого спокійна, а завдання вони виконують переважно у відповідь на звернення дорослих. Кількість таких дітей знизилася з 27% до 22% порівняно з початковими даними.

Випадків повної відсутності експресивно-мімічних засобів у спілкуванні після завершення дослідно-пошукової роботи не зафіксовано.

Таким чином, проведена робота сприяла тому, що діти стали яскравіше і активніше демонструвати свої емоції, використовуючи широкий спектр експресивно-мімічних засобів.

Аналіз результатів спостереження, проведеного до та після дослідно-пошукової роботи, дозволяє оцінити динаміку формування у дітей ефективної регуляції поведінки, соціальної та емоційної компетентності, а також розвитку соціальних емоцій.

Після проведеної роботи 70% дітей демонструють орієнтацію на оцінку дорослого у своїй діяльності. Вони радіють

заохоченням, намагаються повторювати схвалювані дії, засмучуються і припиняють небажану поведінку після отримання осуду. До початку роботи цей показник становив лише 48%, що свідчить про значне зростання кількості дітей, які високо орієнтуються на оцінку дорослого.

Частка дітей, які слабо орієнтуються на оцінку дорослого, знизилася з 41% до 28%, а кількість тих, хто взагалі не орієнтується на оцінку, зменшилася з 11% до 2%.

Таким чином, результати роботи свідчать про помітне покращення соціально-емоційної орієнтації та поведінкової регуляції у дітей.

Параметр емоційної залученості у спільну діяльність із дорослим показав найбільшу динаміку розвитку. Після проведення цілеспрямованої роботи кількість дітей із високим рівнем емоційного залучення зросла з 50% до 83%. Ці діти виявляють стійкий інтерес до різних видів діяльності, зберігають його протягом тривалого часу і демонструють яскраві позитивні емоції.

Частка дітей із низьким рівнем емоційної залученості скоротилася з 42% до 17%. Дітей, які зовсім не проявляють інтересу до спільної діяльності з дорослим, після проведеної роботи не зафіксовано.

Проілюструємо. Марійка К., 2 роки 10 місяців: На початку спостереження дівчинка була стриманою у прояві емоцій. У спільних іграх брала участь лише після запрошення дорослих і рідко ініціювала контакти самостійно. У спілкуванні була пасивною, проявляла сором'язливість, слабо реагувала на похвалу чи осуд. У спільну діяльність із дорослими долучалася тільки за запрошенням.

Після проведення дослідно-пошукової роботи у Марійки відзначено помітне підвищення емоційної активності. Вона стала

яскравіше виражати свої почуття: раділа похвалі та засмучувалася у відповідь на осуд. Дівчинка проявляла більше ініціативи у спільній діяльності та стала відкритішою до взаємодії.

Отже, результати спостереження свідчать про позитивні зміни в емоційній сфері дітей, які проявляються під час їхньої спільної діяльності з дорослими.

Виявлення ознак психічного напруження.

Під час повторного дослідження встановлено, що 94% дітей мають певні ознаки психічного напруження (порівняно зі 100% до початку дослідно-пошукової роботи). Середня кількість невротичних ознак на одну дитину зменшилася з 5,48 до 4,77. Максимальна кількість ознак знизилася до 10 (раніше було 11), а мінімальна тепер становить 0 (було 1). Це свідчить про загальну тенденцію до зниження психічного напруження серед дітей.

Додатково було проведено аналіз динаміки вираженості найбільш поширених ознак, зафіксованих до початку роботи.

Приклад спостереження

Катеринка Д., 2 роки 8 місяців: Дівчинка ходить до ЗДО 3 місяці. На початку дослідно-пошукової роботи, під час ранку, постійно стояла біля мами, тримаючись за її руку. Лякалася і відверталася, якщо вихователька намагалася залучити її до гри. У випадку, коли мама відходила, Катя починала плакати і кричати. Мама також відзначала поганий сон і частий тривожний стан дитини.

На завершальному відкритому занятті Катеринка спочатку стояла поруч із мамою, але активно спостерігала за дітьми. Згодом дівчинка долучилася до ігор, вийшла на середину залу, прочитала вірш і демонструвала задоволення (усміхалася, пожвавлювалася). Вихователька зауважила, що дівчинка стала краще спати та рідше виявляти тривожність.

Результати дослідження свідчать про зниження психічного напруження серед дітей за більшістю провідних ознак, зафіксованих на початку роботи (за винятком вибіркості в їжі). Це демонструє ефективність проведеної дослідно-пошукової роботи.

Отже, динаміка зменшення кількості ознак психічного напруження у кожної дитини підтверджує позитивний вплив створеного емоційно-розвивального середовища.

Аналіз результатів психологічної діагностики, проведеної до і після дослідно-пошукової роботи, дозволив виявити такі тенденції у розвитку емоційної сфери дітей раннього віку:

1. Підвищення ключових показників:

- зросли показники використання експресивно-мімічних засобів у спілкуванні.
- підвищилася орієнтація дітей на оцінку дорослого.
- відзначено зростання емоційної залученості дітей у діяльність.

2. Поліпшення соціального розвитку:

- рівень соціального розвитку дітей значно підвищився.
- у більшості дітей, які раніше демонстрували відставання за цим показником, спостерігається позитивна динаміка.

3. Зниження психічного напруження:

- виявлено тенденцію до зменшення психічного напруження.
- знизилася кількість невротичних проявів.

Ці результати свідчать про ефективність проведеної роботи, спрямованої на оптимізацію емоційного розвитку дітей.

Результати аналізу змін у стані педагогічних умов до і після дослідно-пошукової роботи свідчать про позитивну динаміку у створенні специфічних умов для формування емоційно-розвивального середовища в групах раннього віку.

Найбільше було реалізовано емоційно-активізуючий та

емоційно-стабілізуючий компоненти середовища. Водночас емоційно-тренувальний компонент був реалізований меншою мірою. Це зумовлено низкою причин, серед яких: недостатня професійна підготовка вихователів та нерозуміння механізмів впливу психогімнастичних вправ на емоційний розвиток дітей.

Висновки до другого розділу

У ході роботи було створено педагогічні умови, які сприяють оптимізації емоційного розвитку дітей раннього віку в ЗДО. Емоційно-розвивальне середовище формувалося на основі п'яти взаємопов'язаних компонентів: емоційно-підтримуючого, емоційно-налаштовуючого, емоційно-стабілізуючого, емоційно-активізуючого та емоційно-тренувального.

Професійна позиція педагогів також зазнала змін: розвиток емоційної сфери дитини почав сприйматися як пріоритетний напрям роботи з дітьми раннього віку. Це сприяло підвищенню готовності педагогів до створення емоційно-розвивального середовища у ЗДО.

Моніторинг емоційного розвитку дітей показав позитивну динаміку у стані їхньої емоційної сфери.

Мета дослідно-пошукової роботи — апробація педагогічних умов створення емоційно-розвивального середовища у групах для дітей раннього віку — була успішно досягнута.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Створення емоційно-розвивального середовища в групах дітей раннього віку обґрунтовано високою сензитивністю цього періоду до емоційного розвитку. Висунута гіпотеза дослідження підтверджує, що створення сприятливого емоційного середовища можливе за умови реалізації педагогічних заходів, спрямованих на підтримку емоційної стабільності, активізацію розвитку емоційної сфери дітей та забезпечення навичок емоційної регуляції.
2. Узагальнено вітчизняний і зарубіжний досвід у галузі емоційного виховання, виявлено історичні тенденції розвитку уявлень про роль емоцій. Сформульовано визначення емоційно-розвивального середовища як сукупності загальних і специфічних педагогічних умов, які забезпечують емоційну підтримку, стабілізацію комфортної атмосфери та сприяють активному розвитку емоційної сфери дитини.
3. Проведений аналіз вихідного стану педагогічних умов у ЗДО виявив недостатність їхньої спрямованості на розвиток емоційної сфери дітей. У процесі дослідження створено емоційно-розвивальне середовище, представлене такими компонентами: емоційно-підтримуючий, емоційно-спрямовуючий, емоційно-стабілізуєчий, емоційно-активізуєчий та емоційно-тренувальний. Найбільш успішно реалізовано емоційно-активізуєчий та емоційно-стабілізуєчий компоненти.
4. Розвиток емоційної сфери дитини став пріоритетним напрямом роботи педагогів, що підвищило їхню готовність до створення емоційно-розвивального середовища. Зменшено психічне напруження у дітей. Підвищено рівень емоційної включеності дітей у спільну з дорослими діяльність та взаємодію.

Покращено соціальний і емоційний розвиток дітей, що підтверджено даними математико-статистичного аналізу.

5. Дослідження підтвердило досягнення поставлених цілей і завдань. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розроблення методичних матеріалів, забезпечення наступності в педагогічній роботі з дітьми упродовж дошкільного дитинства та залучення батьків до створення емоційно-розвивального середовища.

Проведене дослідження підтвердило правомірність висунутої гіпотези та практичну значущість розроблених педагогічних умов для оптимізації емоційного розвитку дітей раннього віку.