

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

**ЛАПЧЕНКО ІННА ОЛЕКСАНДРІВНА**

УДК 159. 922. 6: 373. 5

**ЕМОЦІЙНЕ СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ ТА РОВЕСНИКІВ  
ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ  
ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник  
Приходько Юлія Олексіївна  
доктор психологічних наук,  
професор

Київ - 2006

## ЗМІСТ

Вступ	с. 4-11
Розділ 1. Теоретичні засади дослідження ставлення дитини дошкільного віку до себе та ровесника	
1.1. Теоретичні підходи до проблеми ставлень у психологічній літературі	с.12-31
1.2. Аналіз стану розробки проблеми самоствавлення особистості	с.31-42
1.3. Основні тенденції в дослідженні системи емоційних ставлень дитини дошкільного віку	с.42-62
Висновки до 1-го розділу	с.62-65
Розділ 2. Емпіричне дослідження емоційного ставлення дітей середнього та старшого дошкільного віку до себе та ровесників	
2.1. Програма констатувального етапу дослідження та методика вивчення емоційного ставлення до себе і ровесників	с.66-77
2.2. Результати дослідження особливостей емоційного ставлення дошкільників до себе	с.77-85
2.3. Результати дослідження особливостей емоційного ставлення дошкільників до ровесників та його взаємозв'язку з їх самоствавленням	с. 85-105
Висновки до 2-го розділу	с.105-107

Розділ 3. Психологічні особливості усвідомлення дошкільниками своїх і чужих переживань та його взаємозв'язок із ставленням до себе і ровесників	с.108-148
3.1. Вікові та статеві особливості усвідомлення дошкільниками власних переживань	с.108-124
3.2. Дослідження усвідомлення дошкільниками емоційних станів ровесників	с.124-144
Висновки до 3-го розділу	с.145-146
Розділ 4. Психологічна корекція емоційних ставлень до себе і ровесників у дітей старшого дошкільного віку	с.147-195
4.1. Програма корекції емоційного ставлення до себе і ровесників у старших дошкільників	с.147-179
4.2. Вплив психокорекційної роботи на розвиток емоційного ставлення старших дошкільників до себе і ровесників	с.179-194
Висновки до 4-го розділу	с.194-195
Висновки	с.196-199
Список використаних джерел	с.200-217
Додатки	с.218-237

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, визначаючи мінімально достатній і необхідний дитині перших семи (шести) років життя ступінь компетентності, передбачає розвиток у неї елементарних уявлень про себе, довкілля, взаємини людей, їх провідні ставлення. Соціальна компетентність дошкільника включає формування соціальних навичок поведінки, розвиток свідомого ставлення до себе як самостійної особистості, активного інтересу до людей, формування готовності сприймати соціальний досвід [1, с.12].

Дошкільний вік характеризується бурхливим розвитком емоційної сфери, яка справляє величезний вплив на особистісний розвиток дитини, на оволодіння нею різноманітними видами діяльності. Часто емоції дошкільника відіграють роль мотива його поведінки. Впродовж дошкільного дитинства емоції розвиваються, ускладнюються і набувають інтелектуалізованого характеру (Л.Виготський). Дослідження емоцій має суттєве значення для розробки загальних проблем онтогенезу людської психіки, який включає як інтелектуальний, так і особистісний розвиток. Адже “морально вихованою і зрілою людиною буде не та, яка знає норми і правила поведінки, а та, у якої знання пов’язані з почуттям, з певним емоційним ставленням і складають переконання, серцевину її особистості” [2, с.160]. Таким чином, виховання підростаючого покоління передбачає не лише передачу дитині знань, умінь і навичок, а й формування у неї певного емоційного ставлення до навколишньої дійсності та оточуючих людей.

Особливої уваги заслуговує вивчення системи емоційних ставлень, оскільки ставлення загалом є проекцією особистісного розвитку людини, який започатковується у дошкільному віці. В структуру ставлення входять когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Співвідношення когнітивного та емоційного компонентів з віком змінюється. Чим молодша дитина, тим менш наявне в її ставленні знання і тим більшого значення набувають емоції. Виходячи з цього, між термінами “ставлення” і “емоційне

ставлення”, коли йдеться про дошкільний вік, можна поставити знак рівності (В.Котирло).

На важливості дослідження емоційної сфери, зокрема емоційних ставлень дітей дошкільного віку наголошував О.Запорожець. Він стверджував, що виховання почуттів з перших років життя є найважливішим завданням, оскільки те, як будуть засвоюватися знання та уміння “вирішальним чином залежать від емоційного ставлення суб’єкта до оточуючих людей і оточуючої предметної дійсності” [3, с.7].

Провідними ставленнями особистості є ставлення до інших людей, до праці і до себе самої. Якщо особливості ставлення особистості до інших і до праці досліджені та знайшли своє висвітлення у психолого-педагогічній літературі, то ставлення до себе залишається найменш дослідженим, особливо коли йдеться про дітей дошкільного віку.

В працях К.Абульханової-Славської, Б.Ананьєва, І.Беха, О.Бодальова, М.Боришевського, О.Кононко, В.Котирло, О.Лазурського, О.Леонтьєва, Б.Ломова, В.М’ясіщева, В.Мерліна, С.Рубінштейна, Ю.Приходько, О.Старовойтенко, В.Століна, Т.Титаренко розглядаються загальнотеоретичні та методологічні підходи до вирішення питання про природу, генезу та структуру ставлень особистості крізь призму її морального становлення, формування її характеру. Для особистісного розвитку дитини важливо формування у неї емоційно-ціннісного ставлення до себе як до суб’єкта гуманних стосунків з ровесниками. Таке ставлення до себе складається на ґрунті дитячих переживань, що виникають у взаємодії з іншими дітьми, яку організовує дорослий (В.Котирло). Виходячи з цього, ставлення до себе та інших людей розглядаються у психології як проблема, розробка якої може збагатити теорію та практику виховання підростаючого покоління. Важливим є дослідження взаємозв’язку між ставленням дитини до себе і ставленням до інших людей, оскільки саме у стосунках з ними відбувається її особистісний розвиток.

Недостатня розробленість названих аспектів проблеми ставлення особистості та важливість їх дослідження на етапі дошкільного дитинства, який є початковим етапом її особистісного розвитку, і зумовили вибір теми даного дисертаційного дослідження: “Емоційне ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку”.

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації входить до тематичного плану наукових досліджень кафедри психології та педагогіки Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Університету (протокол №10 від 25.05. 2000 р.) і узгоджена Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 7 від 26.10.2000 р.).

**Об’єкт** дослідження – особистісний розвиток дитини дошкільного віку.

**Предмет** дослідження – психологічні особливості емоційних ставлень до себе й ровесників дитини дошкільного віку та їх вплив на її особистісний розвиток.

**Мета** дослідження – теоретично обґрунтувати і експериментально дослідити психологічні особливості емоційних ставлень дитини до себе та ровесників, розробити засоби психокорекції ставлення старших дошкільників до себе і ровесників.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що між ставленням до себе і ставленням до ровесників існує взаємозв’язок, який проявляється в тому, що усвідомлення власних переживань зумовлює усвідомлення переживань ровесників. Створення сприятливого мікроклімату у групі ровесників є умовою становлення у дитини позитивного ставлення до себе та інших дітей, що є підґрунтям її особистісного розвитку.

**Завдання** дослідження:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми ставлення особистості до себе та інших.

2. Вивчити психологічні особливості емоційного ставлення дітей середнього і старшого дошкільного віку до себе та однолітків, їх зв'язок і статеві відмінності.
3. Виявити особливості усвідомлення дітьми власних і чужих переживань та їх зв'язок із ставленням до себе і ровесників як чинника особистісного розвитку.
4. Розробити та апробувати програму корекції у старших дошкільників емоційного ставлення до себе та до ровесників.

**Методологічною і теоретичною основою дослідження є:** “Базовий компонент дошкільної освіти в Україні” (1999 р.), системний підхід у вивченні особистості (Б.Ананьєв, Л.Божович, О.Леонт'єв, С.Максименко, С.Рубінштейн, О.Скрипченко); вчення про закономірності розвитку психіки в онтогенезі (Л.Виготський, Д.Ельконін, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн); положення про єдність інтелекту і афекту (Л.Виготський, С.Рубінштейн, В.М'ясищев); положення вікової та педагогічної психології про сутність та закономірності розвитку особистості дітей дошкільного віку (Л.Божович, О.Запорожець, М.Лісіна, В.Котирло, В.Мухіна); модель побудови життєвого світу особистості (Т.Титаренко); концепція генези спілкування (М.Лісіна, Б.Ломов, А.Рузьська, О.Смірнова); модель формування в дошкільному віці системи провідних ставлень як визначальних чинників особистісного розвитку (Ю.Приходько); психологічні основи особистісно зорієнтованих технологій виховання (І.Бех, М.Боришевський, О.Кононко).

**Методи дослідження.** Для розв'язання завдань, досягнення мети та перевірки гіпотези дослідження нами був використаний комплекс теоретичних та емпіричних методів, який включав аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, констатувальний та формувальний психолого-педагогічні експерименти, спостереження, бесіду, опитування, методи якісного та кількісного аналізу отриманих дослідницьких даних, методи математичної статистики.

**Наукова новизна і теоретична значущість** отриманих результатів дослідження полягають в тому, що:

- *вперше* експериментально досліджено взаємозв'язок між ставленням дошкільника до себе та ровесників; поняття “ставлення”, “емоційне ставлення”, “самоставлення”, “самооцінка”, “ставлення до іншого” розглянуті з позиції їх взаємозв'язку; поглиблено психологічний зміст поняття “самоставлення” стосовно дітей середнього та старшого дошкільного віку; визначені критерії та рівні прояву самоставлення у дітей середнього та старшого дошкільного віку, розкриті їх вікові та статеві особливості; встановлено, що ставлення дитини старшого дошкільного віку до себе обумовлює її ставлення до ровесників; обґрунтована система психокорекційних заходів, спрямованих на формування позитивного самоставлення як основи ставлення до ровесника;
- *розширено та доповнено зміст* понять “емоційне ставлення”, “самоставлення” та “ставлення до ровесників”, виявлено їх критерії та рівні;
- *дістало подальшого розвитку* питання основних психологічних чинників особистісного розвитку дитини дошкільного віку, проблеми формування провідних ставлень особистості.

**Організація дослідження.** Дослідження здійснювалося у три етапи: початковий, експериментальний, заключний впродовж 1998 – 2005 рр.

На першому етапі (1998-1999 рр.) вивчався стан розробки проблеми у теоретичному й прикладному аспектах; розроблялась програма дослідження, формулювались теоретичні підходи, гіпотеза, мета та завдання; конструювалась методика вивчення емоційного ставлення дітей дошкільного віку до себе і ровесників.

На другому, етапі дослідження (2000-2002 рр.) перевірялась методика вивчення емоційного ставлення дітей до себе та ставлення до ровесників на предмет її валідності; уточнювались критерії та визначались рівні ставлення



до себе і однолітків; здійснювалась корекційна робота з метою формування позитивного ставлення старших дошкільників до себе і ровесників.

На третьому, заключному етапі (2003-2005 рр.) аналізувались і узагальнювались результати корекційної роботи та здійснювався порівняльний аналіз отриманих даних; оформлявся текст дисертації.

**Експериментальна база.** Експеримент проводився на базі навчально-виховних комплексів “Сузір’я” і “Зірниця”, дошкільного навчального закладу №127 м. Києва. Загалом дослідженням було охоплено 145 дітей середнього та старшого дошкільного віку, 18 вихователів та 132 батьків.

**Вірогідність і надійність** результатів дослідження забезпечувалася методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дослідження, застосуванням системного підходу до вивчення дитини дошкільного віку, сукупністю взаємодоповнюючих методів, адекватних меті і завданням дослідження, репрезентативністю вибірки досліджуваних, якісним та кількісним аналізом отриманого експериментального матеріалу, використанням методів математичної статистики.

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що розроблені психологічно обґрунтовані прийоми вивчення самоствавлення дитини дошкільного віку, апробована система психолого-педагогічних впливів, спрямованих на корекцію самоствавлень та ставлень до ровесників у старших дошкільників з метою надання дитячим стосункам гуманістичної спрямованості, обґрунтовані прийоми організації спілкування дітей в умовах дошкільного навчального закладу, що можуть бути використані у роботі вихователів та практичних психологів. Отримані результати дослідження використовуються у лекційних курсах з вікової та педагогічної психології, психодіагностики, психокорекції.

**Особистий внесок автора** полягає в розробці системи адекватних віку методів діагностики самоствавлень та ставлень дитини дошкільного віку до ровесників; в розробці та адаптації психологічних прийомів впливу на дитину старшого дошкільного віку з метою формування у неї позитивного

емоційного ставлення до себе і ровесників, що зумовлює її особистісний розвиток. Основні наукові положення дисертаційного дослідження, окрім самостійних наукових публікацій автора, відображено також у спільних статтях, в яких внесок здобувача складає 50%.

**Апробація і впровадження результатів дослідження.** Основні результати дослідження доповідались та отримали схвалення на науково-практичній конференції НПУ імені М.П.Драгоманова “Проблеми підготовки вчителя в спадщині Д.Ф.Ніколенка (до 100-річчя з дня народження)” (Київ, 1999 рік), на міжнародному конгресі “Стреси у повсякденному житті дітей” (Одеса, 25-29 квітня 2000 року), на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Актуальні проблеми професійної підготовки практичних психологів” (МАУП, 16 червня 2000 року), на Третій Всеукраїнській конференції молодих науковців “Проблема особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень” (КНУ імені Т.Шевченка, 28-29 вересня 2000 року), на Міжнародній науково-методичній конференції, присвяченій 20-річчю кафедри психології психолого-педагогічного факультету Полтавського педагогічного університету “Підготовка практичних психологів: досвід, проблеми і перспективи” (Полтава, 5-7 жовтня 2000 року), на VI Костюківських читаннях Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України (Київ, 28-29 січня 2003 року), на Міжнародному українсько-баварському симпозіумі “Медико-соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями здоров’я” (Дніпропетровськ, 6-8 жовтня 2005 року), на звітних науково-практичних конференціях НПУ імені М.П.Драгоманова 1999–2004 рр. **Впровадження** здійснювалось шляхом проведення семінарів-практикумів та методичних об’єднань для практичних психологів дошкільних навчальних закладів Святошинського району м.Києва за такою тематикою: “Особливості емоційної сфери дитини дошкільного віку”, “Особистісний розвиток дитини дошкільного віку” (довідка про впровадження №1828 від 23.06.05р.). Зміст експериментального дослідження включений в програму спецкурсу “Емоційна сфера особистості”, який був

прочитаний для студентів п'ятого курсу спеціальності "Психологія" Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка 07-10/1175 від 04.07.2005 р.).

**Публікації.** Основний зміст роботи відображено в 12 публікаціях, серед яких 7 статей у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 6 матеріалів конференцій.

**Структура дисертації.** Дисертація складається з вступу, 4 розділів, висновків, списку основних використаних джерел (241 найменувань). Основний зміст роботи викладено на 199 сторінках. В тексті дисертації вміщено 11 таблиц. Загальний обсяг дисертації – 237 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО СЕБЕ ТА РОВЕСНИКА

### 1.1. Теоретичні підходи до проблеми ставлень у психологічній літературі

Категорія “ставлення” вважається ключовою для процесу становлення особистості, адже це система зв’язків людини з оточуючим світом та іншими людьми, це складова свідомості та самосвідомості особистості [4, с.84]. За допомогою ставлення “розкривається становлення смислового зв’язку, єдності людини й світу, самого змісту цієї єдності: буде вона морально конструктивною чи деструктивною щодо індивіда” [5, с.9].

У вітчизняній психології проблема ставлень особистості розроблялась Б.Ананьєвим, В.Котирло, О.Лазурським, О.Леонтьєвим, В.М’ясіщевим, В.Мерліним, С.Рубінштейном та іншими вченими. В наш час її теоретичні та прикладні аспекти розкриваються в працях К.Абульханової-Славської, І.Беха, О.Бодальова, М.Боришевського, О.Кононко, Б.Ломова, Ю.Приходько, О.Старовойтенко, В.Століна, Т.Титаренко та інших дослідників.

О.Лазурський поклав поняття “психологічне ставлення” в основу своєї теорії особистості. Він пише, що “індивідуальність людини визначається не лише своєрідністю її внутрішніх психічних функцій на зразок особливостей пам’яті, уяви, уваги тощо, але й великою мірою її ставленням до оточуючих явищ” [6, с.2]. Вчений виділяє в структурі особистості ендопсихіку та екзопсихіку. Якщо ендопсихіку складають вроджена основа особистості, її темперамент, характер та психофізіологічні функції, то екзопсихіка – це система ставлень особистості до зовнішнього світу. Саме ставлення забезпечують активне пристосування людини до навколишнього середовища.

Таким чином, О.Лазурський підійшов до розуміння особистості не лише як об'єкта зовнішніх впливів, але й як суб'єкта соціальних перетворень.

Ендопсихіка та екзопсихіка взаємопов'язані, взаємообумовлені компоненти в структурі особистості. І вченим вперше була виявлена закономірність переходу ставлень людини у риси її характеру. При визначенні останнього провідними є ставлення до власності, праці, до інших людей та суспільства в цілому. В теорії О.Лазурського домінують біологізаторські тенденції, але постановка ним проблеми психологічних ставлень особистості наголосила на її недостатній розробленості та актуальності подальшого вивчення.

В.М'ясіщев продовжив розробку теми і обґрунтував концепцію ставлень особистості. Її основне твердження полягає в тому, що особистість являє собою єдність відображення об'єктивної дійсності і ставлення до неї. При цьому поняття “ставлення” трактується вченим широко. Він вказує: “вивчити людину у її зв'язках з дійсністю – значить вивчити ставлення людини до дійсності, значить в першу чергу вивчити її взаємини з іншими людьми” [7, с.159]. “Окрема людина як суспільний продукт є тим самим продуктом суспільних відносин” [7, с.113].

Аналізуючи зміст ставлення, В.М'ясіщев спирається на вчення І.Павлова про рефлекс, механізм якого лежить в основі виникнення ставлення як зв'язку суб'єкта з об'єктом. Але, як наголошує вчений, поняття рефлексу не охоплює багато складних явищ людської психіки, які можуть бути проаналізовані за умови введення в науковий обіг поняття ставлення, оскільки воно має більш широкі пояснювальні можливості, ніж поняття рефлекс.

Вчений розмежовує поняття “психічні ставлення” та “психологічні ставлення”. В основі першого лежить переживання приємного або неприємного як реакції на зовнішні подразники. Психічні ставлення визначають емоційне забарвлення життєдіяльності людини на конкретно-чуттєвому рівні відображення. Вони характеризуються мимовільністю

реагування на властивості об'єкта, що відображається. Це означає, що саме психічні ставлення, регулюючи взаємодію суб'єкта з об'єктом, впливають на діяльність людини – знижують або підвищують її ефективність.

Психологічні ставлення властиві, на думку вченого, лише людині. Він пише: “Психологічні ставлення у розвинутому вигляді являють собою цілісну систему індивідуальних, вибіркових свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності” [8, с.111]. Їх властивостями виступають усвідомленість та довільність. Саме завдяки усвідомленій регуляції діяльності людини психічні ставлення перетворюються у психологічні. Адже психологічні ставлення регулюють поведінку та пізнавальну діяльність особистості, спрямовуючи їх у певне русло і залучаючи у цей процес такі психологічні властивості, як потреби, почуття, інтереси, переконання, волю, мотиви. Можна зробити висновок про те, що на ранніх етапах онтогенезу особистості домінують психічні ставлення, на основі яких формуються і розвиваються свідомі та довільні психологічні ставлення.

В.Мерлін називає ставлення стрижневим поняттям психології особистості. Вчений визначає особистість як “таку організацію свідомості і діяльності в цілому, завдяки якій людина, на відміну від тварин, може перетворити природу і суспільство відповідно із своїми свідомими та стійкими ставленнями до дійсності” [9, с.227]. Таким чином, ставлення відіграють важливу роль у життєдіяльності людини.

Активні ставлення особистості формують індивідуальні риси її характеру та індивідуальний стиль її діяльності. Лише завдяки усталеності своїх активних ставлень особистість протистоїть впливам оточення, долає опір зовнішнім умовам, бореться з перешкодами і в кінцевому рахунку здійснює свої наміри. Якщо ставлення легко змінюється під впливом зовнішніх обставин або ж цілком втрачається, то діяльність набуває реактивного характеру, вона стає простим відгуком на зовнішні впливи. Тому усталеність ставлень особистості виступає вагомою характеристикою

людини як суб'єкта діяльності. На думку В.Мерліна, поняття “ставлення” вимагає подальшого уточнення.

Б.Ананьєв виділяє в особистості дві структури – інтер- та інтраіндивідуальну. Перша з них складає соціальне ціле, до якого належить особистість з її суспільними зв'язками та взаємовідносинами. Інтраіндивідуальна структура являє собою внутрішнє психічне утворення як сукупність психічних процесів, станів, властивостей особистості, сенсорних й мнемічних функцій, мотивації з потребами і установками. Саме інтраіндивідуальна структура складає, на думку вченого, характер особистості, її ставлення до суспільства, інших людей, самої себе.

Б.Ананьєв наголошує на тому, що на основі системи ставлень особистості формується її характер. Але рисою характеру стає далеко не кожне ставлення, а лише суттєве. З цього приводу він пише: “Найголовнішими характероутворюючими ставленнями є ставлення до суспільства, ідеології, праці, інших людей і до самої себе” [10, с.64].

Досліджуючи закономірності формування рис характеру людини з її життєвих ставлень, вчений виділяє важливі умови цього процесу. Ними є розвиток матеріальних і духовних потреб, формування світогляду, переконань, інтересів, ідеалів особистості, а також спосіб конкретної діяльності (праці або навчання), що є постійним для людини. Б.Ананьєв пише, що “ставлення людини стає рисою її характеру, коли воно укорінюється, обживається, проходить червоною ниткою через різні зрізи особистості, стає постійним, стійким та внутрішньо значущим для людини” [10, с.77]. З вище наведеного вчений робить висновок про те, що особистісні ставлення до різних сторін дійсності, які стають типовими для людини і проявляються у звичних для неї способах поведінки, складають характер цієї людини.

С.Рубінштейн, створюючи філософсько-психологічну концепцію, розглядає людину як активного суб'єкта, як перетворювача буття. В такому розумінні поняття “ставлення” вважається фундаментальним. Вчений

характеризує свідомість як виявлення ставлення суб'єкта до оточуючого світу. Це пояснюється тим, що свідомість не існує сама по собі, а завжди належить особистості. Отже, наділена свідомістю людина особливим способом будує свої взаємини з навколишнім.

С.Рубінштейн аналізує пізнання та діяльність через поняття відносин людини з оточуючим світом. Особистість пізнає, діє, спілкується у певних співвідношеннях, пропорціях, з певною мірою активності своїх проявів. Через зовнішні суспільні взаємини людини з оточуючим світом формується система її внутрішніх ставлень до кожної сторони цього світу, яка, в свою чергу, впливає на реалізацію суспільних відносин. Вчений пише: “При поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як ... сукупність внутрішніх умов, через які відбиваються усі зовнішні впливи” [11, с.242].

Серед ставлень вчений особливо виділяє ставлення до іншого суб'єкта. Він пише: “ставлення до оточуючого – це насамперед ставлення індивіда до того, що складає умови його життя. Але найперша з перших умов його життя – це інша людина. Ставлення до іншої людини, до людей складають основну тканину людського життя, її серцевину” [12, с.263]. Коли об'єктом впливу стає інша людина, необхідно подолати її відчуженість, негативну незалежність, викликати її до самостійного буття. Так здійснюється сутність особистості, яка виявляється через іншу людину.

О.Старовойтенко, спираючись на філософсько-психологічну концепцію С.Рубінштейна, розкриває механізм формування системи ставлень особистості як суспільного суб'єкта. Діяльнісна взаємодія індивідів утворює суспільні відносини. Включаючись в них, людина відтворює саме людський спосіб життя. Індивідуально перетворені зовнішні взаємини складають внутрішню якісну визначеність індивіда. Він проявляє себе у формі ставлень до інших людей, впливає на їх життя, втілюється в них своїми вчинками та діями. “Діалектика конкретної особистості може бути представлена у психології як діалектика зовнішніх та внутрішніх перетворень її суспільних відносин” [13, с.11]. Виходячи з цього, розвиток індивіда відбувається у



духовно-діяльнісній реалізації ним суспільних відносин. “Становлення особистості як індивідуальності обумовлено конкретною формою суспільних умов, які вона сприймає як умови власного життя, та індивідуальним стилем відтворення нею суспільних відносин, які стають власними ставленнями” [там же].

Б.Ломов називає ставлення суб’єктивними, що означає їх належність особистості як суспільному суб’єкту [14; 15]. Вони утворюються в процесі нагромадження індивідуального життєвого досвіду і в ході свого розвитку формують специфічні утворення: систему інтересів, смаків, поглядів, певні звички, стереотипи поведінки, способи взаємодії з іншими людьми, а також визначають індивідуальний стиль поведінки особистості. Б.Ломов підкреслює, що суб’єктивні ставлення – це інтегральна властивість особистості, яка накладає свій відбиток на всі психічні процеси, стани.

О.Бодальов виділяє в структурі особистості дві групи психологічних утворень (явищ) : ті, які спонукають поведінку людини, і ті, які відповідають за реалізацію цієї поведінки. Організаційно-виконавчий компонент складають здібності особистості як такі її властивості, які забезпечують успішне виконання різних видів діяльності. Спонукає поведінку система ставлень людини до різних сторін оточуючої дійсності, “до рідної країни, предметів, які складають громадську і особисту власність, до виробництва та колективу, членом якого вона є, до природи, людей, з якими вона вступає в контакти, до праці, до себе” [16, с.5]. На думку вченого, названі часткові, “так би мовити парціальні” ставлення складають “своєрідну інтеграцію” – ставлення особистості [16, с.14].

Ю.Приходько, обґрунтовуючи модель формування системи провідних ставлень як визначальних чинників особистісного розвитку, розглядає психологічне ставлення як одну з вихідних системоутворювальних одиниць, які визначають основний напрямок у дослідженнях проблеми особистості [17; 18]. Адже ставлення є суб’єктивним, заснованим на індивідуальному досвіді вибіркоким зв’язком людини зі значущими для неї сторонами

оточуючої дійсності. Вони спрямовують поведінку та діяльність людини, залучаючи у цей процес такі утворення особистості, як потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, емоції, знання, увагу, інтереси тощо. На основі цього положення Ю.Приходько робить висновок, що “ставлення виступають як цілісна форма синтезу даних психічних явищ, тобто системним утворенням особистості” [18, с.8].

Розглядаючи формування громадянської свідомості та самосвідомості особистості, М.Боришевський підкреслює, що протягом життя у суспільстві в кожного індивіда формується складна багаторівнева динамічна система суб’єктивних особистісних ставлень, яку можна описати як “суб’єктивний простір” [19, с.53]. “Суб’єктивний простір” не завжди співпадає з простором суспільних відносин, в який включена особистість. Відповідно, будь-яка зміна об’єктивного оточення особистості потребує перебудови системи її суб’єктивних ставлень. “По суті проблема так званих вікових криз – це психологічна проблема перебудови суб’єктивних ставлень відповідно новим соціальним умовам” [там же].

Простежуючи динаміку життєвого світу особистості з позиції зростання суб’єктності на різних етапах онтогенезу, Т.Титаренко виділяє ставлення до власного життя як психологічний час і ставлення до інших людей як психологічний простір [20; 21]. Психологічний час – це складний синтез біологічного й соціального часів, єдність та взаємодія минулого, сьогодення і майбутнього. Гармонійна особистість не відмовляється від власної історії, інтегрує минулий досвід, залишаючи його своїм і знаючи йому ціну. Вона уміє природно, невимушено жити сьогоденням, відчуваючи готовність прийняти все, що теперешній час їй пропонує, і не ховається від нових вражень, необхідності приймати життєво важливі рішення. Така особистість не відчуває страхів перед майбутнім, які заважали б нормальному прогнозуванню, витісняли б з її свідомості мрії, бажання, сподівання. “Потенціал людини зростає не лише шляхом накопичення досвіду, але й шляхом розвитку можливості прогнозувати” [21, с.54].

Простором життєвого світу є значущі стосунки. “Це простір значущих взаємин, простір “я-ти” - контактів, небайдужого ставлення одне до одного” [21, с.64]. Людина визначає міру самореалізації тих, хто поруч з нею, і водночас міру її власної самореалізації визначають оточуючі люди. У психологічному просторі особистість намагається не бути самотньою, знайти й зберегти людей з близькими поглядами на життя, подібними цінностями, орієнтирами, очікуваннями. “Особистісний, або психологічний, простір є радше ціннісним середовищем, що забезпечує можливість адекватних власній природі самопроявів” [там же].

Т.Титаренко наголошує на тому, що психологічний час і психологічний простір перебувають під безпосереднім впливом емоційного життя особистості, саме завдяки почуттям виникають певні цінності, встановлюються часові орієнтири. Вона пише, що психологічний час “є не нейтральним, а пристрасним відображенням, таким, що має яскраву суб’єктивну валентність. Ми створюємо життєвий світ відповідно до своїх переживань” [21, с.55]. Психологічний простір складається з симпатій та антипатій. “Всі ці складні, різноманітно нюансовані тяжіння й відштовхування структурують індивідуальний життєвий шлях кожної людини, активно впливаючи на його траєкторію” [21, с.65].

Таким чином, Т.Титаренко робить висновок про те, що ставлення особистості, особливо ставлення до часу власного життя і ставлення до інших людей, - це “основні координати людського мікрокосму” [21, с.59].

В сучасних дослідженнях вивчається роль ставлень людини в її саморегуляції [22-24]. В них наголошується, що від особливостей системи ставлень залежать прояви внутрішнього світу особистості, її психічні стани та процеси. Тому ставлення розглядаються як центральна, системоутворююча характеристика всіх компонентів психічного стану. “В структурі стану ця характеристика репрезентує рівень свідомості та самосвідомості людини. Ставлення як характеристика свідомості – це ставлення до оточуючої дійсності; як характеристика самосвідомості – це

саморегуляція, самоконтроль, самооцінка, тобто встановлення рівноваги між зовнішніми впливами, внутрішнім станом та формами поведінки людини” [22, с.9]. Таким чином, вказується, що джерелами ставлень особистості виступають не лише зовнішні умови її життя й діяльності, а й її внутрішні властивості. Основним джерелом ставлення є індивідуальний досвід особистості, а вищими інстанціями, що визначають смисл людей і подій, - потреби та цінності [24].

Вченими розглядається питання не лише значення ставлень у процесі формування особистості, а й характеристика їх структури, параметрів, видів. В.М'ясіщев наголошує на тому, що ставлення як зв'язок суб'єкта з об'єктом має цілісний характер. Він пише: “Ставлення є завжди вираз особистості в цілому, воно особистісне і цілісне”. “Ставитися може не частина людини, не окремі процеси в людському організмі, а вся людина як свідомий індивід” [7, с.158-159]. Однак, ставлення має певну структуру. До її окремих компонентів, “часткових ставлень” або його видів, вчений відносить потреби, мотиви, інтереси, емоційні ставлення, оцінки, переконання. Домінуючим ставленням, що підкоряє собі інші і визначає життєвий шлях людини, є спрямованість.

Б.Ломов пропонує сукупність параметрів суб'єктивних ставлень, в яку входять: модальність, інтенсивність, активність, широта, емоційність, стійкість, узагальненість, принциповість [14, с.333-335]. Ставлення може бути позитивним, негативним, нейтральним, амбівалентним за модальністю. Його прояви коливаються від елементарної емоційної реакції типу “подобається – не подобається”, “приємно – неприємно” до формування складних почуттів, які поєднують в собі різні переживання. Прикладом можуть бути амбівалентні почуття як неузгоджені, суперечливі прояви ставлення до об'єкта або той факт, що у почутті любові, за К.Ізардом, можуть бути репрезентовані не лише інтерес-збудження і задоволення-радість, а й негативні емоції – печаль, злість, гнів, ревності тощо [25, с.411].

З модальністю тісно пов'язана інтенсивність ставлення як ступінь вираженості його позитивності, негативності або амбівалентності. Ця величина не є сталою для особистості. Інтенсивність змінюється і в цих змінах можна спостерігати її зростання й падіння. Бурхлива радість поступово переходить у спокійну, а згодом зникає під тиском інших за модальністю та інтенсивністю переживань.

З модальністю та інтенсивністю ставлення пов'язаний такий його вимір, як ступінь активності. Вчений зазначає, що суб'єктивне ставлення може проявлятися як проста емоційна реакція, а може виражатися в активних діях сприяння оточуючим або подолання зовнішніх та внутрішніх перешкод. Т.Кириленко відмічає як “головну властивість почуттів визначеність динамічного вектора активності суб'єкта щодо предмета почуття. У почуттях відображається стійке узагальнене ставлення до предмета, явища, людей, яке спонукає діяти певним чином щодо них. Кохати – це бути готовим діяти з ніжністю, захищати обраного” [26, с.360-361].

Широта ставлення характеризує ту сукупність об'єктів або сторін дійсності, до яких особистість ставиться суб'єктивно. Не все з оточуючого світу привертає увагу людини і викликає у неї певне ставлення. Лише ті явища життя, що об'єктивно набувають суб'єктивної забарвленості в особистості, й складають широту її ставлень. Як приклад Б.Ломов називає широту інтересів особистості.

Характеризуючи емоційність, вчений говорить про те, що на ранніх стадіях розвитку людини ставлення виражаються в елементарних емоційних реакціях. З часом в процесі становлення вони усвідомлюються, набувають інтелектуального характеру, хоча й не втрачають емоційної насиченості протягом всього життя людини.

Стійкість, узагальненість і принциповість ставлення виступають такими його вимірами, що формуються в процесі розвитку особистості. Так примітивні ставлення дитини ситуативні, внаслідок чого мінливі та нестійкі. З поступовим включенням підростаючої особистості у соціальні зв'язки вони

набувають риси стійкості, що проявляється у певних стереотипах поведінки. З оволодінням особистістю загальними знаннями про оточуючий світ, суб'єктивні ставлення стають більш узагальненими. Це, на думку вченого, виступає основою для перетворення знань особистості у її переконання. Формування і розвиток ставлень спирається на систему етичних, естетичних та інших принципів, що приймаються особистістю як власні. Внаслідок цього процесу ставлення стають більш чи менш принциповими в житті зрілої особистості.

На думку Б.Ломова, унікальне поєднання зазначених вимірів ставлень визначає особливості психічного складу конкретної особистості та рівень її суспільної активності.

О.Старовойтенко, розглядаючи систему життєвих ставлень зрілої особистості, виділяє в ній інтелектуальне, діяльнісно-продуктивне, професійне, соціально активне, моральне, естетичне ставлення. Названа структура характеризує зміст життєвого ставлення особистості. Всі перераховані ставлення мають бути максимально повно представлені в особистості. Кожна з них здійснює, за її виразом, діалектичний саморух, в якому можна спостерігати моменти стійкості та мінливості, загальності й поодинокості, цілісності і конкретності.

О.Старовойтенко вважає важливим завданням психології виділення провідних, системоутворюючих ставлень. Вони узагальнюють особистісні наміри, установки, дії, вчинки в єдині лінії індивідуальної життєдіяльності. Провідними ставленнями, на її думку, виступають етичність і творчість. Вона пише: “цілісне етичне ставлення до життя спонукає в особистості прагнення до творчого самовизначення в діяльності, щоб внести якомога більший внесок у спільну справу. Етичність і творчість стають єдиним системоутворюючим ставленням особистості, яке розкриває їй найширші горизонти активності” [13, с.19].

Структуру ставлення складають емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти, на чому наголошують всі вчені, які займаються

цією проблематикою. Названі компоненти виділяються згідно з основними сферами людської психіки. Саме ставлення виступає єдністю цих елементів, адже воно існує і проявляється в образах, думках, переживаннях, прагненнях, установках. Емоційний компонент включає систему почуттів, які пов'язані у людини з певним об'єктом чи подією. Когнітивний – складають знання про об'єкт, оцінні судження про нього. Поведінковий – це готовність діяти певним чином стосовно об'єкта, який має для людини особистісну значущість. Поведінковий компонент базується на когнітивному та емоційному [18].

Основними процесами ставлення Л.Куліков називає пізнання, переживання і оцінювання, регулювання, усвідомлення [23, с.149]. Ці процеси тісно пов'язані, а їх поділ носить умовний характер. Пізнання утворює образ і опис об'єкта, що складає інформаційну основу ставлення. Переживання і оцінювання проявляються в емоційному реагуванні на об'єкт, у прийнятті або нехтуванні його, у формуванні оцінки. Ставлення виконують важливі функції у регулюванні розвитку особистості, її поведінці та діяльності, але й самі формуються, регулюються, коригуються її активністю. Така регуляція може відбуватися на усвідомленому та неусвідомленому рівнях. Безумовно, що без усвідомлення ставлень неможливі розвиток особистості, визначення нею своїх цілей, планування власного життєвого шляху.

В рамках нашого дослідження розглянемо емоційні ставлення особистості. В.М'ящев наголошує, що на ранніх, примітивних стадіях розвитку ставлення мають недиференційований і неусвідомлений характер. Відмічається, що у високоорганізованої тварини в процесі розвитку відокремлюється така сторона емоційно-вольового ставлення, як емоційне ставлення. У людини воно проявляється у прихильності, симпатії та їх протилежності – неприязні, антипатії. Найяскравішими проявами емоційного ставлення людини є любов і ворожість. У психології перераховані емоційні прояви відносять до категорії почуттів. Але необхідно відмітити, що до цієї

категорії однаковою мірою відносять емоції гніву й страху, почуття задоволення та незадоволення, вищі почуття – інтелектуальні, естетичні, моральні. В такому розумінні домінує житейська невизначеність, проте ці явища поєднує наявність важливої ознаки – емоційного компоненту.

М.Боришевський наголошує, що емоційний характер ставлення відображає те, що для людини певна подія набула особистісного змісту. Вчений пише: “Якщо людина приймає ті або інші форми поведінки, але сама при цьому безпристрасно ставиться до того, здійснюються вони або ні, це означає, що вона лише формально їх прийняла, що суспільне значення, яке криється в них, не є її особистісним ставленням” [19, с.51].

На противагу прихильникам глибинної психології, вітчизняні вчені підкреслюють, що емоції обумовлені не внутрішніми інстинктивними силами, а відносинами між людиною і оточуючим світом. Водночас не заперечується значення фізіологічних механізмів, які є умовою виникнення емоційних процесів. Уявлення про фізіологічні механізми емоцій будуються на павлівській теорії. За І.Павловим, існує два види емоційних процесів: процеси, пов’язані з підкіркою (емоції), і процеси, пов’язані з корою (почуття) [27]. На цьому базується думка про два аспекти емоційних процесів: аспект відображення і аспект ставлення. Перший означає, що почуття та емоції є формою відображення значення об’єктів для суб’єкта, а другий – це форма активного ставлення людини до світу.

В.М’ясіщев пропонує своє бачення проблеми. Він пише, що “область почуттів (або емоцій) охоплює три різноманітні групи явищ – емоційні реакції, емоційні стани та емоційні ставлення. Останні і представляють в значній мірі те, що називається почуттям...” [28, с.19]. В основі такого розподілу лежить рівні усталеності та усвідомленості емоційних явищ людини.

Важливий внесок у розробку проблеми зробив у свій час Л.Виготський. Він по-новому підійшов до питань походження, структури і життєвої ролі емоцій в структурі ставлення особистості. Вчений висунув свою теорію “вершинної психології”, за якою домінуюче значення для духовного



розвитку особистості мають вищі почуття та інтелектуальні функції, які формуються у процесі діяльності суб'єкта як соціальної істоти. Загальні погляди людини на життя, структура її характеру, з одного боку, знаходять відображення у певному колі емоційного життя, а з другого – визначаються цими емоційними переживаннями. Саме така точка зору призвела до того, що “вчення про емоції стало невід'ємною і центральною частиною вчення про людський характер” [29, с.92]. Емоції пов'язані з процесами побудови і утворення основної психологічної структури особистості.

За Л.Виготським, сутність і джерела походження найбільш глибинного та інтимного, що є у людині, міститься не в ній самій, не в її тілесних внутрішньоорганічних процесах і не в іманентно присутніх у її духовній організації властивостях, а в її зовнішній чуттєво-предметній діяльності, у взаєминах з іншими людьми. Таким чином, емоції та почуття, на думку Л.Виготського, є внутрішнім психологічним механізмом зв'язку мислення з чуттєво-предметною діяльністю суб'єкта, який не лише пасивно споглядає навколишню дійсність, а й ставиться до неї із пристрасстю, активно її змінює згідно із своїми потребами та інтересами.

Взаємовідношення між емоціями і почуттями розглядається багатьма вченими як діалектичне. “Вони співвідносяться як становлення і стале. Почуття потребують для свого виникнення емоцій, але це не кількісне і не часове накопичення емоцій. Емоції – фаза виникнення і визрівання почуттів, момент їхнього перебігу. Почуття є фазою розкриття, виявлення і демонстрації емоцій. Емоції – це ті безпосередні переживання, з яких формується ставлення. Почуття ж – це саме ставлення” [26, с.357].

Необхідно зазначити, що емоції людини завжди носять особистісний характер. З одного боку, основні події життя перетворюються для неї в переживання і виявляються вирішальними в процесі формування особистості. З іншої сторони, почуття “особливо інтимно” (С.Рубінштейн) пов'язані з системою-Я і тому особистісне ставлення набуває емоційного характеру. На думку С.Рубінштейна, сукупність людських почуттів – це, по

суті, сукупність ставлень людини до світу і перш за все до інших людей у живій і безпосередній формі особистого переживання” [30, с.166].

Емоційні ставлення утворюють більш складний взаємозв'язок з потребами особистості, ніж прості ситуативні переживання. Але це питання є дискусійним серед психологів. Так, В.Вілюнас пише, що коли потреба активізується при відсутності відповідного їй предмета, формується “специфічний стан мотиваційної установки” у формі дифузного переживання незадоволеності, що означає потенційну готовність до активної реакції. Коли такий предмет з'являється, до нього виникає емоційне ставлення, яке й відкриває суб'єкту значущість предмета у формі позитивної або негативної оцінки та спонукає спрямувати на нього активність [31]. Таким чином, емоції особистості набувають характеру ставлення в силу активності її позиції по відношенню до оточуючого: “сама емоція виражає її (особистості – Л.І.) активну спрямованість” [30, 164].

Іншої думки дотримується Б.Додонов, який виділяє два види емоційного ставлення [32-34]:

- закріплене емансиповане від потреби ставлення як оцінка дійсності; на відміну від потреб такі емоційні ставлення самоактуалізуються лише при наявності зовнішнього поштовху за механізмом умовного рефлексу і тому можуть спонукати лише імпульсивні дії особистості;

- емоційні ставлення особистості, які є основою ініціативної поведінки. Це, на думку Б.Додонова, “цільові програми, в яких ціллю стає саме переживання і здійснення певного ставлення. Вони мають здатність до самоактуалізації і не потребують для цього неодмінного зовнішнього поштовху” [33, с.24].

Емансиповані емоційні ставлення можуть стосуватися окремих явищ, а можуть узагальнюватися й охоплювати їх широкі галузі. В останньому випадку вони виступають уже як риси характеру.

Однією з основних функцій емоцій є оцінна, на чому наголошують більшість вчених [36-39]. Вона пов'язана з процесом виділення актуально значущого об'єкта серед оточуючих і спрямовує активність особистість на створення нових еталонів. Предмети й речі оцінюються через потребу в них, а дії – через прагнення досягти мету. Виконання діяльності передбачає інформацію від суб'єкта про те, що саме в даному середовищі йому потрібно і чого треба уникати. На основі оцінки формується спонукання до активності, до самоствердження. Вона інформує про значущість об'єкта для особистості, вона спонукає до дії, до активності, зумовлює загальну спрямованість і динаміку її поведінки.

Утворення емоційно-оцінних ставлень, на думку В.М'ясіщева, пов'язано з моральним становленням особистості. Цей процес ґрунтується не лише на вимогах, а й на знанні зразків та норм поведінки. На основі співставлення своїх дій із загальноприйнятими зразками, з етичними, естетичними, юридичними критеріями вчинків і переживань людини утворюються та реалізуються її оцінні ставлення.

Вище зазначалося, що ставлення до іншої людини виступає провідним видом життєвого ставлення особистості. Безперечно, що формування етичних оцінок також пов'язано із взаємодією особистості з іншими людьми. Прикладом виступає народження вимогливого ставлення до себе та інших. Вимогливість формується тоді, коли особистість починає критично оцінювати свої дії та вчинки оточуючих.

Л.Гозман виділяє в міжособистісних відносинах два аспекти – об'єктивний та оціночний [40]. Перший складає система контактів, зв'язків, взаємодії між людьми. Другий являє собою оцінку суб'єктом цих контактів і партнерів по взаємодії. Вчений пише, що “ця оцінка завжди має яскраво виражений емоційний характер і може бути емоційним компонентом або емоційним аспектом міжособистісних взаємин” [40, с.7]. Саме завдяки оцінці виникає симпатія між людьми на основі спільних інтересів, поглядів. Співпереживання, співзвучність, синтонія з емоційним світом іншої людини

пов'язані з цінністю, значущістю іншої людини як реальності. Таким чином, взаємовідносини між людьми взагалі, і ставлення окремого суб'єкта, зокрема, мають емоційно-оцінний характер. За висловом Л.Гозмана, “в структурі відносин між людьми емоційний та оціночний компоненти виступають синонімами” [40, с.8].

На ранніх етапах онтогенезу оцінювання відбувається на основі потреб, безпосередніх бажань дитини як виділення в предметі значущої для суб'єкта частини. З розвитком виникає міра, еталон, з яким співвідносяться оточуючі об'єкти. Особистість творить свою міру спочатку лише на афективній основі, а згодом виходячи також з розуму, інтелекту. Оцінюючи, виділяючи значуще, особистість не лише змінює предмети відповідно еталону, вона створює нові виміри й цінності, розвиваючи тим самим саму себе. Таким чином, оцінювання означає порівняння, і в цьому виявляється єдність пізнавальної та емоційної сфери особистості.

Безумовно, не всі стосунки є однаково емоційними за інтенсивністю, але саме цей компонент визначає задоволеність існуючими взаєминами та об'єктивну перспективу розвитку взаємодії взагалі. У зв'язку з цим в останні десятиліття велика увага приділяється розробці понять емпатії, симпатії, атракції. Названі психологічні явища в значній мірі визначають та характеризують міжособистісні відносини.

Емпатія – це “об'єктивна характеристика успішного особистісного розвитку” [41, с.55]. Вона формується у спілкуванні, у взаємодії, спільній діяльності. І виступає результатом втілення здатності порівнювати себе, свою особистість, поведінку, стани з іншими людьми [41-43]. Емпатія виникає при безпосередньому сприйнятті переживань іншої людини. Це емоційний відгук людини на переживання інших людей, що проявляється як у співпереживанні, так й у співчутті.

А.Меграбян включає в структуру емпатії такі компоненти : 1. емпатійна тенденція як здатність до співпереживання; 2. здатність до прояву тепла,

підтримки, дружелюбності; 3. чутливість до критики на свою адресу, здатність адекватно переживати провину [44].

Б.Додонов відносить емпатію до альтруїстичних емоцій і виділяє в її структурі: 1. бажання допомагати іншому; 2. почуття неспокою за долю іншої людини, турботу; 3. співпереживання радості та невдачі іншого; 4. почуття жалості і співчуття (співчутливість) [32].

Т.Гаврилова виділяє два види емпатії: 1) співпереживання, тобто переживання суб'єктом тих почуттів, які переживає інша людина, через ототожнення з нею; 2) співчуття, тобто переживання суб'єктом з приводу почуттів другої людини, інших відмінних почуттів [42; 45].

Симпатія розглядається в психологічній літературі як перший етап виникнення міжособових відносин (О.Бодальов, Л.Гозман, І.Кон та ін.) [16; 40; 46-49]. Результати досліджень свідчать, що з початку знайомства на появу симпатії впливають стать, вік, національність, соціальний статус, зовнішній вигляд. Існують прямі кореляційні зв'язки між рівнем симпатії та подібністю думок, просторовою близькістю партнерів по спілкуванню, частотою проявів взаємної турботи. З'ясовано, що на появу та стійкість симпатії впливає самоставлення партнерів по взаємодії. Високий рівень самоприйняття створює сприятливі умови для спілкування, робить особистість більш чутливим до достоїнств інших та більш терпимим до їхніх недоліків [50, с.32].

У вітчизняній і зарубіжній психології використовується як родове поняття термін "атракція". Він має французьке походження ("attraction") і означає принаду, спокусу, притягальну силу, те, що вабить. Атракція розглядається як властивість об'єкта, яка сприяє залученню суб'єкта у спільну з цим об'єктом активність, а також як характеристика взаємодії між суб'єктом і об'єктом. Виходячи з цього, атракція визначається не лише особливостями об'єкта, а й потребами, бажаннями, мотивами, інтересами суб'єкта [2; 38-42].

В психологічній літературі атракцію характеризують з трьох сторін: як емоцію, предметом якої виступає інша людина, як аттитюд на іншу людину і як емоційний компонент міжособистісного сприйняття. Таким чином, атракцію відносять до емоційних проявів особистості. Л.Гозман розглядає оціночний аспект емоційних відносин як емоційне ставлення або атракцію, вживаючи ці поняття як синоніми. Специфіка цих явищ полягає в їх предметі, а саме: “атракція є емоція, що має своїм предметом іншу людину” [40, с.13].

На думку Л.Гозмана, саме атракція або емоційне ставлення впливає на процеси внутрішньогрупової взаємодії. Люди, залучені в емоційні відносини, частіше проявляють альтруїзм у ставленні до членів групи, значно вище оцінюють особистісні та ділові якості один одного. На цій основі створюється психологічний комфорт всередині групи та формується впевненість у доброзичливому ставленні з боку оточуючих. Атракція полегшує входження в групу новачків і передачу їм набутого в колективі досвіду [40; 51-58].

На основі викладеного матеріалу можна зробити висновки про те, що ставлення – це система зв’язків людини з оточуючим світом та іншими людьми, це складова свідомості та самосвідомості особистості. Це інтегральна властивість особистості, яка накладає свій відбиток на всі психічні процеси, стани, на діяльність та характер особистості. Рисою характеру стають лише суттєві ставлення, а саме: ставлення до суспільства, ідеології, праці, інших людей і до самої себе.

Структуру ставлення складають когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти, які пов’язані між собою та обумовлюють одне одного. Ставлення виступає єдністю названих елементів, адже воно існує і проявляється в образах, думках, переживаннях, прагненнях, установках. Емоційне ставлення розглядаємо як систему зв’язків особистості з оточуючим світом та іншими людьми, в якій домінуючим виступає емоційний компонент, тобто її почуття відносно об’єкта або події.

Серед ставлень особливе місце посідає ставлення особистості до іншого суб'єкта, яке виступає провідним видом життєвого ставлення особистості. Емоційно насичені, значущі стосунки складають психологічний простір особистості, адже її сутність визначається через іншу людину.

## 1.2. Аналіз стану розробки проблеми самоствавлення особистості

В системі ставлень особистості значне місце займає її самоствавлення. В психологічній літературі наголошується на актуальності вивчення цього явища, його структури, місця серед інших особистісних утворень. Цікавим фактом є те, що у словниках та довідниках з психології лише в останні десятиліття виділяється поняття самоствавлення. Водночас серед науковців переважає термінологічна невизначеність. С.Пантілеев підкреслює, що “їх (термінів – Л.І.) понятійний смисл можна знайти лише в рамках конкретних досліджень або теоретичних побудов. Так що міцної термінологічної традиції в цій сфері поки не існує” [59, с.7].

Самоствавлення, на думку Л.Лепіхової, – це “усталене почуття, що виникає на основі самосприйняття, самооцінки, Я-образу і оцінки значущого оточення” [4, с.110]. На рівні свідомості самоствавлення проявляється у поведінці та діяльності як глобальне почуття “за” або “проти” самого себе у формі самоповаги, аутосимпатії, самоінтересу, очікуваного ставлення з боку оточуючих. На рівні підсвідомості спрацьовують механізми психологічного захисту.

Самоствавлення – одна із складових суб'єктного ядра особистості та структури її самосвідомості. Ряд психологів розмежовують в єдиному процесі самосвідомості два аспекти – знання про себе, процес отримання цих знань та процес самоствавлення [60-62; 227]. Хоча слід відмітити, що в експериментальному дослідженні обидва аспекти виділити важко. Безумовно, що самоствавлення як психологічне утворення пов'язане з такими поняттями, як Я-концепція, образ Я, самооцінка, установка на себе тощо.

Кожний з цих компонентів самосвідомості характеризується певним когнітивним змістом та емоційною забарвленістю.

У.Джемс одним з перших психологів звернувся до проблеми вивчення та визначення Я-концепції [63]. Р.Бернс називає підходи У.Джемса основоположними [60, с.49]. У.Джемс розділяє глобальне “Я” особистості на “Я, що усвідомлює” та “Я-як-об’єкт”. Це дві сторони однієї цілісності, що існують одночасно, а саме: людина, з одного боку, володіє свідомістю, а з другого – усвідомлює себе саму як один з елементів дійсності. Тому будь-який рефлексивний акт передбачає ідентифікацію Я-як-об’єкта і водночас встановлює нерозривний зв’язок того, хто пізнає, з тим, хто пізнається.

Особистість, описуючи свої якості, завжди дає їм певні оцінки. У.Джемс, розглядаючи критерії такого оцінювання, наголошує на тому, що “самооцінка залежить від того, ким ми хотіли б стати, яке положення хотіли б зайняти в цьому світі; це служить точкою відліку в оцінці наших власних успіхів або невдач”. Це положення Р.Бернс назвав “постулатом Джемса” [60, с.48].

Р.Бернс розглядає Я-концепцію як сукупність уявлень людини про себе [60; 227]. Він пише, що Я-концепція - це складна структурована картина, яка існує у свідомості індивіда як самостійна фігура або фон і включає як власне Я, так й відносини, в які воно може вступати, а також позитивні та негативні цінності, пов’язані із сприйнятими якостями і ставленнями Я – в минулому, теперешньому і майбутньому” [60, с.38]. Таким чином, вчений характеризує Я-концепцію не лише як констатацію та опис рис своєї особистості, а й всю сукупність їх оцінних характеристик та пов’язаних з ними переживань.

У структуру Я-концепції Р.Бернс включає: 1) образ ”Я“ - уявлення індивіда про себе самого; 2) самооцінку – афективну оцінку цього уявлення, яка проявляється у прийнятті або неприйнятті конкретних рис образу ”Я“; 3) потенційна поведінкова реакція, яка викликається образом ”Я“ і самооцінкою [60, с.32]. Образ Я або картина Я являє собою описову складову Я-концепції, а складову, що відображає ставлення до себе, вчений називає самооцінкою



або прийняттям себе. Виходячи з цього, Р.Бернс використовує ці терміни як синоніми. Він пише, що “будемо використовувати їх як синоніми, тому, що всі вони означають уявлення індивіда про себе, що вміщує елемент оцінки...” [60, с.37-38].

Для розуміння самооцінки слід враховувати три суттєвих моменти: ставлення реального Я до образу ідеального Я, інтеріоризація соціальних реакцій на індивіда, оцінювання успішності своїх дій через призму своєї ідентичності. Таким чином, вченим підкреслюється, що необхідною умовою формування позитивної Я-концепції особистості виступають не лише її внутрішні якості, її ідеальні уявлення про себе, а й те враження, яке вона справляє на оточуючих людей, та їх ставлення до неї.

Вчений зазначає, що образ Я є статичною складовою Я-концепції, а оціночний та емоційний компоненти - її динамічною складовою. В той же час він називає всю “Я-концепцію динамічною сукупністю властивих кожній особистості установок, спрямованих на саму особистість”. Виходячи з цього, “позитивну Я-концепцію можна прирівняти до позитивного ставлення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної цінності” [60, с.37]. Р.Бернс наголошує на значенні Я-концепції, на необхідності її вивчення, адже вона “сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань” [60, с.39].

Для гуманістичної психології поняття Я-концепції є фундаментальним. К.Роджерс говорить, що не дивлячись на те, що особистість постійно з досвідом змінюється, саме Я-концепція зберігає її цілісність, адже уявлення про себе протягом життя особистості залишається відносно сталим [64; 238]. Виходячи з цього, вчений називає Я-концепцію механізмом, який контролює та інтегрує поведінку індивіда.

В структуру Я-концепції або “самості” включаються сприйняття людиною самої себе, взаємини з іншими людьми та цінності “Я”. Тому паралельно з процесом формування Я-концепції розвиваються потреба в позитивному ставленні до себе та потреба в позитивному ставленні з боку

оточуючих. Названі потреби особливо важливі для самоактуалізації особистості.

Потреба в позитивному ставленні з боку оточуючих робить особистість чутливою до соціального впливу – схвалення або осудження. Потреба в позитивному самостваленні задовольняється, якщо досвід та поведінка особистості відповідають її Я-концепції. Процеси формування цих потреб взаємопов'язані, взаємообумовлені. Залежно від ставлення до індивіда інших людей та від його самоствалення формується, на думку К.Роджерса, той чи інший тип особистості: “повноцінно функціонуюча особистість” або “неприспосована особистість”. Перший тип характеризують такі якості, як відкритість в переживаннях, рефлексивність, впевненість в собі, креативність, довіра та толерантність в стосунках. Поведінка “неприспосованої особистості” регулюється захисними механізмами, тому її характерними рисами є конформність, навіюваність, керованість, неупевненість, тривожність. Таким чином, К.Роджерс пов'язує самоствалення особистості з формуванням її Я-концепції, але не ототожнює ці процеси.

Е.Еріксон, розвиваючи свою концепцію про его-ідентичність, називає її “суб'єктивним почуттям безперервного самоототожнення, яке заряджає людину психічною енергією” [65-66; 230]. Его-ідентичність, за Е.Еріксоном, характеризує динамічні зміни особистості, в той час, як “самооцінка”, “образ-Я” – це статичні поняття. Формування его-ідентичності має, на думку вченого, безсвідомий характер.

Е.Еріксон вказує, що его-ідентичність – це не проста сума прийнятих індивідом ролей, а й певні поєднання ідентифікацій та можливостей індивіда, як вони сприймаються ним на основі досвіду взаємодії з оточуючим світом, і знання про те, як реагують на нього інші. Виходячи з такого визначення, его-ідентичність включає очікуване індивідом ставлення з боку оточуючих людей.

Часто в зарубіжній психологічній літературі самоствавлення розглядається як глобальна самооцінка, сума часткових самооцінок [228; 239]. Предметом самосприйняття і самооцінки індивіда може бути його тіло, здібності, соціальні зв'язки тощо. Згідно з цим виділяється система часткових, парціальних оцінок. Узагальнюючи ці уявлення, І.Кон пише, що глобальна самооцінка “являє собою загальний знаменник, підсумкове вимірювання “Я”, що виражає міру прийняття або неприйняття індивідом самого себе, позитивне або негативне ставлення до себе, похідне від сукупності окремих самооцінок” [61, с.71]. Виходячи з цього, можна припустити, що структуру самоствавлення складають рівень часткових самооцінок та рівень узагальненої самооцінки. На жаль, ця точка зору емпірично не доведена.

Необхідно зазначити, що самооцінка і самоствавлення мають різні параметри вимірювання, що підкреслює нетотожність цих психологічних явищ. Загальновідомо, що самооцінка характеризується певним рівнем (низька, середня, висока), ступенем адекватності (адекватна і неадекватна, остання - завищена і занижена), стійкістю. Самоствавлення, як і ставлення взагалі, буває позитивним, негативним, амбівалентним. Слід зазначити, що самоствавлення, на відміну від ставлення до оточуючого, не може бути індіферентним або байдужим.

В літературі при використанні терміну “самооцінка” часто мається на увазі готова думка про певну якість. Майже не розглядається процес формування оцінки – оцінювання. Н.Батурін з цього приводу пише: “Будь-яка оцінка (оцінювання) – це психічний процес відображення об’єкт-об’єктних, суб’єкт-об’єктних і суб’єкт-суб’єктних відношень переваги, який реалізується в ході довільного і мимовільного порівняння (звірення, зіставлення) предмета оцінки і оціночної засади, що представляє собою упорядковану за принципом переваги сукупність уявлень про відповідний клас однорідних об’єктів або різнорідних предметів однієї потреби” [67, с...].

В цьому визначенні оціночний процес розглядається як відображення відношень і ставлень, а не властивостей. Якщо перенести уявлення про оцінку і оцінювання на процес самосвідомості, то виявляється, що самооцінка і самоствавлення мають різні засади для оцінювання. За приклад можна навести судження “Я хороший”. “Для самооцінки принципом для порівняння виступають інші люди: “Я кращий, ніж інші”. В разі самоствавлення судження має другий зміст: “Я добре до себе ставлюсь” [59, с.41]. Таким чином, якщо самооцінка – це відображення суб’єкт-суб’єктних відношень переваги, то самоствавлення є відображення переваг в середині “Я” і принципово не має зовнішніх по відношенню до особистості оціночних засад.

В літературі дискутують з приводу структури самоствавлення. Л.Уельс і Дж.Марвелл виділяють три основні поняття, які доповнюють одне одного, складають зміст самоствавлення. Це любов до себе, самоприйняття і почуття компетентності. На думку вчених, любов до себе і самоприйняття відображають рівень симпатії індивіда до себе самого. При цьому самоприйняття – більш усвідомлений процес, а любов до себе – більш глибинний. Почуття компетентності ґрунтується на оцінюванні, тобто на порівнянні об’єкта з певним еталоном, і пов’язано з переживанням успіху або невдачі [240, с.60].

К.Роджерс також наголошує на тому, що в структурі самоствавлення є оціночна і емоційна підсистеми. Самооцінювання і симпатія до себе – незалежні один від одного фактори. Адже те, що людина відчуває по відношенню до себе, не обов’язково визначається тим, наскільки вона вважає себе “хорошою”.

Т.Титаренко, аналізуючи життєвий світ особистості, розглядає ставлення до себе як функцію координат життєвого світу – ставлення до власного життя (психологічного часу) і ставлення до інших людей (психологічного простору). “Справді, у ставленні до себе, самоприйнятті інтегруються ставлення до міри самореалізованості на кожному етапі

життєвого шляху та ставлення до значущих людей, які оточують особистість протягом її життя” [21, с.139].

Людина, яка не оцінює себе загалом позитивно, не може бути доброзичливою та відкритою до інших людей. Відповідальність за те, що відбувається у власному житті, перекладається назовні, й винними є оточуючі люди або нещаслива доля. В позитивному ставленні до себе відтворюється висока оцінка своїх життєвих планів та можливостей їх реалізації, уважність до оточення. Таким чином, ставлення до себе “відтворює у згорнутому вигляді весь шлях світобудови, включаючи і проєкт майбутніх самозвершень” [21, с.140].

У вітчизняній психології привертає увагу концепція самосвідомості, розроблена і експериментально доведена В.Століним [62]. В її основу покладено ідеї О.Леонтьєва про діяльність, а також його концепція про “особистісний смисл як один з основних складових свідомості” [68]. Особистість в кожний період свого життя реалізує життєві ставлення через систему діяльностей. Дії, що залучають особистість у різні життєві відносини і різні види діяльності, мають різний психологічний смисл. При цьому вчений наголошує на тому, що “смисл ”Я” утворюється як відношення або зіткнення власних якостей з мотивами і цілями суб’єкта та набуває з розвитком особистості своєї глибини і багатомірності завдяки переплетенню діяльностей суб’єкта – у зіткненні одних потреб і мотивів з іншими, у зіткненні мотивів і цілей з такими інтегральними особистісними утвореннями, як совість, воля або гордість, іншими людськими якостями. В результаті у суб’єкта формується ставлення до себе самого [62, с.153].

Особливого значення автор надає особистісному смислу, що виникає в конфліктних ситуаціях, коли він набуває суперечливого характеру. Завдяки цьому відбувається процес самосвідомості у вигляді переживання конфліктного смислу, коли для особистості стає очевидним, що □ вона може подолати, що □ примусить її відступити і через які перешкоди вона зможе переступити. Завадами можуть виступати не лише зовнішні об’єктивні

умови, а й особистісні риси суб'єкта – гордість, совість, самолюбність, воля, соромливість тощо. С.Пантілеєв підкреслює, що “власне “Я” людини іноді в більшій мірі, ніж об'єктивні обставини, може виступати як умова, ціль або мотив її різноманітних діяльностей” [59, с.21].

Переживання особистістю конфліктного смислу значуще не лише тим, що він сигналізує їй про неможливість, небажаність, складність виконання певних дій, а й тим, що розкриває для неї її власні якості, показує їй самій власну сутність. Результатом цього процесу є усвідомлення особистістю власних рис, цінностей та вироблення того чи іншого ставлення до себе.

В руслі цієї концепції В.Столін розробляє модель будови самоствавлення. В її основі лежить процес, в якому власні риси оцінюються особистістю у співвідношенні до мотивів самореалізації. Тому самоствавлення, на думку вченого, являє собою специфічну активність суб'єкта, спрямовану на його власне “Я”. Специфічність активності характеризується як її предметним змістом, так й емоційністю. Самовпевненість означає відкидання сумнівів, а самоінтерес – звернення погляду на власне “Я”. Виходячи з цього, В.Столін вважає, що макроструктуру самоствавлення складають емоційні компоненти, а саме аутосимпатія, самоповага, самоінтерес, які інтегруються у загальне почуття позитивного або негативного ставлення особистості до себе.

Названі характеристики самоствавлення не можна зводити до парціальних або часткових самооцінок. В.Столін з цього приводу пише: “Емоції, що виникають у самосвідомості, існують не самі по собі, а в рамках її загальної будови. Якщо це так, то самоствавлення може виявити і особливі, системні якості, які виникають в рамках самосвідомості як цілісної системи” [62, с.250].

Вчений зазначає, що глобальне самоствавлення представляє собою суму емоційних компонентів. Така адитивність передбачає стабільне підтримання глобального самоствавлення за рахунок компенсаторного зростання одних

компонентів в разі зменшення інших. “Тобто в нормально функціонуючій системі самоставлення зменшення, наприклад, симпатії до себе може бути компенсовано пропорційним збільшенням самоповаги так, щоб інтегральне ставлення залишалось на колишньому високому рівні” [59, с.23].

Структуру самоставлення не можна обмежувати усвідомленим або неусвідомленим переживанням симпатії та поваги до себе, адже вона розкривається в умовах діалогу “Я” особистості з “Я” інших людей. Тому для характеристики самоставлення суб’єкта необхідно виділити три типи ставлень: ставлення до себе, ставлення до іншого та очікуване ставлення від нього. Це, на думку В.Століна, є складовими внутрішнього діалогу особистості, який є мікроструктурою самоставлення [62, с.230].

Врачування названих складових внутрішнього діалогу дозволяє виділити рівні самоприйняття суб’єкта. Розвинутій особистості притаманні симпатія до себе, аналогічне ставлення до іншого та очікування поваги від нього. Другий рівень самоприйняття передбачає необхідність підтримання самоповаги за рахунок зневажливого ставлення до іншого і чекання ворожості від нього до себе. Відсутність самоповаги у поєднанні з антипатією до оточуючих та передчуттям презирства до себе характеризують суперечливий період в житті людини. Нарешті, поєднання неприйняття себе та перебільшеної поваги до іншого описують глибоко конфліктну особистість.

На думку С.Пантілеєва, самоставлення кожного суб’єкта має певну якісну специфіку. Вона втілюється у семантичному змісті відповідного ставлення та в його емоційному тоні. Для однієї людини глобальне самоставлення може переживатися переважно у формі самоповаги, для іншої – у формі симпатії або любові до себе. Виходячи з цього, психологічна система самоставлення побудована не на основі адитивності, а за принципом динамічної ієрархії. Цей принцип полягає в тому, що “та чи інша особлива модальність емоційного ставлення може виступати в якості ядерної структури системи (підкр. С.Р.Пантілеєвим), займаючи провідне місце в

ієрархії інших аспектів самоствавлення, і фактично визначаючи зміст і виразність узагальненого усталеного самоствавлення” [59, с.29-30].

Як видно з вище вказаного, джерелом розвитку особистості, починаючи з раннього дитинства, є сприйняття нею реакцій на її власні якості значущих людей. Значення зворотнього зв'язку, що отримує людина від оточуючих, важко переоцінити. Батьки, ровесники, педагоги здійснюють вплив на розвиток Я-концепції індивіда. Людина сприймає себе як таку не прямо і безпосередньо, а опосередковано – через часткові точки зору інших людей значущої соціальної групи. Р.Бернс пише, що “для генези “Я” суттєвим є розвиток здібностей прийняти роль іншої людини та сприйняти її установку на себе” [60, с.226-227].

Зворотній зв'язок не зводиться до випадкового дзеркального відображення. Щоб стати для людини значущим, недостатньо просто прийняти на себе дану роль. Вона сама вибирає значущого іншого і високо оцінює створене ним відображення. Безумовно, готовність бути значущою людиною може посилити, а небажання – послабити прояв себе в цій ролі, але сама ця роль надається суб'єктом, і лише ним одним.

Основною ознакою значущості іншої людини є не лише її можливість взаємодіяти з дитиною, а й здатність відображати її стабільний цілісний образ. При цьому точність образу не є критерієм для оцінки відображення, що походить від іншої людини. У особистості укорінюється цей образ за умови його стабільності та узгодженості з існуючим самообразом.

Крім відображення образу, значуща людина спонукає особистість бачити за допомогою зворотнього зв'язку власні риси, переживання. Позитивний зв'язок інформує особистість про правильність, корисність її дій, тим самим свідчить про її компетентність, гідність. Таким чином, зворотній зв'язок для формування самоствавлення виконує функцію підкріплення.

Очікуване ставлення до себе з боку оточуючих називають “незалежним (і високостабільним) виміром самоствавленням”, яке не являється у чистому вигляді емоційним виміром. Специфіка цього параметру відображається в



полярності симпатія – антипатія, при чому об'єктом виступає “Я” особистості, а суб'єктом – думки та переживання іншої людини. Це є “пересажене усередину ставлення інших” [59, с.26].

Атракція як родове поняття для визначення міжособистісних емоційних відносин суттєво пов'язана також з емоційним самостваленням особистості. Обидва процеси розгортаються у внутрішньому просторі особистості. “Спочатку виникає ставлення до іншого індивіда, щоб потім – внаслідок взаємного характеру цього ставлення – перетворитися в те ставлення до самого себе, опосередковане через ставлення до іншого, яке й складає сутність особистісної – специфічно людської – природи індивіда” [69, с.344-345].

В психологічній літературі зазначається, що існує зв'язок між самостваленням особистості та її ставленням до іншої людини. Цей зв'язок вивчається і на теоретико-методологічному рівні, і на рівні конкретних емпіричних досліджень (Л.Гозман, В.Столін, С.Пантілеєв). Однак недостатньо вивчені механізми взаємовпливу цих психологічних явищ, особливості їх формування та їх значення для становлення особистості на різних етапах онтогенезу.

З проведеного аналізу літературних джерел щодо проблеми видно, що самоствалення посідає особливе місце в системі ставлень особистості. Воно виникає на основі самосприйняття, самооцінки, Я-образу і оцінки значущого оточення. Це одна із складових суб'єктного ядра особистості та структури її самосвідомості. Ставлення до себе відтворює у згорнутому вигляді весь шлях світобудови особистості, включаючи і проект майбутніх самозвершень. Емоційне самоствалення розглядаємо як усталене почуття особистості відносно самої себе.

Самоствалення є емоційним та оціночним структурним компонентом Я-концепції. Його часто називають глобальною самооцінкою, сумою часткових самооцінок. Але самооцінка і самоствалення мають різні засади

для оцінювання: для самооцінки принципом для порівняння виступають інші люди або ідеал, для самоставлення – оціночні еталони в середині “Я”.

Самоставлення має макро- та мікроструктуру. Макроструктуру самоставлення складають компоненти, а саме аутосимпатія, самоповага, самоінтерес, які внаслідок адитивності інтегруються у загальне почуття позитивного або негативного ставлення особистості до себе. Мікроструктуру самоставлення суб'єкта або внутрішнього діалогу особистості утворюють три типи ставлень: ставлення до себе, ставлення до іншого та очікуване ставлення від нього.

### 1.3. Основні тенденції в дослідженні системи емоційних ставлень дитини дошкільного віку

Розвиток ставлень дитини є проекцією її особистісного розвитку, а саме: емоційне ставлення до себе та до інших виступає основним показником появи самосвідомості і самооцінки у дошкільника, що є особистісним новоутворенням цього віку. “Сама особистість є відносно стійкою системою характерних для неї ставлень. Становлення особистості є розвитком її нових ставлень до навколишнього світу, а міра їх сформованості і визначеності є мірою зрілості особистості. Систему ставлень до навколишнього прийнято вважати ядром особистості” [18, с.3].

Ставлення як зв'язок типу суб'єкт-суб'єкт та суб'єкт-об'єкт базується на емоціях, саме емоції надають ставленню особистості оцінний характер. Емоційне ставлення до себе, до інших людей, до діяльності розглядаються як складові емоційної сфери особистості, особливо дитячої. Адже чим молодше дитина, тим менше в її ставленні представлені знання та досвід, тим більшого значення набувають емоції. Це найяскравіше проявляється у мимовільному характері дитячої поведінки. На думку, В.Котирло, “між термінами “ставлення” і “емоційне ставлення” стосовно дошкільного дитинства можна поставити знак рівності” [70, с.12]. Виходячи з цього, вважаємо за необхідне

розглянути паралельно особливості формування системи емоційних ставлень і розвитку емоційної сфери дитини переддошкільного та дошкільного віку.

Моральні, естетичні і інтелектуальні почуття, які характеризують високо розвинуту особистість і які здатні надихнути її на великі досягнення, не даються дитині у готовому вигляді від народження. Вони виникають і розвиваються протягом дитинства під впливом соціальних умов життя. Дошкільний період є унікальною, неповторною фазою емоційного розвитку людської особистості.

У вітчизняній психології проблема емоційного розвитку дитини розроблялась теоретично на основі ідеї Л.Виготського про соціальний характер психіки дитини і теорії діяльності (Л.Божович, В.Давидов, Д.Ельконін, Г.Костюк, О.Леонтьєв, Л.Рубінштейн та ін.) [11;72-80]. В експериментальних дослідженнях Г.Бреслава, О.Запорожця, О.Кульчицької, Н.Лисенко, Я.Неверович, Т.Репіної, П.Якобсона та ін. здобуті цінні дані про особливості емоційного розвитку дитини дошкільного віку [81-95]. У ряді робіт, які вивчають моральний розвиток дитини (Й.Боришевський, З.Денисова, Я.Коломінський, О.Кононко, В.Котирло, Г.Лаврентьєва, В.Мухіна, Ю.Приходько, Є.Суботський, Т.Титаренко, С.Тищенко, С.Якобсон) увага фіксується на проявах почуттів у дітей, розкриваються особливості формування їх моральних почуттів та системи провідних ставлень в системі самосвідомості особистості, а також простежується динаміка становлення емоційної сфери дитини [96-127].

Для того, щоб дати характеристику розвитку почуттів і емоційних ставлень у дошкільному віці, необхідно зупинитися на емоційній сфері дитини раннього віку. Спостереження за дітьми раннього віку показали, що перші прояви емоцій дитини, що виражаються криком, елементарні, мають негативний відтінок, пов'язані з органічними потребами дитини у їжі, сні, теплі і носять безумовнорефлекторний характер [128, с.9].

Експериментальний підхід до вивчення емоцій у дітей започаткований дослідженнями Д.Уотсона. На його думку, індивід народжується з певним

набором емоційних реакцій, а саме: страх, гнів і любов. Подальший розвиток цих реакцій здійснюється згідно з класичними законами тимчасових умовних зв'язків [129, с.480]. Дослідження інших авторів не підтвердили гіпотезу Д.Уотсона і показали, що первісні емоційні реакції дитини гніву та страху не є чітко диференційованими, а лише репрезентують задоволення або незадоволення. Первісною основою емоції є загальне дифузне збудження, яке проявляється у пошвавленні рухів, і лише у три місяці воно диференціюється на реакції задоволення і засмучення.

Згідно з даними досліджень і спостережень у розвитку емоційних процесів дитини можна прослідкувати дві основні тенденції: диференціація цих процесів та їх інтеграція (А.Ольшаннікова) [130-132]. Первісна диференціація – це позитивні і негативні емоції (крик – плач – посмішка – “комплекс пошвавлення”). При цьому “комплекс пошвавлення” можна розглядати як один з перших проявів позитивного ставлення дитини до близької людини. Щодо інтеграції емоційних процесів, то дані свідчать про особливе значення емоцій на ранніх етапах розвитку дитини: емоційні прояви бувають тим сильнішими домінантами дитячої поведінки, чим молодша дитина (І.Шванцара) [133]. О.Леонтьєв пише, що “поведінка дитини більше регулюється емоціями, ніж міркуваннями, а її почуття перетворюються у мотив поведінки” [134, с.7].

Щодо значення емоцій у соціальному розвитку дитини раннього віку, то особлива увага у дослідженнях приділяється розвитку таких з них, як страх і прихильність. Показано, що страхи у дітей з'являються у 8 – 12 місяців і найбільш поширеними серед них є страх перед незнайомцем і розлука з близькими людьми. Неспокій, тривога через розлуку з'являється у малюка після засвоєння трьох важливих навичок: здатності відтворювати минуле, порівнювати минуле з теперешнім та передбачити події, які можуть трапитися у найближньому майбутньому.

На другий рік життя приходиться максимальна кількість проявів гніву таких, як кривляння, смикання, привласнення, кусання, падіння на підлогу.

Ці прояви частіше є симптомами незадоволеності актуальною ситуацією і бажанням привернути на себе увагу оточуючих. Аналіз 200 конфліктів 40 дівчаток і хлопчиків показав їх локальність і ситуативність, які пов'язані у дітей третього і четвертого року життя з володінням предметами, а у дітей п'ятого року - з ситуативною агресивністю [82, с.81].

Встановлено також, що такі емоційні стани, як плаксивість, примхливість, вередливість не завжди зумовлюються фізіологічними причинами. Починаючи з другого року у дитини з'являється стан гальмування перед незнайомим: малюк затихає, торопіє, ніяковіє, відступає. Вважається, що це стійкий показник темпераменту, бо хоча гальмування у відповідь на незнайомі явища тривають недовго, схильність так реагувати у деяких дітей достатньо стійка.

О.Леонт'єв виділяє суттєву особливість почуттів дитини до трьох років: дитина знаходиться ніби під владою зовнішніх вражень. Тому її дуже легко привернути до чогось, але також легко і відволікти. Вона дуже емоційно реагує на події, але її емоції нестійкі... Часто можна спостерігати, як не пройшло 2-3 хвилин після якоїсь маленької невдачі, а малюк уже посміхається, із захопленням стежить за тим, що показують або розповідають йому; лише зрідка у нього проривається схлипування. "Це надзвичайне явище: у зовнішніх діях емоційна реакція ще збереглася, внутрішньо, психологічно – емоція вже розтанула" [128, с.15-16].

Емоційні ставлення дитини переддошкільного віку яскраво проявляються у спілкуванні. Якщо до шестимісячного віку малюк байдужий до інших дітей, то у другій половині першого року він шукає контакт з ними. У психології ця реакція отримала назву "емоції консолідації до своїх однолітків". Саме у кінці першого року між дітьми виникає ігрове спілкування як одна з найбільш ранніх форм спілкування. В 11-12 місяців малюк вже здатен на елементарне співчуття – плаче, коли бачить сльози мами, кричить, якщо дорослі на його очах імітують боротьбу.

Протягом третього року життя іде подальше ускладнення почуттів. Дитина шукає схвалення, співчуття дорослого, привертає його увагу до своїх дій. У цьому віці під впливом похвали або осудження з боку дорослого у неї формуються найпростіші моральні емоції. З'являються перші розрізнення того, що “добре” і що “погано”. У дослідженні Р.Ібрагімової з'ясовано, що особливістю цих проявів є те, що вони мають місце лише у ставленні до тих ровесників і дорослих, до яких діти проявляють симпатію [135].

Протягом раннього дитинства дифузний характер емоційних явищ поступово змінюється на конкретний і ситуативний, який відображає результативність предметних дій дитини. Радість опанування, яка супроводжує людину все життя, народжується саме у ранньому віці. Задоволення від виконаної дії супроводжується усвідомленням свого “Я” як першоджерела дії, що сприяє формуванню у дитини позитивного самоствалення.

Як видно з наведеного вище, емоційні ставлення дитини від народження до трирічного віку проходять складний шлях формування. Вони мають свої особливості, що відрізняють їх від більш розвинутих почуттів дитини дошкільного віку. Відсутність супідрядності мотивів, імпульсивність і нестійкість поведінки та переживань, наслідування зовнішніх проявів почуттів інших людей – ці особливості емоційної сфери дитини раннього віку, в цілому, та емоційних ставлень, зокрема, відмічають психологи.

У дошкільному віці ускладнення діяльності і зміни характеру взаємин з оточуючими людьми впливають на подальший розвиток емоційних ставлень дитини. Він пов'язаний перш за все із змінами мотиваційної сторони діяльності, з появою нових потреб та інтересів. У своїх іграх дошкільник вже не задовольняється простим маніпулюванням, а намагається відобразити відомі йому процеси праці та її користь для інших. У навчанні ним керує не лише цікавість до нових явищ, але також бажання досягти певних

об'єктивних результатів, які були б позитивно оцінені іншими – дорослими і ровесниками.

Емоційні ставлення і переживання дитини стають складними, більш диференційованими. В дошкільному віці активно формуються моральні, інтелектуальні й естетичні почуття. Розвиваються почуття сорому, власної гідності, справедливості, гумору, вміння поставити себе на місце іншого, співпереживати з ним. Переживання дедалі більше набувають вербалізованого характеру. Яскраво виявляються симпатії і антипатії, вказується потреба у визнанні й схваленні, у розумінні, підтримці та любові.

Фізіологічні дані допомагають зрозуміти деякі фізіологічні механізми онтогенетичних змін почуттів у дошкільному віці. З одного боку, у результаті недосконалої участі лобних відділів головного мозку сприймання інформації іде не на основі аналізу її значення, а пов'язане із збудженням емоціогенних структур. З другого боку, поширюється життєвий досвід дитини і розвиваються різні форми умовного гальмування, а також іде інтенсивний розвиток другої сигнальної системи. Елементарні безумовнорефлекторні емоційні реакції є функцією підкорки, проте у ході онтогенезу зростає регулюючий вплив на них кори великих півкуль. Це свідчить про утворення умовних емоційних реакцій, так званих динамічних стереотипів [136, с.20].

Більшість психологів констатують появу у дошкільному дитинстві нових мотивів діяльності, які, у свою чергу, змінюють форми прояву і зміст дитячих почуттів. Якщо діяльність здійснюється заради задоволення від процесу її виконання, то емоційне переживання, яке викликане перешкодами цієї діяльності, мають чітко визначений, але нестійкий характер. Якщо діяльність спонукається більш високими мотивами (бажання зробити продукт певної якості, отримати позитивну оцінку оточуючих), то емоції дошкільника стають більш стійкими і значно довше впливають на діяльність дитини (Ю.Приходько, Т.Титаренко) [115; 121]. Ці емоційні прояви, набуваючи усталеного і позаситуативного характеру, поступово перетворюються у провідні ставлення.

Я.Неверович показала, що у зв'язку з формуванням у дошкільнят колективної трудової діяльності, спрямованої на досягнення корисного для оточуючих результату, з'являються нові види емоційних ставлень. Діти радіють успіхам спільної справи, співпереживають зусиллям своїх товаришів, відчують задоволення у випадку доброго виконання власних маленьких трудових обов'язків і переживають негативні емоції, коли з'ясовується, що вони працювали погано. Таким чином, почуття виникають не лише у зв'язку із задоволенням особистих потреб дитини, а також з інтересами колективу [3, с.15-16].

Включення дитини у нові форми спільної діяльності не гарантує виникнення у неї нових мотивів поведінки. Важливу роль має розвиток особливих форм соціальної орієнтації, уваги до інших людей, що є необхідною умовою народження співчуття, співпереживання оточуючим. Дії й операції діяльності впливають на виникнення емоційних ставлень опосередковано, а особливе значення для їх розвитку мають мотиви і цілі діяльності.

Численні педагогічні і психологічні дослідження (А.Виноградова, В.Давидович, А.Кошелева, Т.Маркова, В.Нечаєва, Я.Неверович, Ю.Приходько, А.Рузская) дозволили виявити залежність формування у дітей дошкільного віку позитивного емоційного ставлення один до одного від характеру здійсненої ними діяльності [115; 116; 137-144]. Якщо її здійснення об'єктивно вимагає кооперації, взаємодопомоги і об'єднання зусиль всіх учасників, то створюються умови для виникнення спільності емоційних переживань і взаємної симпатії між членами дитячої групи. Коли діяльність не має об'єднуючої основи і бажання однієї дитини ідуть всупереч інтересам іншої, в таких умовах складаються негативні стосунки між дітьми, легко виникають конфлікти, заздрість до ровесника, який досяг більших успіхів.

Отже, особливості емоційного ставлення до оточуючого залежать від характеру діяльності, яка відбувається тепер або здійснювалась у минулому. Дослідження Г.Бреслава показало, що нормальний процес формування



особистості старшого дошкільника передбачає позитивно емоційне забарвлення різних видів діяльності, які були або мають бути в діапазоні близько доби [82, с.105-106].

Зважаючи на той факт, що своїм джерелом емоції мають певний предметний зміст, О.Запорожець і Я.Неверович виділили два класи емоційних явищ: ті, що виникають під час формування ставлення до світу речей, і ті, що виникають як результат ставлень до світу людей, яке інтенсивно формується у цьому віці [3, с.55]. Таким чином, виконуючи практичне завдання, дитина вирішує два завдання: предметне і смислове, або завдання на смисл. Залежно від умов практичної діяльності співвідношення між ними може бути різним. У випадку індивідуального оволодіння новими діями домінуючою може бути предметне завдання; при виконанні діяльності поряд або разом з ровесниками домінуючий характер може набути задача смислова, тобто така, що не має готової відповіді для свого вирішення і вимагає від дитини великої внутрішньої роботи по визначенню свого ставлення до іншої людини, явища, вчинку (особистісний вибір за А.Асмоловим, моральний вибір за А.Титаренко) [145-147]. Моральна свідомість особистості характеризується єдністю етичних суджень, раціональних рішень і глибоких щирих почуттів.

Експеримент на основі ситуацій особистісного вибору в умовах спільної діяльності продемонстрував широкий діапазон і неоднозначність емоційної чутливості дошкільників на стан неблагополуччя ровесника [3; 115]. Емоційні переживання залежать від тих відносин, які складаються між партнерами в умовах виконання спільної діяльності: 1) відносини дружньої взаємодопомоги, які спостерігаються як прояви уважності до партнера, реальної допомоги у роботі; 2) стосунки партнерства, які втілювалися у діях, що пов'язані лише з процесом діяльності та її результатом без теплового, дружнього ставлення до товариша; 3) відносини співіснування характеризуються відсутністю будь-якої уваги та інтереса до іншої дитини, а в окремих випадках проявами недоброзичливості [115, с.57-58].

Ситуація особистісного вибору в умовах спільної діяльності виявилася для дошкільника “полімотивованою і поліемоційною” [3, с.55]: об’єктом емоційних переживань виступають не лише предмети і дії з ними, а також ровесник як особлива умова виконання діяльності. “Разом діти переживають події не лише яскравіше, а й глибше, ніж на самоті” [148]. У деяких дітей емоційні переживання і мотиви стають у діяльності провідними (в одних випадках вони пов’язані з спрямованістю дій на товариша, в інших – на себе), для деяких дітей характерна боротьба мотивів.

Ситуація особистісного вибору, на думку О.Запорожця і Я.Неверович, може бути методичним прийомом виявлення рівня емоційного розвитку і особистісної зрілості дитини: спільна діяльність пов’язується з певним характером усталених емоційних проявів, що виникають між людьми. Ця взаємодія має такий механізм: спільна діяльність народжує і повністю визначає гуманні стосунки, які інтеріоризуються і закріплюються у вигляді позитивних ставлень дитини до оточуючих людей. З віком ці ставлення опосередковують, а у деяких випадках повністю визначають вибір мотивів конкретної діяльності.

Дитина дошкільного віку задовольняє особисті потреби і інтереси не лише в умовах організованої дорослим діяльності, а також у вільному спілкуванні (Л.Божович, Г.Лаврентьева, Б.Ломов, Г.Счастлива, Р.Терещук, В.Шевченко та ін.) [71; 111; 149-155]. На думку Б.Ломова, саме спілкування є “найважливішою детермінантою емоційних станів людини” [149]. В процесі спілкування здійснюється взаємний обмін уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, ставленнями, рисами характеру

Спостереження за будь-якою групою у дошкільному закладі показали, що між дітьми існують складні відносини. В момент виникнення спілкування з ровесниками у ранньому віці спостерігається своєрідний обмін емоціями і “зараження” загальною радістю. На третьому році життя

дитина активно шукає афективні ознаки ставлення ровесників до себе (ефект “невидимого дзеркала”). Як відмічає К.Бюлер, діти чотирьох-п’яти років виявляють стадний потяг. “Значення цієї стадії для духовного розвитку з’ясовується, якщо спостерігати за організацією такого скупчення: там з’являються ватажки, існує розпорядок та підкорення; не підлягає сумніву, що утворюється свідомість співприналежності, що закладається фундамент багатьом важливим соціальним звичкам” [156]. До кінця дошкільного дитинства дитина все частіше сприймає однолітка як особистість, яка існує сама по собі, і намагається розділити з ним свої переживання. З ровесником старший дошкільник прагне розділити свої емоційні стани частіше, ніж з дорослим, у якого він шукає підтвердження вірності своїх моральних оцінок.

У спілкуванні частіше і стихійніше, ніж у спеціально організованій спільній діяльності, складаються умови для особистісного вибору і тому яскравіше проявляється домінуючий характер смислового завдання. У старшому дошкільному віці короткочасові симпатії і антипатії до партнера по спілкуванню перетворюються у стійку емоційну орієнтацію: симпатія стає сталим потягом дитини до однолітка і виражається у формі бажання спілкуватися саме з ним частіше, ніж з ким-небудь іншим. Симпатія виступає в активній, дійовій формі і актуалізується у реальних проявах піклування, жалості, співчуття, сприяння у справі тощо. У старшого дошкільника моральні оцінки дій перетворюються із зовнішніх вимог у внутрішні власні оцінки і включаються у систему ставлень дитини.

Перетворення зовнішніх норм і правил у внутрішні мотиви діяльності здійснюється поступово. Експеримент Я.Неверович, який проводився при виконанні дошкільниками обов’язків чергових, дозволив виділити ряд послідовних етапів процесу інтеріоризації зовнішніх правил у внутрішні [157]. Спочатку діти перекладають свої обов’язки на інших або несумлінно їх виконують. На другому етапі чергування набуває організованого характеру, але тільки при наявності впливу оцінок дорослого і ровесників. Деякі

дошкільники надовго затримуються на цьому етапі. В процесі систематичного виконання обов'язків змінюється мотивація діяльності: діти виконують свої обов'язки не заради схвалення дорослого і досягнення високого статусу серед однолітків, а заради досягнення суспільно корисного результату. На цьому етапі дошкільник діє вже за власною ініціативою, що свідчить про перетворення соціальних вимог у внутрішні мотиви поведінки.

Специфічна особливість емоційних образів полягає в тому, що в їх структуру входять інтероцептивні компоненти, які відображають внутрішні зміни самої особистості. Зовнішні і внутрішні досвіди зливаються в емоційному образі в єдине ціле. Л.Виготський вказує, що процес інтеріоризації соціальних вимог, моральних норм і правил поведінки набагато складніший, ніж процес інтеріоризації інтелектуальних дій [158, с.280]. Значна кількість психолого-педагогічних досліджень, присвячених емоційному розвитку, підтверджують, що саме у дошкільному віці шляхом інтеріоризації формуються вищі людські почуття. Це період, коли дії і вчинки дитини вперше починають викликати у неї певні емоційні стани, які по своїй суті є моральними: почуття радості і задоволення при здійсненні гідних – “хороших” – і почуття збентеження, сорому і провини при здійсненні негідних – “нехороших” – вчинків.

Ускладнення продуктивної діяльності і розвиток комунікативних умінь у дошкільному віці сприяє тому, що дитина прагне зробити щось корисне й необхідне не лише для себе, а й для оточуючих. Це призводить до змістовних змін емоційної сфери, а саме: виникнення особливих форм співпереживання, співчуття іншим, сприяння їм у діях, а також до появи емоційного передбачення наслідків власних дій. Ці емоційні явища, набуваючи усталеного характеру, перетворюються в емоційні ставлення, які починають виступати важливим показником морального розвитку дитини.

Формування моральних переживань зумовлюється появою позитивної емоційної спрямованості дитини на іншу людину. Взаємодія в системі дитина – дитина у дошкільному віці є визначальною і справляє вирішальний вплив

на формування властивостей особистості, які виявляються у ставленні до людей: товариськість, чуйність, доброзичливість, терпимість, чемність тощо. За словами Ю.Приходько, “позитивна емоційна спрямованість дитини на співучасника діяльності є етапом формування у неї гуманістичної спрямованості на широке коло людей” [18, с.8-9]. Ставлення дошкільника до всіх сторін оточуючої дійсності завжди опосередковується його ставленням до інших людей – ровесників і дорослих. Таким чином, формування позитивної емоційної спрямованості на ровесників є показником морального розвитку дитини й складовою частиною її емоційного ставлення до інших.

Отже, від наслідування оточуючим і запозичення у них взірців прояву емоційних станів дошкільник переходить до власного вираження емоційного ставлення до інших. У дошкільному дитинстві починається інтенсивне “засвоєння задач, мотивів і норм відносин між людьми” [81, с.17]. Їх характерна особливість – прояв почуттів симпатії або антипатії, взаємного або одностороннього потягу, приязні або ворожості...

Про суб’єктне ставлення старшого дошкільника до однолітка свідчить також формування здатності до співпереживання [159]. Діти четвертого року життя відгукуються частіше на радісний настрій інших. Серед дошкільників п’ятого року спостерігається чутливість як на радість, так й на смуток однолітків. А п’ятилітки співпереживають переважно засмученню товаришів. Також у цей період проявляються негативні з точки зору моралі емоції: злорадність у випадку невдач ровесника і смуток у разі його успішності.

Здатність співпереживати ровеснику – це багатоступеневе утворення, яке формується протягом дошкільного дитинства. Спочатку дитина вчиться бачити, звертати свою увагу на переживання інших. Після того вона активно намагається зрозуміти емоції, розпитуючи про причини їх виникнення. Тільки тоді формується здатність відгукнутися на переживання у формі аналогічного почуття або адекватної дії. Співставлення у дошкільників потреби у співпереживанні і уміння співчувати ровеснику показало нерівномірність формування і розвитку цих явищ. Кількість дітей, які

прагнуть поділитися власними переживаннями, більша за кількість тих, які здатні відгукнутися на емоційний стан товариша [159].

Є підстави стверджувати, що основною тенденцією розвитку почуттів дошкільнят є поступове зміцнення їх зв'язку з моральними орієнтаціями, що формуються у цьому віці. Емоції, на думку Т.Титаренко, є “каналом для моральної інформації” [154]. У молодшого дошкільника позитивні і негативні емоції, що виникають у спілкуванні з ровесником, головним чином, мають утилітарну спрямованість, а в середньому дошкільному віці їх зміст визначається тим, як узгоджується поведінка дитини з вимогами оточуючих.

Народження і розвиток почуття комічного у дошкільнят також тісно пов'язане з моральним становленням особистості (Д.Ніколенко, Р.Садикова) [160-161]. Спостереження показали, що діти шостого року життя вже не сміються над окремими незграбними діями ровесників, а, навпаки, співчують їм. Це свідчить про те, що з віком розвивається культура почуттів, здатність за зовнішньою смішною формою побачити біль, печаль або злий намір. З віком змінюються і прийоми, які дитина використовує, коли навмисне смішить інших. Якщо молодший дошкільник однаково кепкує над собою і ровесниками, то старший – частіше ображається, коли стає об'єктом сміху. Ці факти говорять про складний зв'язок почуття комічного з моральними переживаннями дитини, розвитком її самосвідомості і формуванням почуття власної гідності.

Важливою характеристикою розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку є поява емоційної регуляції її поведінки та діяльності [82; 162-169]. На думку Г.Бреслава, “розвиток емоційної сфери іде “рука в руку” із становленням довільної регуляції” [82, с.75]. Вважаємо за необхідне розглянути механізми емоційної регуляції в рамках теми нашого дослідження. Адже динамікою цього процесу є перехід від ситуативності емоційної регуляції до розвитку її стійких позаситуативних форм та механізмів, які, в свою чергу, впливають на характер основних емоційних ставлень.

В.К.Вілюнас розділяє регулюючий вплив емоцій на дві взаємопов'язані функції: вплив почуттів на накопичення і актуалізацію індивідуального досвіду. Перша функція - закріплення-гальмування (П.Анохін), або слідоутворення (О.Леонтьєв), або підкріплення (П.Симонов) – вказує на здатність емоцій залишати сліди у досвіді суб'єкта, закріплювати в ньому вдалі і невдалі дії, що викликали ці почуття. Особливо яскраво слідоутворення проявляється у випадках екстремальних емоційних станів.

В актуалізації закріпленого досвіду почуття також відіграють значну роль, яку в літературі поділяють на передбачаючу (О.Запорожец, Я.Неверович) та євристичну (О.Тихомиров)[84;164]. Актуалізація досвіду випереджає розвиток подій: емоції “нагадують” про приємні або неприємні наслідки минулих дій. Таке передбачення значно скорочує пошук нових рішень, але перенесення досвіду з однієї ситуації на іншу здійснюється не лише на логічному рівні, а й на емоційному. Виходячи з цього, регулятивна функція емоцій полягає в тому, що відбувається емоційне закріплення в пам'яті слідів минулого досвіду, яке в подальшому сприяє полегшенню їх актуалізації та пошуку нових дій розв'язання подібних ситуацій. При цьому емоційна регуляція проявляється як передбачення наслідків власної поведінки, а також дій інших людей.

П.Симонов підкреслює особливість регулюючої функції емоцій, наголошуючи на тому, що вони “виступають в ролі своєрідної “валюти мозку” – універсальної міри цінності, а не звичайного еквівалента, який функціонує за принципом шкідливо – неприємно, корисно – приємно [165-166]. Е.Берн наголошує на тому, що “відсутність емоційних зв'язків може мати для людини фатальний кінець... Існує суттєва низка, що веде від емоційної і сенсорної депривації через апатію до дегенеративних змін і смерті” [167, с.6].

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що у стані розробки знаходяться питання щодо механізмів емоційної регуляції, характерних для дошкільного віку. Потреба у чомусь переживається дитиною як відчуття

збудженності і тривожності. Задоволення потреби заспокоює, замінює стан роздратованості станом задоволеності. Одночасно виникає почуття вдячності іншій людині, закріплюється доброта на емоційному рівні. Поступово малюк починає радіти і від того, що сам робить добро іншим. Якщо в дитинстві матеріальні і духовні потреби не задовольняються, виникає почуття образи і злості на людей. Почування примхам маленьких дітей неминуче розвиває у них прагнення задовольнити себе різними засобами, навіть за рахунок інтересів і благополуччя інших. Так, через розвиток емоційної сфери дитини закладаються психологічні основи її системи провідних ставлень до оточуючого світу.

Характер емоційної регуляції змінюється поступово разом із змінами загального характеру дитячої діяльності. Відбуваються зміни змісту почуттів, які виражаються у виникненні “емоційної децентрації”, яка випереджає виникнення децентрації інтелектуальної [84, с.262]. Емоційна децентрація являє собою початковий момент співпереживання, а саме: здатність поставити себе у позицію іншого. Вона проявляється у мимовільній формі, тому що є опосередкованим продуктом спілкування дошкільника з дорослим. Крім того, емоційна децентрація проявляється у добровільному підкоренні власних бажань обмеженням ігрової ситуації.

Вищим рівнем розвитку емоційної децентрації у дошкільному віці є поява активного співчуття, тобто здібності до співучасті, до сприяння. Дослідження свідчать, що емоційна децентрація, яка з'являється у чотирирічному віці на рівні співчуття, до кінця дошкільного дитинства розвивається до рівня сприяння, стає не лише показником, а й суттєвим фактором формування емоційних ставлень дошкільника до інших людей (Г.Бреслав, О.Запорожец і Я.Неверович, Ю.Приходько).

По мірі ускладнення діяльності змінюється місце емоцій у її часовій структурі, і вони починають передбачати хід виконання діяльності. Емоційна антиципація складається на основі особливої внутрішньої діяльності – афективно-образної уяви, що є, за висловом Л.Виготського, “другим



вираженням людських емоцій”. У цій діяльності почуття не лише проявляються, а й розвиваються.

Суттєвим є положення про зрушення афекту з кінця до початку дії. Якщо у ранньому віці почуття виникають “postfactum” як позитивна або негативна оцінка дитячої поведінки дорослими, то у старшого дошкільника вони з’являються до виконання дій у формі емоційного передбачення їх можливих наслідків (О.Запорожець, Я.Неверович). Поступово дитина стає здатною не лише в думках уявити ситуацію, а й пережити зміст власних дій ще до їх виконання. Поява передбачення у дошкільника є важливим показником дії регулятивної функції його емоцій, яка не лише регулює його поведінку, а й виступає критерієм становлення його особистості.

Деякі автори емоційне передбачення називають просторово-часовим зміщенням [82; 84-85]. З переходом від констатації до передбачення емоційні процеси починають актуалізувати сліди минулого досвіду, тобто “переносять” дошкільника не лише у майбутнє, а й у минуле. Результатом цього процесу є поява сорому і почуття провини, що пов’язано із розвитком самосвідомості. Для дитини ці переживання неприємні. Вона прагне скоротити період перебування у позиції винуватого і змінює свою поведінку. Отже, поява почуттів сорому і провини справедливо вважається специфічним феноменом емоційної регуляції у дошкільному дитинстві [82, с.97].

Наступним етапом формування емоційної регуляції у цьому віці є обов’язкові зміни самої структури емоційних процесів, у склад яких поступово включаються пізнавальні процеси. Це призводить до виникнення “синтетичних емоційно-гностичних комплексів типу афективних образів, які моделюють зміст ситуації для суб’єкта і регулюють динамічну сторону поведінки дитини” [85, с.259]. Єдність афекта і інтелекта стає, за висловом Л.Виготського, основою формування вищих специфічно людських почуттів. Емоції стають “розумними”, узагальненими, передбачаючими, а інтелектуальні процеси набувають характеру емоційно-образного мислення, яке має важливе значення у цілеутворенні.

Таким чином, формування системи емоційних ставлень дошкільника пов'язане із появою емоційної регуляції його поведінки. Відсутність цього утворення у старшому дошкільному віці розглядається як найбільш ранній показник відхилень у формуванні особистості.

О.Кульчицька виділяє предметно спрямовані емоції в таких специфічних проявах, як переживання сорому, провини, симпатії й співпереживання, тому що “саме ця група емоцій причетна до соціалізації дитини”, а їх функцією виступає регуляція моральних стосунків [89, с.13]. Симпатія є позитивною емоційною реакцією людини на її взаємовідносини з іншими. Співпереживання дає можливість емоційно зрозуміти біль і страждання інших. Сором застерігає від вчинків, які засуджуються в соціальному оточенні. Переживання провини дає можливість контролювати поведінку.

Отже, емоції симпатії і співчуття складають емоційну основу регуляції моральної поведінки дитини, провини і сором є емоційною основою самоконтролю моральної поведінки. Таке виділення переживань ґрунтується на тому, що всі спонукання людини випливають з бажань отримати задоволення і уникнути болі. Тому у дитини позитивні переживання виникають у ставленні до тих людей, які допомагають уникнути засмучення і отримати радість. Виходячи з цього, названі прояви набувають виняткового значення у процесі формування емоційних ставлень дошкільника до оточуючих людей.

Питання впливу негативних емоцій на формування особистості також розглядається психологами, але ними відокремлюються негативні ситуативні переживання та їх надситуативні форми, адже останні мають тенденцію переходу до системи ставлень дитини. Якщо закріплюються негативні переживання – роздратування, страх, розпач, то у відповідних умовах це сприяє появі таких рис характеру, як агресивність, малодушність, песимізм, боязливість (Л.Божович) [71].

Механізм дії негативних емоційних станів на поведінку людини міститься у дослідженні О.М.Леонтьєва і О.В.Запорожця [170]. Негативні емоції у певних умовах сприяють виникненню негативних установок, які стримують готовність людини діяти. Якщо спочатку це можна сприймати як захисні реакції, то поступово вони стають на заваді і перешкоджають появі нових форм поведінки. Досвід роботи психотерапевтів з дітьми свідчить про те, що крім розвитку небажаних рис характеру негативні емоційні стани сприяють порушенню адаптаційних механізмів, підвищенню захворюваності і, як наслідок, виникненню неврозів [170-175].

Вважаємо за необхідне розглянути розвиток емоційних ставлень в онтогенезі у зв'язку з формуванням самосвідомості підростаючої особистості, генезою уявлень про себе й ставлень до себе, що також є предметом психологічних досліджень [28; 48-49; 59; 61-62; 176-186]. З раннього віку дитина виступає об'єктом ставлень до неї інших людей, які займають різні позиції щодо неї і виконують різні ролі в її розвитку. Поступово усвідомлюючи навколишній світ, дитина починає виділяти себе як суб'єкта ставлень. П.Чамата так описує цей механізм: "Перетворення... неясних, нерозчленованих психічних станів у свідомі психічні стани відбувається внаслідок виникнення здатності виділяти ті стани, які належать до себе, і ті, які належать до зовнішнього світу, тобто в результаті роздвоєння їх і протиставлення їх один одному" [182].

У ранньому віці з поступового виділення себе з оточуючого світу і людей в ньому починається розвиток уявлення про себе (Б.Ананьєв, А.Валлон, М.Лісіна, А.Сильвестру, П.Чамата та ін.) [176-187]. Дитина керується у своїй поведінці схваленням дорослого, тому вона перебільшує свою значущість. Малюк усвідомлює ставлення до нього інших людей, на основі якого формується і його ставлення до самого себе – самоставлення, "тобто "внутрішнього погляду" на себе як на об'єкт пізнання й переживання" (О.Кононко) [105, с.171]. Внаслідок цього дитині дошкільного віку притаманне неадекватне ставлення до своїх досягнень, що переноситься на

особистісні якості. В такий спосіб дошкільник прагне зберегти власне емоційне благополуччя.

Поступово уявлення про власні можливості починають спиратися на результати практичної діяльності, розширюється коло спілкування не лише з дорослими, а й з ровесниками. Це сприяє уточненню змісту образу самого себе. Його подальший розвиток відбувається на основі внутрішніх протиріч між старими і новими знаннями про себе. Дошкільник постійно розширює межі своїх можливостей, а це означає, що уявлення про них постійно доповнюються новою інформацією, яка спочатку входить у конфлікт з застарілими знаннями, а потім поступово змінює їх. Отже, саморозвиток образу, на думку М.Лісіної і А.Сильвестру, відбувається по спіралі і має циклічний характер [181, с.95].

Якщо знання про себе складається переважно в індивідуальному досвіді дитини, то ставлення до себе й оточуючих – у процесі її спілкування. Саме в умовах спілкування активізується афективна сторона образу самого себе і накладається глибокий емоційний відбиток на формування у дитини уявлень про власні можливості. Н.Непомняща, вивчаючи становлення особистості дитини старшого дошкільного віку, пов'язує “Я-образ” з її ціннісною сферою і розуміє під цим її уявлення про себе як про суб'єкт переживань і суб'єкт дій [188-189].

Лише на певному етапі розвитку своєї самосвідомості діти переходять від уявлення про себе до думки про себе. Важливу роль у цьому, на думку П.Чамати, відіграє зміна умов життя дитини, зокрема, її вступ у дитячий колектив, коли виникає життя, відмінне від родинного, в якому з'являються оцінні стосунки, що формують самооцінку.

Для вироблення позитивного емоційного ставлення до власних вчинків, на думку Л.Островської, необхідно спиратися на самолюбство, яке вже властиве дитині дошкільного віку [190]. Малюк має чути від дорослих оцінки, які пробуджували б почуття власної гідності. Якщо він знає, які дії оцінюються позитивно, то будь-який, навіть “ненавмисний” вчинок буде

викликати у нього емоцію сором'язливості. Для старшого дошкільника, що вже має почуття власної гідності, великого значення набуває позитивна оцінка його дій, яка була висловлена "авансом". Тобто ще до зразкової поведінки дитина отримує своєрідну програму, як себе поводити, і намагається виправдати позитивну думку про себе. Як видно з наведеного, емоційна регуляція посідає центральне місце у формуванні самооцінки особистості, яка активно формується у цьому віці.

Виходячи з вище наведеного, можна підкреслити, що самоствавлення і ставлення до інших є утвореннями, що визначають особистісне становлення дитини. Особистісний розвиток передбачає формування самоствавлення у формі самоповаги, самоприйняття, задоволеності собою і становлення доброзичливого, позитивного емоційного ставлення до інших, прояв співпереживання, інтересу до чужих проблем, радості за чужі успіхи тощо.

З проведеного аналізу літературних джерел щодо проблеми формування та розвитку системи ставлень дитини дошкільного віку видно, що поява емоційного ставлення до себе виступає чинником і показником формування її самосвідомості: виділення себе об'єктом ставлень інших людей, згодом суб'єктом стосунків, становлення уявлень про себе та формування самоствавлення. Ставлення до себе і до оточуючих складається переважно у спілкуванні, в умовах якого частіше та стихійніше, ніж у спеціально організованій діяльності, складаються умови для особистісного вибору.

У ставленнях дитини дошкільного віку переважають емоції, що проявляється у мимовільному характері дитячої поведінки. Відповідно, формування системи ставлень дитини пов'язане з розвитком її емоційної сфери.

Протягом переддошкільного і дошкільного дитинства емоційна сфера особистості проходить складний шлях розвитку, в якому можна простежити дві основні тенденції: їх диференціація та інтеграція. У дошкільному віці ускладнення спільної діяльності та зміни характеру

спілкування сприяють формуванню здатності співпереживати оточуючим, перетворенню симпатії та антипатії у стійке емоційне ставлення, зміцненню зв'язку почуттів з моральними уявленнями дитини.

Важливою характеристикою розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку є поява емоційної регуляції її поведінки, що, в свою чергу, впливає на характер її емоційних ставлень. Регулюючий вплив емоцій проявляється у накопиченні та актуалізації індивідуального досвіду. Механізмами регулятивної функції емоційної сфери є поява емоційної децентрації, емоційної антиципації та просторово-часового зміщення. Важливим етапом формування емоційної регуляції у дошкільному дитинстві є виникнення синтетичних емоційно-гностичних комплексів афективних образів на основі єдності афекта та інтелекта.

#### Висновки до 1-го розділу

- Ставлення особистості – це її суб'єктивний вибірковий зв'язок із значущими для неї об'єктами. Це інтегральна властивість, яка накладає свій відбиток на всі психічні процеси і стани людини. Психологічні ставлення регулюють поведінку і пізнавальну діяльність особистості, спрямовуючи їх у певне русло і залучаючи у цей процес такі психологічні властивості, як потреби, почуття, інтереси, переконання, волю, мотиви. На основі системи ставлень особистості формується її індивідуальний стиль діяльності, її характер. Рисою характеру стають лише найсуттєвіші ставлення, а саме: ставлення до суспільства, ідеології, праці, інших людей і самої себе.

- Ставлення виступає єдністю когнітивного, поведінкового та емоційного з певним об'єктом чи подією, і які визначають поведінку людини. Когнітивний – складають знання про об'єкт, оцінні судження про нього. Поведінковий – це готовність діяти певним чином стосовно об'єкта, який має для людини особистісну значущість.

Поведінковий компонент базується на когнітивному та емоційному. Емоційний компонент включає систему переживань, які пов'язані у людини. Емоційний характер ставлення відображає, чи набула зовнішня подія особистісного смислу для людини.

- Серед ставлень особливе місце посідає ставлення особистості до іншого суб'єкта, яке виступає провідним видом життєвого ставлення особистості. Емоційно насичені, значущі стосунки складають психологічний або суб'єктивний простір особистості, адже її сутність визначається через іншу людину. Співпереживання, співзвучність, синтонія з емоційним світом іншої людини пов'язані з цінністю, значущістю іншої людини як реальності. Не всі стосунки є однаково емоційними за інтенсивністю, але саме цей компонент визначає задоволеність існуючими взаєминами та об'єктивну перспективу розвитку взаємодії взагалі. У зв'язку з цим розробляються поняття емпатії, симпатії, атракції.

- Самоставлення особистості – це усталене почуття, що виникає на основі самосприйняття, самооцінки, Я-образу і оцінки значущого оточення. Самоставлення особистості семантично пов'язане з її Я-концепцією, образом “Я”, самооцінкою, установкою на себе. Самоставлення є емоційним та оціночним структурним компонентом Я-концепції. Його часто називають глобальною самооцінкою, сумою часткових самооцінок. Але самооцінка і самоставлення мають різні засади для оцінювання: для самооцінки принципом для порівняння виступають інші люди або ідеал, для самоставлення – оціночні еталони в середині “Я”.

- Макроструктуру самоставлення складають емоційні компоненти – аутосимпатія, самоповага, самоінтерес, сума яких утворює загальне почуття позитивного або негативного ставлення особистості до себе. Мікроструктуру самоставлення суб'єкта або внутрішнього діалогу особистості утворюють три типи ставлень: ставлення до себе, ставлення до іншого та очікуване ставлення від нього. Таким чином, важливого значення для формування

позитивного самоствалення особистості набувають ставлення суб'єкта до інших людей та очікуване ставлення від них.

- У ставленнях дитини дошкільного віку переважає емоційний компонент, про що свідчить мимовільний характер дитячої поведінки. Водночас протягом дошкільного дитинства емоції особистості поступово набувають характеру ставлення внаслідок активної позиції по відношенню до оточення. Почуття як ставлення виникають та розвиваються протягом дитинства під впливом соціальних умов життя. Ця думка є особливо важливою з точки зору регулюючого впливу виховання на становлення системи провідних ставлень дитини.

- Дошкільне дитинство є неповторним періодом розвитку емоційної сфери особистості. Розширюється діапазон емоційних явищ. Вони набувають вербалізованого характеру. Ускладнення емоційної сфери характеризує поява моральних, інтелектуальних та естетичних почуттів, зв'язок переживань з моральними уявленнями дитини, перетворення її окремих ситуаційних емоцій в усталену особистісну рису, в стійке емоційне ставлення. Емоційне ставлення до себе дитини дошкільного віку у своєму розвитку проходить такі етапи: виділення себе об'єктом ставлень інших людей, а згодом й суб'єктом взаємин, становлення уявлень про себе та поява ставлення до себе.

- Важливою характеристикою становлення особистості дошкільника є поява у нього емоційної регуляції поведінки та діяльності, яка впливає на формування емоційної спрямованості дитини на оточуючих людей, зокрема ровесників. Основним принципом такої регуляції є відповідність того, що відображається, потребам та бажанням особистості, серед яких стають домінуючими соціально значущі. Механізмами регуляції є поява емоційної децентрації, емоційної антиципації та просторово-часового зміщення, інкубації емоцій. Важливим етапом формування емоційної регуляції у дошкільному дитинстві є виникнення синтетичних емоційно-гностичних комплексів афективних образів на основі єдності афекта та інтелекта.



- Формування вищих людських почуттів відбувається шляхом інтеріоризації, коли моральні оцінки дій перетворюються із зовнішніх вимог у внутрішні власні оцінки. Саме у старшому дошкільному віці шляхом інтеріоризації формуються вищі людські почуття, які включаються у систему ставлень дитини.

- Емоційні ставлення до себе та оточуючих формуються в умовах спільної діяльності та вільного спілкування, в процесі яких інтеріоризуються гуманні стосунки та закріплюються у вигляді установок особистості. Найяскравіше це проявляється в ситуаціях особистісного вибору, коли ровесник або дорослий виступають особливою умовою виконання діяльності. Формування позитивних емоційних ставлень дитини є результатом організованого виховання, в умовах якого вона стає повноцінним учасником спільної з дорослими та ровесниками діяльності.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ТА СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО СЕБЕ ТА РОВЕСНИКІВ

##### 2.1. Програма констатувального етапу дослідження та методика вивчення емоційного ставлення до себе і ровесників

Аналіз психологічної літератури показав, що протягом дошкільного дитинства в емоційній сфері відбуваються якісні зміни. Емоційні переживання узагальнюються та усвідомлюються дитиною, виникає орієнтування у власних переживаннях. З'являється можливість емоційного передбачення наслідків своєї поведінки. Поява емоційної децентрації та емпатійності зумовлює розвиток соціальних емоцій. Отже, показниками емоційного розвитку і, водночас, критеріями особистісних змін виступають вербалізація власних переживань, розуміння емоційних станів оточуючих людей, розуміння морального значення емоціогенної ситуації, наявність емпатії, поява певної стриманості у емоційних проявах, формування системи емоційних ставлень.

В літературі майже відсутні експериментальні дані про особливості емоційного ставлення дошкільників до себе і ровесників, про його вікову динаміку, про впливи різних сторін емоційної сфери на формування такого ставлення, про значення формування позитивного ставлення до себе та однолітків для особистісного розвитку дитини цього віку.

Визначаючи логіку нашого дослідження ми брали до уваги наступні положення.

- Ставлення до себе, або самоставлення, - це "внутрішній погляд" на себе як на об'єкт пізнання й переживання [103, с.171]. Самоставлення є структурним компонентом самосвідомості особистості, яку називають її ядром, складним психічним процесом сприйняття особистістю самої себе у

різноманітних ситуаціях діяльності та спілкування. У процесі розвитку самосвідомості збільшується кількість образів власного “Я”, ускладнюється їх зміст, відбувається інтеграція уявлень та переживань і складається узагальнений самообраз, який у п’ять – шість років стає більш-менш стійким особистісним утворенням [103, с.18].

- Особистісний розвиток дитини дошкільного віку характеризує формування системи її провідних ставлень (Ю.Приходько) [17]. Ця система субординована таким чином, що ведучими ставленнями є ті, які підпорядковують собі всі інші, тобто накладають відбиток на характер їх прояву, стійкість, дієвість тощо. Основу системи складають моральні ставлення, оскільки ставлення особистості до всіх сфер навколишньої дійсності завжди опосередковуються її ставленням до інших людей (К.Абульханова-Славська, О.Бодальов, В.Мерлін, В.М’ящев).

- В основу нашого дослідження було покладено положення про те, що єдність емоційних та інтелектуальних процесів утворює “динамічну смислову систему” (Л.Виготський): будь-яка ідея містить в собі афективне ставлення особистості до дійсності, що репрезентується в цій ідеї. Механізмом функціонування цієї системи є прямий рух від потреби і спонукання людини до певного напрямку її мислення і зворотній рух від динаміки думки до динаміки поведінки і конкретної діяльності особистості [189, с.20].

- Структуру ставлень становлять емоційно-когнітивні утворення, “їх своєрідний комплекс, який виникає внаслідок накладання емоції особистості на предмет, що пізнається нею” [189, с.171]. У дошкільному віці провідним компонентом ставлення виступає емоційний, спираючись на який можна розвивати знання дитини про себе та регулювати її поведінку [О.Кононко, Ю.Приходько, Т.Титаренко]. Відповідно з цим, збагачення емоційної сфери за рахунок розуміння власних переживань та переживань оточуючих веде до інтелектуального розвитку дитини і збагачує, урізноманітнює її емоційні

процеси. Адже інтелектуальні здобутки стають особистісно значущими лише за умови їх емоційного забарвлення.

- Дитині дошкільного віку притаманна неадекватна самооцінка з тенденцією до завищення, що психологами вважається типовим (Л.Божович, О.Кононко, М.Лісіна, А.Сильвестру). Це зумовлено тим, що у дошкільному віці самооцінка дитини формується переважно завдяки засвоєнню оцінки дорослих. В цей віковий період лише розвивається вміння дитини самостійно оцінювати результати своєї діяльності. Проте залишається схильність завищувати уявлення про свої можливості, що стимулює прагнення дитини ставити перед собою складні завдання і мобілізує зусилля для досягнення успіху. Збагачення предметно-практичної діяльності і поглиблення контактів малюка з дорослими та ровесниками поступово впливають на формування не лише його адекватної самооцінки, а й самоповаги як емоційно-ціннісного ставлення до себе. (Н.Дятленко, О.Кононко).

- В дошкільному віці формується рефлексія, завдяки якій дитина набуває умінь розглядати і оцінювати себе неначе збоку, а також вдається до аналізу результатів діяльності та власних вчинків. Важливим чинником розвитку рефлексії є сюжетно-рольова гра, в якій дошкільник оволодіває мистецтвом займати позицію іншої людини, осмислювати свої дії та передбачати їх наслідки (І.Бех, Н.Дятленко, О.Кононко, В.Мухіна, С.Тищенко, Н.Пеньковська[190] та ін.). Таким чином, рефлексію розглядаємо як механізм, який забезпечує ефективність самопізнання дитини та вироблення нею ставлення до себе.

- Положення концепції генези спілкування (М.Лісіна, А.Рузьська, О.Смірнова та ін.), згідно з якими предметом спілкування є інша людина, а його продуктом – самопізнання і самооцінка через пізнання та оцінку партнера по спілкуванню. У ставленні дитин до ровесника, як й у ставленні до себе, виділяються дві засади – об'єктна (предметна) та суб'єктна (особистісна). Інша людина водночас виступає як сукупність окремих

якостей, які стають предметом пізнання та оцінки, а також самоцінна цілісна особистість.

На основі даних положень ми припустили, що одним з чинників особистісного розвитку дитини дошкільного віку виступає поєднання її позитивного ставлення до себе та доброзичливого ставлення до ровесників. Адже особистість має високо цінити не лише свої якості та досягнення, а й інших людей, зокрема, ровесників. З метою перевірки цього припущення ми поставили перед собою **завдання** вивчити особливості емоційного ставлення до себе і ровесників у дітей п'ятого та шостого років життя, а також вивчити наявність чи відсутність взаємозв'язку між цими ставленнями.

Спираючись на положення про єдність емоційного та інтелектуального процесів, вважаємо, що таке когнітивне утворення, як усвідомлення своїх переживань ґрунтується на емоційній пам'яті дитини. Внаслідок цього ми припустили, що усвідомлення дитиною та закарбування в пам'яті власних емоцій сприяє формуванню її позитивного самоствалення. В той же час розуміння нею емоційних станів інших людей спричиняє підвищення доброзичливості дитини до них. Тому **наступні завдання** констатувального етапу нашого дослідження полягали в тому, щоб:

- вивчити особливості усвідомлення дітьми власних переживань та встановити його зв'язок із сформованим ставленням до себе;
- дослідити розуміння дітьми переживань ровесників та встановити наявність чи відсутність зв'язку із особливостями ставлення до них;
- вивчити зв'язок між розумінням дітьми власних переживань та переживань ровесників.

Особистісний розвиток дитини дошкільного віку передбачає формування її позитивного самоствалення і доброзичливого ставлення до оточуючих, зокрема ровесників. Формування емоційного ставлення до себе та інших людей обумовлюється розвитком емоційної сфери дошкільника, перш за все розумінням ним своїх та чужих переживань. Перенесення уміння усвідомлювати власні переживання на уміння розуміти емоції оточуючих є

механізмом переключення емоційного ставлення. Цей механізм може бути покладений в основу формування у дошкільників доброзичливості до ровесників через позитивне ставлення до себе, що спричиняє особистісний розвиток дитини.

З метою вирішення названих завдань констатувальний етап дослідження проводився з дітьми п'ятого і шостого років життя, відповідно середньої і старшої груп навчально-виховних комплексів “Сузір'я” і “Зірниця”, дошкільного навчального закладу № 127 м.Києва. Дослідженням було охоплено 145 дітей: 75 середнього і 70 старшого дошкільного віку. За основу ми взяли вікову періодизацію, розроблену вітчизняними психологами, згідно з якою п'ятий рік життя відносять до середнього, а шостий рік – до старшого дошкільного віку(Л.Виготський, Б.Ельконін тощо).

У даному розділі розглядаються методики та результати дослідження динаміки розвитку емоційного ставлення дітей середнього та старшого дошкільного віку до себе і ровесників.

З метою вивчення емоційного ставлення дошкільників до себе і ровесників було проведено дві серії експерименту. Метою першої серії було вивчення ставлення дітей дошкільного віку до себе та однолітків за певними ознаками. Метою другою – вивчення ставлення дошкільників в умовах продуктивної діяльності, коли вони безпосередньо оцінювали якість своєї роботи і роботи товариша. Результати обох серій, на нашу думку, доповнювали один одного: у першій серії вивчалось уміння дітей цього віку порівнювати себе і ровесників з певним еталоном, а в другій – їх уміння порівнювати результати власної роботи з результатами роботи товариша. Опишемо методики, які були використані з метою вивчення емоційного ставлення дітей дошкільного віку до себе і ровесників.

Методика “Вивчення ставлення дітей дошкільного віку до себе та ровесників” використовувалась з метою вивчення вікової динаміки емоційного самоствавлення дошкільників та їх ставлення до ровесників, виявлення характеру емоційних взаємовставлень в групі. Методика є

модифікованим варіантом методики “Вивчення самооцінки і оцінки особистісних якостей дітей групи” Т.Репіної [92, с.34-40]. Модифікацією стало обґрунтування системи розрахунку кількісного та якісного аналізу ставлення до ровесників.

В основу дослідження ми поклали таку систему критеріїв визначення самоствавлення:

- валентність – позитивне (схвальне) ставлення до себе, негативне (несхвальне), амбівалентне (що поєднує в собі різні, іноді протилежні переживання);
- виразність: як зовнішньо проявляються переживання, рівень емоційності – яскраве або стримане ставлення до себе;
- самостійність: чи сама дитина виявляє ставлення, чи лише на запитання дорослого;
- спрямованість самоствавлення – на себе загалом, на окремі власні риси та вчинки, на результат своєї діяльності.

Провідним критерієм виступає валентність ставлення, тому й ставлення до себе будемо називати позитивним, негативним або амбівалентним. Позитивне самоствавлення характеризується самоповагою, задоволеністю собою у діяльності, у спілкуванні з дорослими та дітьми, почуттям власної гідності, усвідомленням своїх позитивних рис. Негативне самоствавлення, відповідно, - незадоволенням собою, своїми вчинками та результатами власної діяльності, небажанням виявляти ставлення до себе перед оточуючими. Амбівалентне ставлення до себе характеризується подвоєним переживанням з приводу своєї поведінки, результатів своєї діяльності.

Емоційне ставлення до іншої людини також може мати позитивний, негативний, амбівалентний або індіферентний характер. При цьому позитивне ставлення до іншого характеризується доброзичливістю, прихильністю, приязню. Доброзичливий, прихильний – який бажає людям добра, симпатизує їм, співчутливо ставиться до однолітків, піклується про них. Негативне емоційне ставлення до ровесників виявляється у проявах

агресивності в різних ситуаціях або скаргах на їх поведінку, у надмірній критичності їх вчинків. Ставлення до інших людей може бути амбівалентним, адже відчуваючи симпатію до товариша, особистість може бути не задоволеною його окремими вчинками.

На відміну від самоствалення, емоційне ставлення до іншої людини може характеризуватися індиферентністю. Індиферентний - це той, хто не виявляє до кого-небудь зацікавлення, є байдужим. Особистість не звертає увагу на досягнення та невдачі іншої людини, не проявляє до неї ані симпатії, ані антипатії, не пропонує їй свою допомогу і сама не очікує підтримки від неї.

Специфікою нашого дослідження стало те, що ми вивчали ставлення дошкільників не лише до одного з ровесників, а намагалися виділити їх узагальнене ставлення до дітей всієї групи. Тому ми припустили, що досліджуваний, виявляючи певне емоційне ставлення до кожної дитини з групи, продемонструє його позитивний, негативний, амбівалентний або індиферентний характер. Якщо до більшості дітей групи він проявить позитивне емоційне ставлення, то йому властива загальна доброзичливість до оточуючих. І навпаки, якщо до більшості ровесників дошкільник виявить негативне або індиферентне ставлення, то йому притаманна загальна недоброзичливість. Таким чином, з метою описати узагальнене емоційне ставлення дитини до ровесників ми ввели поняття рівня її доброзичливості. Особливості вимірювання рівня доброзичливості дітей дошкільного віку буде описано нижче.

Дослідження за названою вище методикою включало чотири серії, в кожній з яких дитина оцінювала свою якість і якість однолітків. Перша серія спрямована на вивчення вміння дитини оцінювати власну зовнішність та зовнішність ровесників. Друга – з'ясовувала вміння досліджуваних оцінити власні моральні дії і такі ж вчинки ровесників. Третя серія вивчала ставлення дошкільників до проявів власних моральних почуттів і почуттів однолітків: доброти, чуйності. Основна відмінність ознак другої й третьої серій полягає у



вивченні уміння відокремлювати дотримання правил поведінки дитиною як вимогу і прояви доброзичливості нею з власної ініціативи. Четверта серія спрямована на вивчення вміння розрізняти досліджуваними повсякденний настрій, притаманий собі і ровесникам: радісний або сумний.

Перед досліджуваним розкладали фотографії дітей з його групи, серед яких була і його власна, і три іграшкових будиночки. Йому пропонувалося розглянути фотографії, відібрати за певною ознакою і покласти у відповідний будинок, тобто “розселити” дітей у три будинки залежно від того, як кожна дитина проявляє оцінювану якість. В першій серії досліджуваному пропонувалось відібрати фотографії “найвродливіших” дітей і помістити в перший будинок. Фотографії дітей, що “іноді бувають красивими”, покласти в другий, а фото дітей, які “частіше бувають некрасивими”, - в третій будинок. Слід зазначити, що ми не вивчали уявлення досліджуваних про вроду, а лише намагалися порівняти ставлення дошкільника до себе із його ставленням до ровесників.

В другій серії дитина повинна була помістити в перший будинок фотографії тих ровесників, які вміють дружно гратися, завжди виконують правила гри, не б'ються. Відповідно, в другий – тих, що іноді порушують правила гри, бувають ябедою, в разі непорозуміння іноді б'ються, а в третій – фото тих дітей, які не вміють дружно гратися і порушують правила гри.

В третій серії досліджуваному пропонувалось відібрати фотографії “найдобріших” дітей (вони діляться ласощами, іграшками з ровесниками, допомагають у виконанні будь-якої діяльності) і помістити в перший будинок. Фотографії дітей, які “лише іноді бувають добрими”, склалися у другий будинок. А потім пропонувалося відібрати фотографії “тих, хто не дуже чуйно ставиться до дітей” (не діляться ласощами, не дають гратися своїми іграшками) і помістити у третій будинок.

В четвертій серії досліджуваному було запропоновано “розселити” ровесників залежно від настрою, який частіше вони переживали. Фотографії “завжди веселих” дошкільник мав покласти в перший будинок, “іноді

веселих, іноді сумних” – в другий, “частіше сумних, таких, хто мало посміхається” – в третій. Настрій – це відносно тривалий, стійкий психічний стан, який складає емоційний фон життя індивіда. Залежно від ситуації, обставин, самопочуття цей стан може бути позитивним або негативним, може бути постійним протягом дня і може змінюватися декілька разів.

Пропонуючи дошкільникам для оцінювання настроїв як ознаку, ми хотіли дослідити їх здатність сприймати переживання ровесників, адекватно оцінювати власний емоційний стан. Виходячи з цього, вважаємо, що результати цієї серії слід розглядати окремо від результатів попередніх серій.

Свою фотографію досліджуваній також повинен був помістити в один з будинків. Після того, як експериментатор зафіксував результати, всі фотографії знову розклалися на столі.

Питання формулювалися з урахуванням вікових особливостей досліджуваних, а саме: зміст кожної якості розкривався через відповідні дії. При оцінці моральних вчинків ставилося запитання: “Хто з дітей вміє гратися, не свариться, не буває ябедою?” При оцінці повсякденного настрою досліджуваного запитували: “Хто з дітей групи найвеселіший, рідко плаче, часто сміється і вміє насмішити інших?”, “Хто у вас в групі рідко буває веселим, часто плаче?”

Кожна дитина розкладала фотографії 4 рази. З метою запобігти залежності досліджуваного від “кращого” будиночка, вони мінялись місцями перед кожною серією.

Обробка даних проводилась за бальною системою:

- Ровесник, фото якого вміщувалось у перший будиночок, одержував 3 бали, відповідно, у другий – 2 бали, у третій – 1 бал. Така ж система підрахунку використовувалась і стосовно фотографії самого досліджуваного.

За даними першої, другої і третьої серій вираховувалось середнє арифметичне як загальний показник емоційного ставлення до себе. Якщо середнє арифметичне дорівнювало 3, то констатували позитивне ставлення досліджуваного до себе. Якщо хоча б в одній серії отримані 2 бали, а в інших

– по 3, і середнє арифметичне становило від 2 до 2,9 балів, то ми фіксували амбівалентне самоствавлення. Нарешті, середнє арифметичне від 1 до 1,9 балів свідчило про наявність негативного ставлення досліджуваного до себе. Позитивне самоствавлення характеризується прийняттям себе в різних ситуаціях, задоволеністю собою в різноманітних видах діяльності. Негативне самоствавлення означає неприйняття себе, вияв критичності при оцінюванні своїх досягнень. Амбівалентне емоційне ставлення до себе характеризується поєднанням двох, іноді протилежних за модальністю, почуттів: задоволеність і незадоволеність собою в різних видах діяльності, гордість і невпевненість у спілкуванні з ровесниками тощо.

- Ставлення досліджуваного до ровесників фіксувалось через рівень вияву його доброзичливості, який визначався через порівняння кількості фотографій, вміщених у перший будинок, з загальною кількістю фотографій за результатами перших трьох серій експерименту за формулою

$$P.D. = \frac{\Sigma p}{N - 1}, \quad (2.1)$$

де P.D. – рівень доброзичливості,  $\Sigma p$  – сума фотографій дітей, які отримали позитивний вибір від досліджуваного, N – загальна кількість досліджуваних. Високий рівень доброзичливості (вище 0,6) характеризує позитивне ставлення до товаришів, середній (від 0,4 до 0,6) – байдуже, індиферентне або амбівалентне ставлення до ровесників і низький (нижче 0,4) – негативне ставлення. Позитивне ставлення до ровесників виявляється у схваленні їх поведінки, доброзичливості до результатів їх діяльності, симпатії їм, піклуванні про них, співчутливості в ситуаціях неспіху. Негативне емоційне ставлення до ровесників характеризується проявом критичності до їх вчинків, несхваленні результатів їх діяльності, неадекватною реакцією на успіх та невдачу ровесника. Амбівалентне ставлення до ровесників виявляється проявами сумнівів у розповідях про них: з одного боку, дошкільник відчуває до нього симпатію, з іншого –

незадоволеність окремими його діями. Але завжди амбівалентне ставлення є емоційним. Індиферентне ставлення до ровесників характеризується байдужістю до них, неухважністю до їх досягнень та неуспіху, і, як наслідок, беземоційністю.

- У четвертій серії експерименту порівнювали кількість фотографій у другому будинку з сумою фотографій у першому і третьому. Це показувало, наскільки реально сприймають досліджувані настрої, притаманний їм та їх одноліткам, адже настрої – це скороминуче емоційне явище, яке може змінюватися щодня або протягом дня.

- Спостерігалось актуальне переживання, яке виникало у досліджуваного під час вибору і яке проявлялося у мімічних та пантомімічних діях, висловлюваннях щодо зображеної на фото дитини.

Методика вивчення емоційного ставлення дошкільників до продуктів своєї діяльності та продуктів діяльності ровесника використовувалась з метою вивчення вікової динаміки ставлення досліджуваних до якості своєї аплікації та якості аплікації ровесників. Дослідження проводилось з парами дошкільників. Дітям пропонувалось виконати аплікацію за зразком і пояснювалось, що якщо робота виконана добре і аплікація буде якісною, то її візьмуть на виставку. Після закінчення роботи з кожною дитиною в присутності другої проводилась бесіда за такими запитаннями: Як ти вважаєш, твоя аплікація хороша? Чи можна її взяти на виставку? Як тобі подобається аплікація товариша? Чи можна її віддати на виставку? Чому ти так думаєш?

Згодом проводилась повторна бесіда за тими ж запитаннями, але без присутності ровесника. Відповіді досліджуваних аналізувалися з метою визначити ставлення кожного до якості власної аплікації і якості аплікації ровесника в присутності та без присутності останнього. Виділяли:

- ставлення до готових аплікацій, порівняння якості власної роботи та роботи однолітка;

- спрямованість емоційного ставлення на ровесника або на виконану роботу;
- модальність оцінок – позитивна, негативна, амбівалентна;
- порівнювалось ставлення досліджуваного до роботи ровесника в присутності ровесника і без нього.

Фіксувалась поведінка досліджуваних під час виконання аплікації:

- емоційна забарвленість процесу виконання аплікації;
- прояви цікавості до діяльності ровесника (не цікавиться, інтерес епізодичний або стійкий; спостерігає, коментує);
- чи помічає досліджуваний успіхи та невдачі ровесника, реагує на них адекватно (в ситуації невдачі пропонує допомогу, в разі успіху радіє) або неадекватно;
- реакція на коментарі або допомогу з боку ровесника (сприймає однолітка як партнера або як заваду у діяльності, не звертає увагу);
- актуальні переживання, мімічні прояви та пантомімічні дії.

## 2.2. Результати дослідження особливостей емоційного ставлення дошкільників до себе

Розглянемо результати експериментального дослідження, проведеного за методикою вивчення ставлення дітей дошкільного віку до себе. Аналіз одержаного матеріалу показав, що більшість дітей середнього і старшого дошкільного віку виявляють позитивне ставлення до себе.

Високий рівень самооцінки, властивий дітям цього віку, підкреслюється багатьма психологами. Джерелом ставлення дитини до власних досягнень стає думка значущих для неї дорослих. Батьки і більшість педагогів частіше користуються схваленням, ніж покаранням, оцінюючи вчинки дітей. Відповідно, дошкільники, отримавши позитивно спрямовану “програму”, прагнуть виправдати її своєю поведінкою. Серед психологів

існує також думка про те, що саме завдяки високій оцінці своїх можливостей діти досягають значних результатів у діяльності.

Дані нашого експерименту засвідчили наявність розбіжностей у ставленні досліджуваних до себе у різних вікових групах, що показано у таблиці 2.1 та додатку А.1. Таблиця та діаграма складені за середніми показниками. Як видно з таблиці та діаграми, протягом п'ятого – шостого років життя ставлення до себе має певну динаміку.

Таблиця 2.1.

Кількісні показники емоційного ставлення до себе дітей середнього і старшого дошкільного віку (у %)

Вікові групи	Ставлення до себе		
	позитивне	амбівалентне	негативне
5-й р. ж.	62,7	37,3	0
6-й р.ж.	52,9	30	17,1

В групах досліджуваних п'ятого року життя простежується наступна тенденція: 62,7% виявляють позитивне та 37,3% - амбівалентне самоставлення. Жодний дошкільник цього віку не виявляє негативного ставлення до себе. Дані експерименту свідчать, що на шостому році життя досліджувані проявляють більшу критичність до себе. Зменшується кількість дітей з високим рівнем оцінки своїх якостей (до 52,9%). Водночас виділились досліджувані з негативним ставленням до власних якостей (17,1%).

Розглянемо кількісні та якісні показники емоційного ставлення до себе у досліджуваних п'ятого і шостого років життя (табл. 2.2).

Як видно з таблиці, переважна більшість дітей цього віку високо оцінювала себе за всіма ознаками, запропонованими для оцінювання: зовнішня привабливість, поведінка, прояви доброти, настроїв. Оцінюючи свою зовнішність, красивими визнають себе 81,3% досліджуваних, іноді

привабливими – 18,7%. Ніхто з дошкільників цієї групи не виявляє негативного ставлення до власного зовнішнього вигляду.

Таблиця 2.2

Кількісні показники емоційного ставлення до себе досліджуваних п'ятого і шостого років життя (у %)

Критерії оцінювання	Ставлення до себе					
	позитивне		амбівалентне		негативне	
	5-й р.ж.	6-й р.ж.	5-й р.ж.	6-й р.ж.	5-й р.ж.	6-й р.ж.
Зовнішність	81,3	61,4	18,7	24,3	0	14,3
Поведінка	100	67,1	0	32,9	0	0
Прояви доброти	81,3	65,7	18,7	24,3	0	10
Настрій	90,7	91,4	9,3	8,6	0	0

Спостереження показало наявність у окремих досліджуваних емоційного ставлення до себе, яке можна назвати “самозакоханість”. Так, наприклад, Сергій П. (4 роки 10 місяців) протягом дня декілька раз підходив до дзеркала і цілував своє зображення. На запитання експериментатора “Навіщо ти поцілував дзеркало?” він відповів: “Я поцілував себе. Я себе дуже люблю”.

Оцінюючи свою поведінку, всі досліджувані п'ятого року життя помістили свої фотографії у перший будинок, чим виявили позитивне емоційне ставлення до своїх вчинків. На їх думку, вони завжди вірно виконують правила гри, нікого не ображають, не скаржаться на товаришів. У дітей цього віку уже сформовані загальні уявлення про основні правила поведінки і вони керуються ними, оцінюючи свою поведінку. Це і є, на наш погляд, причиною виключно високої оцінки себе всіма досліджуваними.

Аналіз даних оцінювання досліджуваними п'ятого року життя власних проявів добрих почуттів показав, що 81,3% з них вважають себе завжди добрими і чуйними, а 18,7% бувають такими лише іноді. Ці дані, на нашу думку, свідчать про те, що діти цього віку вже можуть критично сприймати свої дії, а також відокремлювати виконання правил поведінки як вимогу та прояви доброти з власної ініціативи.

Цікавими є дані про ставлення до власного настрою 90,7% досліджуваних цього віку визнають себе завжди веселими і лише 9,3% - реально оцінюють свій настрій, тобто вони стверджували, що бувають і веселими, і сумними. На свій настрій вони звертають увагу, але рідко можуть назвати причину того чи іншого власного емоційного стану. Діти п'ятого року життя краще можуть пояснити причини свого сумного настрою (образа, покарання тощо), ніж причини веселого. Жоден досліджуваний цього віку не назвав їх. Очевидно цей факт свідчить, на наш погляд, про те, що негативні емоційні переживання залишають у пам'яті дитини цього віку значно виразніші сліди, ніж переживання позитивні. І це варто враховувати дорослим, організовуючи виховний процес.

Спостереження за поведінкою досліджуваних під час проведення експерименту показало, що більшість з них поставилась до процедури спокійно. Ситуація вибору місця фотографії не стала для них проблемною. Вони досить швидко розміщували фото в той чи інший будиночок.

Необхідно відмітити таку особливість ставлення досліджуваних п'ятого року життя до експерименту, як відкритість у висловлюваннях. Більшість з дітей проговорювали завдання перед його виконанням, коментували свій вибір. Але були й такі діти, яким необхідно було повторити завдання.

Якісний аналіз отриманих даних засвідчив наявність вікових особливостей самоствавлення у середніх дошкільників. Досліджувані п'ятого року життя з позитивним ставленням до себе (62,7%) виявляють яскраве радісне переживання, коли беруть в руки своє фото, починають жваво розповідати про себе, свої вчинки та позитивні якості. Виявляють



самостійність при виборі місця для своєї фотографії. Аналіз висловлювань показав, що більшість чотириліток з позитивним самостваленням характеризують себе загально ("я красивий", "я добрий") або називають привабливі речі, якими володіють ("у мене красиве платтячко", "у мене чудова машина-вантажівка"). Лише деякі досліджувані цього віку вказують на своє прагнення допомогти у діяльності дорослим, але не згадують про допомогу ровесникам (10,7%).

Середні дошкільники з амбівалентним ставленням до себе (37,3%) виявляють стримане радісне переживання, коли потрапляють поглядом на свою фотографію, сором'язливо посміхаються, частіше говорять про себе не самостійно, а відповідають на запитання експериментатора. Розповідаючи про себе, всі середні дошкільники з амбівалентним самостваленням насамперед демонструють предмети, якими володіють – як правило, нові іграшки, одяг, взуття. При цьому лише деякі з них говорять про себе загально ("Я хороший"). Також середні дошкільники з таким ставленням до себе описують ситуації, в яких вони виявляють свої позитивні якості – старанність, доброту, але описувані ситуації відбувалися у нинішній або попередній дні. В той же час вони вибирають для себе другий будинок і не можуть це пояснити.

Розглянемо особливості емоційного ставлення до себе досліджуваних шостого року життя, які відображені у табл. 2.2. Як видно з таблиці, в цій віковій групі зафіксовано більше дітей з амбівалентним та негативним ставленням до себе, тобто з підвищенням критичності. Аналіз наведених даних експерименту дозволив виділити групу досліджуваних цього віку, які, оцінюючи свою зовнішність, вважають себе некрасивими (14,3%), чим виявляють негативне ставлення до себе. Збільшується кількість тих, що поміщають свої фотографії у другий будинок, тобто 24,3% визнають, що бувають іноді непривабливими, а іноді привабливими. Тобто ці діти виявляють амбівалентне ставлення до себе.

Ці дані свідчать, що у дітей шостого року життя змінюється ставлення до своєї зовнішності. Вони починають оцінювати себе критичніше і бачити, як на свій розсуд, певні її недоліки. Варто відмітити, що досліджувані цього віку як недолік називають неакуратність одягу і зачіски, що, на нашу думку, характеризує не стільки їх суб'єктивні уявлення про зовнішню красу, скільки їх ставлення до охайності убрання, що часто визначається їх орієнтацією на оцінні судження дорослих. Подібних фактів не було зафіксовано в групі досліджуваних п'ятого року життя.

Варто відмітити, що більшість старших дошкільників (61,4%) виявляють позитивне ставлення до себе за цією ознакою, хоча цей відсоток менший, ніж у дітей середнього дошкільного віку, який складає 81,3%. Це свідчить про підвищення з віком самокритичності.

Результати серій експерименту, в яких досліджувані шостого року життя виявляють своє ставлення до поведінки та проявів доброти, також засвідчують появу у них самокритичності. Лише 67,1% дошкільнят оцінюють свою моральну поведінку як зразкову і 32,9% визнають, що іноді не виконують правил поведінки. Добрими в усіх ситуаціях називають себе також 66% досліджуваних цього віку, іноді чуйними визнають себе 24,3% дітей. У цій віковій групі виділились досліджувані (10%), які характеризують себе як недобрих і нечуйних, чого не мало місця у досліджуваних п'ятого року життя.

Вони визнають, що виконують правила, не бувають ябедами, але до власних проявів доброти ставляться критично: не всі бувають чуйними, не всі діляться іграшками й солодощами. Це свідчить про те, що досліджувані шостого року життя уже здатні відокремлювати дотримання правил поведінки як вимогу та їх виконання з власних спонукань.

Розглянемо особливості ставлення досліджуваних шостого року життя до настрою. Вони оцінюють свій настрій у переважній більшості як веселий (91,4%). Лише 8,6% дітей помістили своє фото у другий будинок, чим визнають, що бувають веселими і сумними залежно від обставин.

Спостереження за цією експериментальною групою показало, що ситуація вибору виявляється для досліджуваних проблемною. Більшість з них (60%) мають сумніви щодо розміщення фотографії у той чи інший будинок. Про це яскраво свідчить їх поведінка. Діти по декілька разів перекладають фото перш, ніж зробити остаточний вибір.

Досліджувані шостого року життя мало коментують свій вибір. На запитання експериментатора відповідають неохоче або знизують плечима. Обличчя під час вибору серйозні, діти облизують губи, зітхають. Деякі перебирають волосся або смикають свій одяг.

Якісний аналіз отриманих даних засвідчив наявність вікових особливостей самоствавлення старших дошкільників. Досліджувані шостого року життя з позитивним самоствавленням (52,9%) виявляють бурхливу радість, коли мова заходить про них, їхні вчинки та якості. Вони із збудженням починають розповідати про те, що виконують правила поведінки, що допомагають дорослим – батькам і вихователям, а також ровесникам, братам й сестрам. Розповідаючи про себе, вказують частіше на акуратність одягу й предмети, якими володіють. Старші дошкільники описують себе загальною (“Я старанна”) і намагаються підтвердити це розповіддю відповідних ситуацій.

Досліджувані шостого року життя з амбівалентним ставленням до себе (30%) демонструють сором’язливість, коли беруть в руки свої фотографії. Вони посміхаються і тривалий час не можуть визначити “будинок”, в який покласти своє фото. Старші дошкільники з таким самоствавленням частіше відповідають на запитання експериментатора, ніж проявляють самотійність. Розповідаючи про себе, вони вказують на власні позитивні якості в ситуаціях, які відбувалися у нинішній або вчорашній дні (“Вчора я мамі допомагав”, “Я сьогодні добре чергувала”). Серед цих дошкільників є й такі, що називають деякі власні вчинки, які не схвалюють ані вихователі, ані ровесники (“Я іноді б’юсь”).

Досліджувані шостого року життя з негативним самоствавленням (17,1%) виявляють стриману радість, коли мова заходить про них. Жодний з них не розповідає про себе з власної ініціативи, самотійно. Вони не завжди відповідають на запитання про свої якості й вчинки. Часто сором'язливо посміхаються, виявляють хвилювання, перебирають руками одяг й волосся. Іноді відмовляються виконувати завдання. В той же час діти з негативним ставленням до себе чутливі до схвалення їхніх дій з боку дорослих: їхні рухи та мовлення похваляються, набувають вневненості. Розповідаючи про себе, вони вказують лише на окремі свої дії та прагнення (“Я допомагаю”, “Я люблю малювати”). На запитання експериментатора про негативні вчинки старші дошкільники з негативним самоствавленням частіше знизують плечима, опускають погляд і вказують на факти їх покарання з боку дорослих за ці дії. Це, на нашу думку, характеризує їх орієнтацію не стільки на результати власної діяльності, скільки на ставлення до них дорослих.

Одним з наших завдань є вивчення статевої відмінностей у проявах емоційних ставлень дошкільників до себе. В групі дітей п'ятого року життя 44 дівчинки (58,7%) і 31 (41,3%) хлопчиків, в групі шостого року життя, відповідно, 34 (48,6%) і 36 (51,4%).

Статевих відмінностей у ставленні до себе дітей середнього дошкільного віку не виявлено. У старших дошкільників статевої відмінності у самоствавленні диференціюються за різними ознаками. Хлопчики цього віку частіше, ніж дівчатка, виявляють до себе амбівалентне та негативне ставлення при оцінюванні своєї поведінки (відповідно 50% хлопчиків та 17,6% дівчаток) та проявів доброти (41,6% хлопчиків та 8,8% дівчаток). В той же час дівчатка критичніше, ніж хлопчики, поставилися до своєї зовнішності: акуратності одягу та зачісок (11,1% хлопчиків і 35,3% дівчаток виявляють амбівалентне самоствавлення та, відповідно, 8,3% і 14,7% – негативне).

Аналіз отриманих результатів показав, що ставлення до себе середніх та старших дошкільників має певну динаміку. Більшість з них виявляють позитивне ставлення до себе. Водночас з віком виділяються дошкільники з

амбівалентним та негативним ставленням до себе. Це свідчить про те, що середні і старші дошкільники здатні виявляти ставлення до себе загалом, а також диференціювати його за окремими ознаками.

Спостереження за досліджуваними, які виявляли негативне ставлення до себе при оцінці добрих вчинків, показало, що у стосунках з однолітками і вихователями вони проявляють невпевненість, стриманість у проявах почуттів, мають обмежене коло близьких друзів. Даша С. (5 років 5 місяців) не вступала в ігри інших дітей з власної ініціативи. Вона лише споглядає за ними. На пропозицію дорослого допомогти увійти в ігрову ситуацію реагує емоційно стримано, знизує плечима, частіше відвертається, ніби хоче зайнятися іншою справою. Даша має близькі дружні відносини лише з Мариною М., але й до інших дітей, оцінюючи їх поведінку, виявляє середній рівень доброзичливості.

Ваня Я. (5 років 10 місяців) також активно спілкується лише з двома хлопчиками. Вони частіше граються у спокійні ігри, конструктор, у будівельників тощо. Хлопчик стримує свої переживання, але трапляються ситуації, в яких він нишком лоскоче або щипає дитину поруч. Необхідно відмітити, що подібна поведінка має доброзичливий характер, викликає посмішку в усіх її учасників.

Подібні факти підтверджують необхідність вивчення особливостей ставлення середніх і старших дошкільників до ровесників та з'ясування наявності взаємозв'язку між самоставленням та ставленням до однолітків. Це стало наступним завданням нашого дослідження.

### 2.3. Результати дослідження особливостей емоційного ставлення дошкільників до ровесників та його взаємозв'язку з їх самоставленням

Розглянемо психологічні особливості емоційного ставлення досліджуваних п'ятого та шостого років життя до ровесників за результатами методики вивчення ставлення до себе та ровесників, наведеною вище. Аналіз

одержаного матеріалу показав, що більшість дітей середнього і старшого дошкільного віку виявляють середній рівень доброзичливості до ровесників, тобто амбівалентне або індіферентне ставлення до їх якостей та вчинків. В таблиці 2.3 та додатку А.2 представлені кількісні показники емоційного ставлення досліджуваних до ровесників (рівня доброзичливості) за середніми показниками.

Таблиця 2.3

Кількісні показники емоційного ставлення  
(рівня доброзичливості) до ровесників  
досліджуваних середнього і старшого дошкільного віку (у %)

Вікові групи	Рівень доброзичливості		
	високий	середній	низький
5-й р.ж.	8	80	12
6-й р.ж.	4,3	62,8	32,9

Як видно з таблиці, 80% досліджуваних п'ятого та 62,8% - шостого років життя виявляють середній рівень доброзичливості до однолітків, а саме: вони вважають, що ровесники не завжди бувають привабливими, іноді не виконують правила поведінки, бувають неслухняними, чим викликають до себе подвійні переживання.

Спостереження за поведінкою досліджуваних в експериментальній ситуації показало, що 29,3% дітей п'ятого та 22,9% - шостого років життя виявляють байдужість до окремих ровесників, тобто індіферентне ставлення до їх поведінки, результатів їх діяльності. Таке ставлення характеризується наступною поведінкою: досліджувані довго не могли зробити вибір, просили подивитися за дітьми в групі під час проведення експерименту, часто говорили "не знаю" стосовно якостей та вчинків окремих дітей. Ці факти свідчать про вибірковість ставлень дитини дошкільного віку до ровесників.

З віком збільшується кількість дошкільників, які виявляють негативне ставлення до ровесників: низький рівень доброзичливості у 12% досліджуваних п'ятого та 32,9% - шостого років життя. Ці діти під час вибору критикували поведінку своїх однолітків, пригадували випадки їх неуспіху та ситуації, в яких їх наказував вихователь.

Були зафіксовані досліджувані з високим рівнем доброзичливості до товаришів: 8% дітей п'ятого і 4,3% - шостого років життя. Тобто вони виявляють позитивне ставлення до ровесників.

Порівняння особливостей самоствавлення досліджуваних з їх ставленням до однолітків в обох вікових групах показало наявність наступної тенденції: переважно позитивне або амбівалентне самоствавлення поєднується з переважно середнім рівнем доброзичливості до ровесників. На шостому році життя діти проявляють більшу критичність як до себе, так й до однолітків. Зростання критичності у дошкільників до себе та інших дітей, підвищення чутливості до думки інших людей розглядаємо як закономірні явища, оскільки подібні результати були отримані в дослідженнях інших психологів і педагогів [Л.Божович, Г.Бреслав, О.Кононко, В.Котирло, О.Запорожець і Я.Неверович, Ю.Приходько, Т.Репіна, Т.Титаренко та ін.].

Розглянемо окремо показники доброзичливості до ровесників у досліджуваних п'ятого і шостого років життя за різними ознаками. В таблиці 2.4 представлені кількісні показники рівня доброзичливості середніх і старших дошкільників до однолітків.

Як видно з таблиці, більшість досліджуваних обох вікових груп виявляють середній рівень доброзичливості до ровесників. Спостереження за поведінкою дошкільників під час експерименту показало, що це амбівалентне ставлення до товаришів: зафіксовані прояви сумнівів при оцінюванні. Лише 28% дітей п'ятого та 22,8% - шостого років життя демонструють байдужість до однолітків: вони не можуть розповісти про дітей групи, їх вчинки, описати їх поведінку, зовні не виявляють емоцій.

Таблиця 2.4

Кількісні показники емоційного ставлення (рівня доброзичливості) до ровесників досліджуваних п'ятого і шостого років життя (у %)

Критерії оцінювання	Рівні доброзичливості					
	високий		середній		низький	
	5-й р.ж.	6-й р.ж.	5-й р.ж.	6-й р.ж.	5-й р.ж.	6-й р.ж.
Зовнішність	8	0	52	52,9	40	47,1
Поведінка	18,7	4,3	62,6	57,1	18,7	38,6
Прояви доброти	8	4,3	68	42,8	24	52,9
Настрій	29,4	15,7	61,3	32,9	9,3	51,4

Розглянемо показники емоційного ставлення до ровесників за різними ознаками у досліджуваних п'ятого року життя. Лише 8% досліджуваних вважають своїх товаришів красивими і значна кількість дітей визнає ровесників непривабливими (40%). Решта мають середній рівень вияву доброзичливості до зовнішності однолітків (52%).

Серед дівчаток цього віку частіше спостерігалися ситуації, в яких вони проявляють інтерес до свого зовнішнього вигляду і зовнішності інших дітей. Таня Ц. та Аня Ф. з радісним виразом обличчя розглядали одяг одна одної, після сну допомагали поправляти зачіски. Олександра П., навпаки, сама “крутилася” перед дзеркалом, до вигляду інших не проявляла зацікавленості. Такі прояви, на нашу думку, свідчать про статеву ідентифікацію, адже інтерес до зовнішнього вигляду вважається типовим для жіночої поведінки.

Порівняння даних ставлення дітей до власної зовнішності із ставленням до вигляду однолітків показало, що до себе вони виявляють більш позитивне



ставлення, ніж до однолітків. Адже жодний дошкільник не визнає себе непривабливим.

Порівнюючи ставлення дітей до себе і однолітків, можна констатувати, що рівень доброзичливості до вчинків і до проявів добрих почуттів більшості досліджуваних п'ятого року життя є середнім (відповідно, 62,6% і 68%). 18,7% дошкільників високо оцінює моральні вчинки своїх ровесників. Є й такі, що недооцінюють вчинки та прояви доброти ровесників: 18,7% з них негативно сприймають моральну поведінку однолітків і 24% - виявляють негативне емоційне ставлення до їхніх дій.

Порівняння ставлень до себе з рівнем доброзичливості до однолітків показало, що досліджувані п'ятого року життя здатні виявляти емоційне ставлення до поведінки ровесників. Вже в цьому віці проявляється вибірковість ставлень не лише до різних дітей, а й до різних якостей однієї дитини. Цей факт можна проілюструвати прикладами. Таня Ц. (4 роки 9 місяців) вважає більшість дітей красивими. Але, висловлюючи своє ставлення до їх поведінки та проявів доброти, визнає, що деякі діти добрими не бувають, хоча і виконують всі правила поведінки в групі.

Ліля П. (4 роки 6 місяців), визначаючи своє ставлення до моральної поведінки і почуттів ровесників, поділяє дітей на “завжди добрих” і “частіше недобрих”, хоча за настроєм всі фотографії помістила у 1-й будинок, чим визнає їх настрої завжди веселим. Альону О. (4 роки 5 місяців) визнають іноді красивою 48% досліджуваних групи і некрасивою – 24%. Але її поведінку і прояви доброти оцінюють позитивно 86,7% ровесників.

Аналізуючи вчинки Олександри П. (4 роки 5 місяців), 62,6% досліджуваних високо оцінюють їх і лише 37,3% з них позитивно ставляться до проявів її добрих почуттів. На думку однолітків, дівчинка дотримується правил в ігрових ситуаціях, сумлінно виконує завдання вихователя в групі, не ябеда, але не завжди вона виявляє прихильність до дітей, не ділиться своїми іграшками, нічим не пригощає їх з власної ініціативи. Повсякденний настрої Олександри, на думку 60% дітей групи, є веселим.

З наведених вище прикладів видно, що діти середнього дошкільного віку здатні не лише виявляти своє ставлення до особистості ровесника загалом, але й диференційовано ставитись до його окремих якостей.

Цікаві дані отримані в серії дослідження ставлення середніх дошкільників до настрою ровесників. Реально визначають настрій товаришів 61,3% дітей, тобто визнають, що цей емоційний прояв залежить від ситуації, в якій знаходиться дитина. 29,4% вважають своїх однолітків лише веселими, а 9,3% - лише сумними.

Порівняння емоційного ставлення дітей п'ятого року життя до себе та рівня їх доброзичливості до ровесників показало, що власний веселий настрій досліджуваних пам'ятають краще, ніж сумний. А характеризуючи емоційний стан ровесників, вони часто коментують його прикладами конкретних ситуацій. Так, Сергій Н. (4 роки 9 місяців) поклав фотографію дівчинки у третій будинок і сказав:

- Вона плаче кожного дня.
- А чому вона плаче?
- Не знаю.

Свій настрій Сергій визначає як веселий, хоча спостереження свідчить про прояви його смутку протягом дня.

Результати дослідження ставлення досліджуваних цього віку до повсякденного настрою ровесників показали, що на їх настрій вони звертають увагу, але не завжди можуть назвати його причину. Якщо на п'ятому році життя діти краще пам'ятають про свій сумний настрій, ніж веселий, то своїх ровесників вони вважають частіше веселими або з мінливим настроєм. Це, на нашу думку, свідчить про те, що середні дошкільники звертають увагу на радісні прояви своїх ровесників, знають, як на них реагувати.

Спостереження за поведінкою досліджуваних під час проведення експерименту показало, що ситуація вибору не є для них проблемною. Більшість з них реагують на процедуру спокійно. Вони досить швидко

розміщували фото в той чи інший будиночок. Це однаковою мірою стосувалось як власних фотографій, так і фото ровесників.

Більшість з дітей проговорюють завдання перед його виконанням, коментують свій вибір, називають ім'я та прізвище дитини на фото. Але були й такі діти, яким необхідно було повторити завдання. Так, Даша П. (4 роки 7 місяців) почала “розселяти” дітей за статевою ознакою: “Хлопчики завжди все роблять погано, а дівчата – добре”. Тільки після повторного пояснення експериментатором завдання і повторення його дівчинкою, вона почала діяти згідно з інструкціями.

Якісний аналіз отриманих даних показав вікові особливості ставлення середніх дошкільників до ровесників. Досліджувані п'ятого року життя з високим рівнем доброзичливості до однолітків виявляють позитивне ставлення до них (8%). Це характеризується переважанням радісних переживань відносно товаришів, прийняттям їх вчинків, високою оцінкою результатів їх діяльності. Аналіз висловлювань показав, що середні дошкільники описують дії ровесників (“Таня вчора пригостила мене цукеркою”), їх уміння (“З Маринкою добре гратися”), іграшки (“У Миколки нова машина і він дав мені погратися”). Розповіді дітей супроводжуються яскравими переживаннями.

Досліджувані цього віку з середнім рівнем доброзичливості до ровесників виявляють амбівалентне або індіферентне ставлення до них (відповідно, 52% і 28%). Амбівалентне ставлення дітей характеризується тим, що вони до своїх товаришів за одними ознаками ставляться позитивно, а за іншими – демонструють незадоволення. Досліджувані називають несхвальними такі дії ровесників: не пригощають солодощами, не діляться іграшками, не старанно чергують в групі. Водночас про одну й ту ж дитину можуть говорити й позитивні слова, й виявляти критичність. Більшість середніх дошкільників наводить слова схвалення або осуду стосовно того чи іншого ровесника з боку вихователя. Індіферентне ставлення до однолітка характеризується тим, що досліджувані не демонстрували будь-яких

переживань з приводу розмови про ту чи іншу дитину, довго не могли зробити вибір, описуючи її поведінку, виявляли необізнаність.

Досліджувані п'ятого року життя з низьким рівнем доброзичливості до ровесників виявляють негативне ставлення до них (12%). Розповідаючи про однолітків, середні дошкільники повторюють слова вихователя з приводу їх поведінки. Але, як правило, частіше слова осуду, ніж схвалення дій дитини (“Юрко ображає дітей щодня і його Валентина Анатольєвна часто сварить”). Власну думку про ровесників діти не висловлюють, а лише знизують плечима і говорять “не знаю”. Більшість середніх дошкільників з негативним ставленням до ровесників зовні демонструють незадоволення їх вчинками, діями, словами.

Розглянемо особливості ставлення до ровесників досліджуваних старшого дошкільного віку, що відображено у табл. 2.4. Як видно з таблиці, більшість старших дошкільників у своєму ставленні до ровесників поділились на тих, хто виявляє середній та низький рівні доброзичливості. Порівняно з середнім дошкільним віком на шостому році життя збільшується кількість дітей з низьким рівнем доброзичливості, тобто негативним ставленням до однолітків. Це стосується перш за все проявів доброти ровесниками один до одного та оцінювання зовнішнього вигляду.

Ставлення старших дошкільників до зовнішності ровесників показало підвищення критичності до них. Жоден ровесник не був визнаний красивим, а 47,1% досліджуваних цього віку негативно ставляться до зовнішнього вигляду своїх однокласників. Половина дітей виявляють середній рівень доброзичливості при оцінюванні зовнішності ровесників (52,9%). Пояснюючи свій вибір, старші дошкільники називають охайність та акуратність одягу, чепурність зачіски.

Виявляючи своє ставлення до поведінки ровесників, старші дошкільники демонструють критичність до їх окремих дій й вчинків. Аналіз висловлювань показав, частіше діти шостого року життя звертають увагу на виконання однолітками правил гри, якість чергування.

Якщо порівняти рівень доброзичливості досліджуваних п'ятого і шостого років життя, то можна констатувати збільшення з віком кількості дітей з низьким рівнем доброзичливого ставлення до товаришів. Ці дані свідчать не лише про появу диференційованості у ставленні до ровесників, а й про підвищення критичності досліджуваних цього віку до однолітків. Це можна пояснити тим, що змінюється характер вимог до старших дошкільників порівняно із дітьми середнього дошкільного віку. Дорослі звертають увагу не на нову іграшку дитини або на красиве вбрання, а на її вчинки, дії, знання, які соціально схвалюються або не схвалюються. Така зміна вимог до дітей з боку дорослих призводить до змін у ставленнях дітей і до себе, і до ровесників.

Аналіз отриманих даних щодо ставлення старших дошкільників до настрою ровесників показав, що половина досліджуваних (51,4%) визнала настрої більшості однолітків як сумний. Оцінили повсякденний настрої інших дітей як мінливий 32,9% дітей цього віку і лише 15,7% - вважають своїх ровесників веселими.

Порівняння результатів оцінювання повсякденного настрою у групі п'ятого року з аналогічними даними в групі шостого року життя показало збільшення кількості дітей, що краще пам'ятають смуток своїх товаришів. Водночас зменшилось число тих, хто сприймає настрої однолітків як веселий або сумний залежно від ситуації. Це підтверджує факт критичного ставлення до ровесників, що з'являється на початку старшого дошкільного віку.

Спостереження за поведінкою старших дошкільників під час експерименту показало, що ситуація вибору виявляється для них проблемною. Більшість дітей (60%) мають сумніви щодо розміщення фотографії у той чи інший будинок. Вони по декілька разів перекладають фото перш, ніж зробити остаточний вибір. Сумніви виникають не лише тоді, коли досліджуваний має вибрати будинок для своєї фотографії, а й тоді, коли він не може визначитись з приводу того чи іншого ровесника. Безперечно,

вибір ускладнюється, коли досліджуваний мало спілкується з певною дитиною.

Цікавим є встановлений факт про те, що сумніви виникають також з приводу фотографій тих однолітків, з ким досліджуваний має різноманітні стосунки у різних ситуаціях. Так, Олексій Щ. довго думав, куди покласти фото дівчинки, до якої він, за нашими спостереженнями, виявляв симпатію. Відклав її фото у бік і повернувся до нього лише тоді, коли закінчив розкладати інші фотографії. Потім спробував визначити будинок за допомогою дитячої “лічилки”, але був незадоволений її результатом і врешті решт поклав фото у перший “кращий” будинок.

Подібні факти, на нашу думку, демонструють те, що старші дошкільники не просто характеризують ровесників за певною запропонованою дорослим ознакою, а й виявляють стійке позитивне ставлення до них. Отже, визначальним чинником виступає не ознака, за якою проводиться оцінювання, а загальне ставлення досліджуваного до товариша.

Досліджувані шостого року життя мало коментують свій вибір. На запитання експериментатора відповідають неохоче або знизують плечима. Обличчя під час вибору серйозні, діти облизують губи, зітхають. Деякі перебирають волосся або смикають свій одяг.

Мали місце випадки відмови від участі в експерименті при оцінюванні зовнішності й проявів доброзичливості. При цьому не давали чіткого пояснення своїй відмові. Експеримент з ними було проведено пізніше. Це свідчить, на нашу думку, про загальну невпевненість досліджуваних цього віку: вони мають сумніви щодо себе і тому завищують власні досягнення. Але водночас вони занижують значення результатів ровесників.

Якісний аналіз отриманих результатів дозволив виділити вікові особливості ставлення старших дошкільників до ровесників. Досліджувані з високим рівнем доброзичливості до однолітків виявляють позитивне ставлення до них (4,3%). Це характеризується переважанням задоволеності діями товаришів, схваленням результатів їх діяльності, прагненням

розповісти про їх позитивні вчинки. Такі дошкільники наводять приклади з власного досвіду спілкування з ровесниками, а також висловлювання вихователя стосовно них.

Досліджувані шостого року життя з середнім рівнем доброзичливості до ровесників виявляють амбівалентне або індіферентне ставлення до них (відповідно, 40% і 22,8%). Їх амбівалентне ставлення до однолітків характеризується поєднанням різних переживань стосовно однолітків. Частіше вони схвалюють поведінку товаришів, як це роблять вихователі (“Іра допомагає і Світлана Василівна її хвалить”). В той же час вони засуджують вчинки ровесників відносно них самих (їх не пригощають солодощами, не діляться з ними іграшками тощо). Тобто амбівалентне ставлення старших дошкільників до ровесників відображає, одного боку, прагнення погодитися з дорослим в оцінці інших дітей, а з іншого - бажання отримати щось для себе. Індіферентне ставлення старших дошкільників до ровесників характеризується небажанням говорити про них, відсутністю переживань з приводу обговорення їх поведінки, прагненням перейти до наступної фотографії.

Досліджувані шостого року життя з низьким рівнем доброзичливості до ровесників виявляють негативне ставлення до них (32,9%). Це характеризується переважанням несхвалення вчинків однолітків, неадекватним ставленням до їх успіхів та невдач. Аналіз висловлювань показав, що такі старші дошкільники частіше за інших критикують дітей групи за погане чергування, за бійки, пригадують випадки їх покарання з боку дорослих.

Розглянемо дані дослідження, проведеного за методикою “Вивчення емоційного ставлення дошкільників до продуктів своєї діяльності та продуктів діяльності ровесника”, за якою досліджувані мали виявити своє ставлення до своєї аплікації та аплікації товариша (табл. 2.5).

Показники емоційного ставлення досліджуваних  
до продуктів своєї діяльності та продуктів діяльності ровесника (у %)

		5-й р.ж.	6-й р.ж.
Ставлення до продукту	Подобається власна робота	100	100
	Не подобається власна робота	0	0
	Подобається робота ровесника	81,4	85,7
	Не подобається робота ровесника	5,3	4,3
	Не визначився	13,3	10
Чи віддавати продукт на виставку	Віддати лише свою роботу	36	60
	Віддати лише роботу ровесника	37,3	0
	Віддати обидві роботи	26,7	21,4
	Не визначився	0	18,6

Аналіз отриманих даних показав, що всім досліджуваним обох вікових груп подобаються власні роботи, але не всі з них погоджуються віддати їх на виставку - лише 36% дітей п'ятого і 60% - шостого років життя. Виявляючи ставлення до продуктів діяльності однолітків, досліджувані проявляють до них більшу критичність, ніж до власних. Позитивно оцінюють роботу ровесника 81,4% досліджуваних п'ятого і 85,7% - шостого років життя. При цьому негативно ставляться до роботи однолітка – 5,3% чотириліток і 4,3% дітей п'ятиліток. Але на виставку віддати роботи своїх одногрупників вирішують лише 37,3% досліджуваних п'ятого року життя.

Варто зазначати, що виділилась група дошкільників, які виявляють бажання передати на виставку і свою роботу, і аплікацію товариша. Таких досліджуваних було 26,7% серед дітей п'ятого року життя і 21,4% - шостого. Деякі чотирилітки погоджуються виставити роботи ровесників, а власні – подарувати мамі, бабусі або залишити собі, але не віддавати на виставку. На нашу думку, вони з більшою повагою ставляться до своїх аплікацій, адже залишити їх собі або подарувати значущим дорослим для них важливіше, ніж демонструвати на виставці. Серед досліджуваних шостого року життя таких



не виявлено. Зазначені факти свідчать, на нашу думку, про те, що на словах дошкільники проявляють більш позитивне ставлення до себе і ровесників, ніж у діях. Причиною цього може бути незнання та неуміння дітей цього віку виявляти своє ставлення до оточуючих у повсякденному житті.

Ми констатували цікавий факт про те, що при обговоренні не всі досліджувані прагнуть порівнювати свої та чужі роботи, а лише 36% дітей п'ятого і 49% - шостого років життя. Решта дошкільнят починають порівнювати аплікації під впливом спонукань експериментатора. Порівнюючи роботи, значна кількість досліджуваних обох вікових груп проявляє більш позитивне ставлення до своїх робіт, ніж до аплікацій виконаних ровесниками: 31,9% чотириліток і 27,1% п'ятиліток. Водночас зафіксовані факти, згідно з якими 5,3% дітей п'ятого і 20% - шостого років життя виявляють більш позитивне ставлення до продуктів діяльності товаришів, ніж до власних. При чому серед досліджуваних шостого року життя таких більше, ніж серед дітей п'ятого року.

Аналізуючи висловлювання досліджуваних, ми звернули увагу на те, що переважна більшість говорить про акуратність виконання аплікацій, про їх кольорову гаму, про кількість використаних деталей. Є й такі, хто висловлюється щодо організації роботи своєї та однолітка. Тобто висловлювання дошкільників спрямовані на виконання та якість роботи, а не на особистість ровесника.

Спостерігаючи за процесом виконання аплікації, з'ясовано, що робота досліджуваних п'ятого року життя частіше має позитивну емоційну забарвленість, ніж діяльність дітей шостого року. Хоча в обох вікових групах значна кількість дітей виявляє індіферентне або амбівалентне ставлення до роботи ровесника. Так, 52% досліджуваних п'ятого року життя частіше працюють, не звертаючи свою увагу на роботу однолітка, що характеризує їх ставлення як індіферентне. Серед досліджуваних шостого року життя ця група є неоднорідною. Не проявляють інтересу до робіт своїх товаришів 44,3% дітей шостого року життя, але є й такі, що ніби “змагаються” з

однолітком: хто швидше виконає аплікацію, зробить її яскравішою, використає більше деталей тощо. Таким чином, серед досліджуваних шостого року життя зафіксовано більш критичне, часто амбівалентне ставлення і до процесу виконання аплікації, і до її якості.

Цікаві дані дає нам аналіз реакцій досліджуваних на успіхи та невдачі ровесника. Не помічають їх 66,7% дітей п'ятого і 67,1% - шостого років життя. Серед середніх дошкільників 24% адекватно реагують на успішність діяльності однолітка: радіють його успіхам, пропонують йому допомогу, доброзичливо вказують на недоліки в його роботі. Серед дітей шостого року життя таких виявлено 32,9%. Тобто з віком збільшується кількість тих, хто, проявляючи критичність до робіт ровесника, здатен сприяти йому та радіти його успіхам. Водночас, слід зазначити, що діти п'ятого року життя частіше помічають труднощі однолітка, але не знають, як реагувати на них.

Ми порівнювали ставлення дошкільників до власних та чужих робіт в присутності ровесника та в разі його відсутності. Порівняння показало, що в групі дітей п'ятого року життя лише 33,3% змінюють своє ставлення, а в групі дошкільників шостого року – уже 57,1%. Це свідчить, на нашу думку, про те, що вияв ставлення старших дошкільників більше, ніж у середніх дошкільників, залежить від присутності того, до кого це ставлення виявляється. В присутності ровесника старший дошкільник демонструє більш позитивне ставлення до нього, ніж за його відсутності. Це підтверджує й той факт, що половина досліджуваних в обох вікових групах, яка змінює своє ставлення на користь своєї аплікації.

Варто зазначити, що значна кількість дошкільників (40%) змінює своє ставлення на користь обох аплікацій, тобто за відсутності ровесника високо оцінює і свою, і його роботу, висловивши бажання віддати на виставку обидві аплікації. Таким чином, присутність ровесника впливає на вияв емоційного ставлення до нього оточуючих, а його відсутність не завжди змінює ставлення до нього з позитивного на негативне.

Результати, отримані в проведеному дослідженні, свідчать про те, що діти дошкільного віку виявляють більш позитивне емоційне ставлення до себе, ніж до ровесників. З віком збільшується кількість тих, хто проявляє критичність і до себе, і до однолітків. На вияв емоційного ставлення і середнього, і старшого дошкільника впливає присутність того ровесника, до якого це ставлення виявляється. Можна зробити висновок, що діти дошкільного віку здатні оцінювати себе і своїх товаришів за певними ознаками, а також вміють проявляти емоційне ставлення до продуктів власної діяльності та продуктів діяльності ровесників.

Виявлені статеві відмінності в емоційному ставленні середніх і старших дошкільників до ровесників. Високий рівень доброзичливості виявили 6,8% дівчаток і 9,9% хлопчиків. Серед дітей п'ятого року життя переважна більшість дівчаток (81,8%) виявляє середній рівень доброзичливості у ставленні до ровесників, а серед хлопчиків – 58,1%. Якщо лише 11,4% дівчаток негативно ставляться до ровесників, то кількість хлопчиків з таким показником становить 32%. Таким чином, хлопчики частіше, ніж дівчатка, критично оцінюють товаришів.

В групі досліджуваних шостого року найбільшу критичність до якостей ровесників виявляють також хлопчики, а саме 44,4% з них демонструють низький рівень доброзичливості. Тоді як серед дівчаток таких 26,5%. Середній рівень доброзичливості виявили 19,5% хлопчиків і 20,6% дівчаток. В цій віковій групі 52,9% дівчат виявляють позитивне ставлення до однолітків, тобто високий рівень доброзичливості. Серед хлопчиків – 36,1% з високим рівнем доброзичливості.

Спостереження за мімічними та пантомімічними проявами досліджуваних в ході проведення експерименту виявило, що дівчатка більш емоційно реагують на його процедуру, ніж хлопчики. Вони частіше посміхаються, знизують плечима, піднімають брови. Дівчатка частіше коментують свій вибір і охоче відповідають на запитання експериментатора.

Безумовно, серед хлопчиків також є досліджувані, які емоційно реагують на ситуацію вибору. Так, Слава Г. (5 років 7 місяців) не лише робить вибір, а й з власної ініціативи пояснює його. Не може спокійно сидіти і часто “підскакує”, розмахує руками.

Звичайно, не всі дівчатка вільно виявляють свої актуальні переживання під час експерименту. Даша С. (5 років 5 місяців), яка критично ставиться до власних зовнішності й поведінки, тримається дуже скуто й стримано, свій вибір не коментує. На запитання експериментатора відповідає зовнішньо спокійно і вірно повторює інструкцію перед тим, як її виконати, що свідчить про розуміння завдання.

Спостереження за вільним спілкуванням дітей в групі і на ігровому майданчику також показало, що дівчатка яскравіше виявляють свої емоції і більш уважні до переживань інших дітей. В конфліктних ситуаціях саме дівчатка намагаються пояснити вихователям причини їх виникнення. Таким чином, підтверджується думка про те, що дівчатка більш емоційно реагують на події, на переживання оточуючих, активніше виявляють свої почуття.

Порівняння ставлення дитини дошкільного віку до себе з її рівнем доброзичливості до ровесників дає можливість характеризувати процес її особистісного становлення. Результати дослідження дозволили розділити досліджуваних на групи залежно від співвідношення їхнього емоційного ставлення до себе і рівня доброзичливості до однолітків:

1. Досліджувані з позитивним ставленням до себе та високим рівнем доброзичливості до ровесників. Серед дітей п'ятого року життя цю групу складають 8%, шостого року – 4,3%.

2. Досліджувані з позитивним самостваленням і середнім рівнем доброзичливості до ровесників. Таке співвідношення показників має місце у 42,7% досліджуваних п'ятого року життя і 31,4% - дітей шостого року.

3. Досліджувані з позитивним самостваленням та низьким рівнем доброзичливості до однолітків складають 12% дітей п'ятого і 17,1% дітей шостого року життя.

4. Досліджувані з амбівалентним ставленням до себе та середнім рівнем доброзичливості до ровесників. Серед досліджуваних п'ятого року 37,3%, шостого року – 25,8% дітей.

5. Досліджувані з амбівалентним емоційним ставленням до себе та низьким рівнем доброзичливості до ровесників складають 4,3% дітей шостого року життя. Серед досліджуваних п'ятого року життя таких не виявлено.

6. Досліджувані з негативним самостваленням і середнім рівнем доброзичливості до однолітків складають лише 5,7% досліджуваних шостого року життя. Серед дітей середнього дошкільного віку таких не виділено.

7. Досліджувані з негативним ставленням до себе і низьким рівнем доброзичливості до ровесників. Ця група також виділена лише серед дітей шостого року життя – 11,4%.

Кожна виділена група досліджуваних має особливості особистісного розвитку. Поєднання високої та іноді критичної думки про власні якості з високим і середнім рівнями доброзичливості до ровесників є, на нашу думку, позитивним показником становлення особистості дитини дошкільного віку. Чисельність цієї групи серед дітей п'ятого року 88%, шостого року – 61,2%. Спостереження за цією групою досліджуваних виявило прояви їх приязного ставлення до ровесників у повсякденному спілкуванні. Ці діти намагаються допомогати іншим, організують ігри з однолітками, адекватно реагують на конфліктні ситуації, а, виходячи з них, не злопам'ятні.

Аналіз експериментальних даних виявив дітей, які мають позитивне та амбівалентне ставлення до себе на фоні низького рівня доброзичливості до якостей ровесників. Чисельність цієї групи серед дітей п'ятого року 12%, шостого року – 21,4%. Спостереження за дітьми виявило прояви недоброзичливості до ровесників, часті конфлікти, після яких дитина тривалий час не може встановити нормальні стосунки з товаришами. Іноді вона виступає у ролі ябеди, хоча не є учасником подій, а лише спостерігає їх. Ця група досліджуваних, на нашу думку, вимагає підвищеної уваги з боку

педагога, проведення психолого-педагогічної роботи по формуванню адекватного ставлення до себе й ровесників.

Серед виділених груп цікавою є та, в якій досліджувані поєднують негативне ставлення до власних якостей з аналогічним ставленням до товаришів. Серед дітей шостого року життя такі становлять 5,7% з середнім рівнем доброзичливості і 11,4% з його низьким рівнем. В експериментальній групі дітей п'ятого року життя таких не виявлено. Спостереження за цими дітьми показало їх невпевненість в ігрових ситуаціях і на заняттях. Вони мають нерівні стосунки з різними ровесниками: з одним-двома спілкуються щодня у різноманітних видах діяльності, а з більшістю однолітків вступають у стосунки значно рідше. В іграх задовольняються другорядними ролями. У конфліктах можуть поступитися ровеснику, але іноді відстоюють свої права різкими діями або словами.

З метою порівняння рівня самоствалення дітей з їх рівнем доброзичливості до ровесників був застосований кореляційний аналіз. Коефіцієнти кореляції вираховувалися за формулою:

$$r = \frac{N \Sigma xy - \Sigma x \Sigma y}{\sqrt{[N \Sigma x^2 - (\Sigma x)^2][N \Sigma y^2 - (\Sigma y)^2]}} \quad (2.2.)$$

де N – кількість досліджуваних,

x – середньо арифметичні показники першої частини експерименту,

y – середньо арифметичні показники другої частини експерименту,

$\Sigma$  – сума показників [191].

В групі досліджуваних п'ятого року життя такого зв'язку між цими особистісними утвореннями встановлено не було: коефіцієнт кореляції в ній +0,11. Цей коефіцієнт виявився незначимим на рівні  $p \leq 0,05$ . Серед досліджуваних шостого року життя коефіцієнт кореляції становив +0,47, що

корелює на значимому рівні  $p \leq 0,05$ . Цей факт свідчить про те, що в групах досліджуваних старшого дошкільного віку наявний суттєвий зв'язок між самостваленням дитини і рівнем її доброзичливості до ровесників.

Такий зв'язок можна проілюструвати прикладами. Ліна А. (4 роки 7 місяців), оцінюючи свою зовнішність і поведінку, виявила позитивне самоствалення. Водночас до ровесників продемонструвала високий рівень доброзичливості. Спостереження за поведінкою дівчинки в групі показало, що вона постійно звертала увагу на переживання інших дітей, пропонувала їм допомогу під час чергування по їдальні та прибиранні іграшок, намагалася заспокоїти товариша, який плаче.

Таким чином, діти п'ятого року життя здатні диференційовано ставитися до себе й до оточуючих. Але суттєвого зв'язку між самостваленням дитини та рівнем її доброзичливості до ровесників виявлено не було. Коефіцієнт кореляції становив лише +0,11, хоча окремі випадки співпадання між рівнем ставлення до себе і рівнем доброзичливості до ровесників були зафіксовані.

В групах старших дошкільників такий зв'язок можна вважати усталеним. Він був виявлений в усіх серіях експерименту: при оцінці зовнішності 45,7%, при оцінюванні моральних вчинків 44,3%, у ставленні до проявів доброти 32,9% досліджуваних шостого року життя.

Денис М. (5 років 8 місяців) високо оцінив свої зовнішність і прояви доброти, але визнав, що не завжди виконував правила поведінки в групі, чим виявив амбівалентне самоствалення. До ровесників хлопчик поставився негативно при оцінюванні їх зовнішності й проявів доброти та амбівалентно при оцінюванні їх поведінки, при чому був зафіксований низький рівень його доброзичливості.

Максим Г. (5 років 6 місяців) виявив позитивне ставлення до себе і високий рівень доброзичливості до ровесників. Хлопчик лише визнав, що іноді його товариші не проявляють доброту з власних спонукань, не діляться іграшками й солодощами, не поступаються у грі.

Аналіз даних в усіх вікових групах досліджуваних дозволив зафіксувати цікавий факт про те, що є випадки збігу характеру самоствавлення дитини і рівня доброзичливості до неї з боку ровесників. Таких проявів було зафіксовано у 45,5% досліджуваних. Так, Юля М. (4 роки 6 місяців) вважала свою зовнішність не завжди привабливою. Водночас половина однолітків також визнали її некрасивою і лише 33,3% одногрупників – гарною. Юля високо оцінила власні моральні вчинки і почуття. В свою чергу, половина її товаришів також високо їх оцінили.

В групі досліджуваних шостого року життя випадки подібності характеру самоствавлення дитини і рівня доброзичливості до неї з боку ровесників були виявлені в усіх серіях експерименту, що дозволяє назвати це явище усталеним. Настя Б. (5 років 9 місяців) не високо оцінила свої зовнішність, моральні вчинки та прояви доброти. Ровесники аналогічно оцінили її за названими ознаками.

Таким чином, аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок про те, що у старших дошкільників існує зв'язок між самоствавленням і ставленням до нього ровесників. Ці результати особливо цінні з точки зору цілеспрямованого формування позитивного самоствавлення дитини. Цей висновок перегукується з точкою зору Ю.Приходько про те, що вибіркowi взаємини піддаються коригуванню. “Стрижнем такої роботи є емоційна насиченість оцінних ставлень у різних системах: “дорослий – дитина”, “група дітей – дитина”, “дитина – група дітей”. Вона сприяє формуванню взаємної позитивної спрямованості дітей одне на одного, а згодом і оцінно-вибіркового їх ставлення до окремих ровесників [17, с.39]”.

На нашу думку, отримані дані свідчать не лише про певний рівень сформованості ставлення до себе у старших дошкільників, а й про наявність можливостей для формування позитивного самоствавлення, а також формування доброзичливого ставлення до оточуючих, зокрема, до ровесників. Поєднання позитивного самоствавлення із доброзичливим



ставлення до оточуючих є, на нашу думку, показником і чинником розвитку особистості в цілому.

За даними експерименту виділена група досліджуваних, яким притаманні амбівалентне або негативне ставлення до себе, недоброзичливість у ставленні до ровесників, що відображає їх особистісне становлення. Цим дітям, на нашу думку, необхідна спеціально організована психолого-педагогічна робота з метою формування позитивного самоствавлення і доброзичливого ставлення до ровесників, на чому ми зупинилися на формуючому етапі нашого дослідження.

### Висновки до 2-го розділу

- В основі нашого дослідження покладені такі критерії визначення самоствавлення, як валентність (позитивне, схвальне ставлення до себе; негативне, несхвальне; амбівалентне, яке поєднує в собі різні, іноді протилежні переживання); виразність (як зовнішньо проявляються переживання, рівень емоційності – яскраве або стримане ставлення до себе); самостійність (чи сама дитина виявляє ставлення, чи лише на запит дорослого); спрямованість самоствавлення (на себе загалом, на окремі власні риси та вчинки, на результат своєї діяльності).
- Отримані дослідницькі дані дозволяють констатувати, що емоційне ставлення до себе у дітей дошкільного віку уже яскраво виражене. Для дітей п'ятого і шостого років життя притаманний переважно позитивне емоційне ставлення до своїх якостей, тобто прийняття себе і задоволеність собою.
- Дослідженням встановлено, що більшість досліджуваних обох вікових груп виявляють середній рівень доброзичливості до ровесників, тобто їм притаманне амбівалентне ставлення до них. Протягом п'ятого і шостого років життя відбувається поглиблення диференціації емоційного ставлення досліджуваних до різних якостей ровесників. Це проявилось в

тому, що за однією ознакою дитина може отримати більше позитивних оцінних виборів, а за іншою – більше негативних. Вибірковість емоційних ставлень дошкільників проявляється не лише по відношенню до різних дітей, а й до різних якостей однієї дитини, що свідчить про певну сформованість уміння виявляти не лише загальне емоційне ставлення до ровесника, а й диференціювати його за різними ознаками.

- Не виявлено статевих відмінностей у ставленні до себе досліджуваних середнього дошкільного віку. У старших дошкільників статеві відмінності у самоставленні диференціюються за різними ознаками. Хлопчики цього віку частіше, ніж дівчатка, виявляють амбівалентне та негативне ставлення до виконання правил поведінки та проявів доброти. В той же час дівчатка критичніше, ніж хлопчики, поставилися до своєї зовнішності.
- Виявлені статеві відмінності в емоційному ставленні середніх і старших дошкільників до ровесників. В обох вікових групах хлопчики частіше, ніж дівчатка, критично оцінюють товаришів і виявляють низький рівень доброзичливості до однолітків.
- З віком змінюється характер емоційного ставлення до себе і до однолітків. Результати експерименту показали неоднаковість ставлення досліджуваних до себе і ровесників, яка проявляється в тому, що про власні позитивні досягнення діти пам'ятають краще і більше, ніж про успіхи товаришів. Це свідчить про те, що дітям п'ятого і шостого років притаманне позитивне емоційне ставлення до себе, яке вони намагаються підтвердити схваленням своїх якостей, дій, поведінки в цілому з боку оточуючих. Серед досліджуваних шостого року життя зростає критичність до себе та ровесників, але загальна тенденція характеризується високою оцінкою себе, своїх властивостей на фоні заниженої оцінки якостей ровесників.
- Аналіз труднощів досліджуваних в ситуації вибору показав, що вони виникають внаслідок дуже близьких позитивних або взагалі байдужих стосунків з дитиною, до якої виявляється ставлення. Відповідно негативні

відносини не викликають складностей під час вибору. При чому, в ситуації близьких позитивних стосунків досліджуваний прагне бути чесним і, водночас, доброзичливим до приємної для нього дитини. А в ситуації байдужості дошкільник взагалі не знає, як ставитися до оцінюваної дитини. Отже, в емоційних ставленнях до ровесників яскраво виявився їх вибірковий характер.

- Емоційне ставлення дитини до себе та її рівень доброзичливості до ровесників виступають показниками розвитку її особистості. Поєднання позитивного емоційного самоствавлення та позитивного й амбівалентного ставлення до ровесників є, на нашу думку, показником особистісного розвитку дошкільника. В групі старших дошкільників виявлений суттєвий зв'язок між характером самоствавлення дитини та рівнем її доброзичливості до ровесників. Встановлено, що ставлення дитини старшого дошкільного віку до себе обумовлює її ставлення до ровесників. В цій віковій групі також встановлений зв'язок між самоствавленням дитини і ставленням до неї ровесників. Ці результати особливо цінні з точки зору цілеспрямованого формування позитивного ставлення дошкільника до себе в умовах доброзичливого, позитивного емоційного оточення.

Вивчення емоційного ставлення до моральних вчинків ровесників, спостереження за переживаннями самих досліджуваних під час вибору зумовили необхідність вивчення рівня усвідомленості ними власних та чужих переживань, а також зв'язків між емоційним ставленням дошкільників до себе і усвідомленням своїх емоцій, між емоційним ставленням до ровесників та усвідомленням їх переживань, що і стало завданнями подальшого нашого дослідження.

## РОЗДІЛ 3

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ СВОЇХ І ЧУЖИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ТА ЙОГО ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІЗ СТАВЛЕННЯМ ДО СЕБЕ І РОВЕСНИКІВ

#### 3.1. Вікові та статеві особливості усвідомлення дошкільниками власних переживань

В зарубіжній науці проблема розвитку знань людини про власні емоції та емоції оточуючих людей розробляється в межах концепції про соціальний інтелект Дж.Гілфорда та теорії про міжособистісний й внутрішньоособистісний інтелект Х.Гарднера [231; 232]. Основною одиницею знань про емоції виступає когнітивна схема, функціями якої є ідентифікація емоційного переживання особистості та можливість прогнозувати її поведінку. Схема вміщує опис суб'єктивного переживання, зовнішні прояви та причини виникнення емоції. Дослідження показали, що уже діти п'ятого року життя здатні ідентифікувати емоцію на основі сприймання ситуації її виникнення або за виразом обличчя персонажа [192].

В нашому дослідженні ми вивчали усвідомлення дошкільниками власних переживань у контексті розвитку їх самосвідомості. Труднощі експериментального дослідження цієї проблеми пов'язані насамперед з розвитком мовлення дітей дошкільного віку. Л.Божович наголошує на тому, що “важко без спеціальних досліджень зрозуміти психологічний “механізм” переходу від власного імені до займенника “Я”, тобто механізм переходу від самопізнання до самосвідомості” [71, с.133]. На нашу думку, усвідомлення власних переживань і здатність висловитись про них також є важливим етапом розвитку самосвідомості, для вивчення якого необхідні спеціальні дослідження.

Початковим етапом розвитку самосвідомості, як визначають більшість психологів, є усвідомлення себе як суб'єкта дії [70; 102; 186]. Уявлення про

власні дії, виділення себе з оточення сприяють процесу поступового усвідомлення своїх фізичних можливостей і особливостей тіла: дитина знає, що може і не може зробити.

З розширенням спілкування малюка з оточуючими людьми відбувається відокремлення його духовного “Я”: він починає сприймати власні уявлення, переживання, думки. На думку О.Л.Кононко, народження духовного “Я” у цей період характеризує виникнення “самоаналізу, самооцінки, усвідомлення себе діячем, людиною, яка мислить, відчуває, сприймає” [102, с.123]. Дійсно, якщо дитина у три роки починає активно стверджувати себе, відстоювати свою самостійність, то, звичайно, на цей момент малюк має не стільки знання про свої фізичні та духовні можливості, скільки переживання себе спроможним до певних дій і вчинків.

В період до п’яти років відбувається складна робота по формуванню системи моральних уявлень на основі їх зв’язку з актуальними переживаннями. Метою цієї роботи виступає виділення себе як суб’єкта у системі людських стосунків. “У дитини з’являється усвідомлення свого соціального Я [71, с.135]”. Цей новий етап формування самосвідомості пов’язаний з рівнем задоволеності дитини своїм становищем у групі, наявністю у неї почуття емоційного благополуччя. В умовах повсякденного спілкування з дорослими та однолітками, в рольовій грі у дошкільника формуються узагальнені знання основних соціальних норм. Вони ще не до кінця усвідомлені дитиною, але обов’язково безпосередньо пов’язані з її позитивними і негативними ситуативними переживаннями. Ці емоції стають зародком моральних почуттів, які розвиваються, ускладнюються і перетворюються у моральні переконання.

У шість – сім років на основі узагальнення дитиною своїх знань і переживань об’єктом її самоусвідомлення стають акти регуляції власної поведінки, тобто дошкільник співвідносить свої можливості з умовами виконання дії, враховує ставлення до себе оточуючих. На думку О.Л.Кононко, “це вміння лежить в основі рефлексії” [102, с.124].

Особливістю цього вміння у дитини старшого дошкільного віку є її переважне спрямування на оточуючих, а не на внутрішній світ самої себе.

На жаль, у педагогічній практиці не виділяється як окреме завдання вивчення процесу формування і розвитку усвідомлення дошкільниками своїх переживань. Аналізуються вчинки і дії дитини з точки зору моралі, але не звертається її увага на емоції приємні і неприємні, на формування її ставлення до власних переживань. Завданням нашого дослідження стало вивчення особливостей усвідомлення власних переживань, а також з'ясування зв'язку емоційного ставлення до себе з розумінням своїх переживань.

Методика “Вивчення усвідомлення власних емоцій” Г.Урунтаєвої і Ю.Афонькіної використовувалась у нашому дослідженні з метою вивчення вікової динаміки усвідомлення дошкільниками власних переживань, а також з'ясування наявності чи відсутності зв'язку між емоційним самоставленням і розумінням своїх переживань [193]. Вивчалось усвідомлення таких переживань, як радість, смуток, страх, гнів. Обмеження кола емоційних явищ пояснюється тим, що вони є складовими компонентами моральних почуттів, які народжуються у дошкільному дитинстві і, водночас, найпростішими для визначення дітьми за внутрішніми переживаннями, за мімічними ознаками, за поведінкою, що відображає певну емоцію.

Експеримент проводився методом бесіди, що включала такі запитання:

- Чи буває тобі весело? Що ти робиш, коли тобі весело? Ти бачив, як радіють інші? З чого ти розумів, що їм весело?

- Чи буває тобі сумно? Що ти робиш, коли тобі сумно? Ти бачив, як сумують інші?

- Ти інколи плачеш? Чому ти плачеш? А ти бачив, як плачуть інші? Чому вони плакали?

- А чи буває тобі страшно? Чого ти боїшся? Що ти робиш, коли тобі страшно? А ти бачив, як інші бояться?

- Ти інколи сердишся? Що ти робиш, коли сердишся? Ти бачив, як сердяться інші?

Відповіді досліджуваних аналізувались з метою з'ясування, як розуміє дитина те чи інше емоційне переживання і наскільки повно воно усвідомлюється нею. Спостерігалась поведінка досліджуваних під час проведення бесіди: актуальні переживання, мімічні прояви та пантомімічні дії. Виділяли:

- ситуації і об'єкти, які викликають переживання дітей: природні явища, предмети, що задовольняють утилітарні потреби, взаємовідносини з дорослими та ровесниками, дотримання або порушення правил поведінки, ситуації з книг, кіно і мультфільмів, дії самої дитини;

- дії, які дитина пов'язує з певною емоцією: адекватність дій переживанню, відповідність дій емоціям, уміння встановити взаємозв'язок між дією та переживанням;

- розгорнутість відповідей як показник рівня усвідомленості переживань: відповідь коротка; відповідь стає більш розгорнутою після додаткових запитань експериментатора; відповідь докладна й розгорнута.

Обробка даних проводилась за бальною системою:

- Досліджувані, які не могли конкретизувати певну емоцію і обставини з нею пов'язані, а також ті, що визначали це переживання як не властиве їм, отримували 1 бал і виявляли низький рівень усвідомленості цього емоційного стану.

- Досліджувані, які за допомогою дорослого описували причини й конкретну ситуацію, в якій мало місце переживання, а також називали деякі мімічні або пантомімічні прояви цієї емоції демонстрували середній рівень її усвідомленості. Цей рівень оцінювався у 2 бали.

- Досліджувані, які розгорнуто розповідали про власне переживання, включаючи мімічні прояви і пантомімічні дії, які розповідали про реальні ситуації, пов'язані з емоцією, виявили високий рівень усвідомленості цього емоційного стану і отримували 3 бали.

Бали нараховувались за кожне пояснене досліджуваним переживання, а потім вираховувалося середнє арифметичне як загальний показник усвідомленості емоцій. Середнє арифметичне від 2,5 до 3 балів свідчило про високий загальний рівень усвідомленості власних переживань. Це означало, що досліджуваний адекватно описував більшість своїх емоцій, повно характеризував їх мімічні прояви, розповідав про реальні обставини їх виникнення.

Середнє арифметичне від 1,5 до 2,4 бала свідчило про середній загальний рівень усвідомленості. Його виявляв досліджуваний, який за допомогою експериментатора визначав більшість своїх емоцій, описував ситуації їх виникнення.

Нарешті, середнє арифметичне 1,4 і нижче свідчило про низький загальний рівень розуміння власних емоцій. Це означало, що досліджуваний не зміг назвати всі емоції, за допомогою експериментатора описав їх мімічні прояви та причини їх виникнення.

Аналіз отриманих даних показав, що від середнього до старшого дошкільного віку відбуваються зміни в усвідомленні дітьми власних переживань, які представлені у таблиці 3.1 та додатку Б.1.

Таблиця 3.1

Загальні показники усвідомлення власних переживань дошкільниками п'ятого і шостого років життя (у %)

Рівень усвідомлення	Вікові групи	
	5-й рік життя	6-й рік життя
Високий	0	8,6
Середній	40	51,4
Низький	60	40

Результати дослідження засвідчили, що серед досліджуваних п'ятого року життя не виявлено високого рівня усвідомленості власних переживань.



Середній рівень усвідомлення своїх емоцій виявляють 40% досліджуваних цього віку. Проте більшість дітей мають низький рівень усвідомлення власних переживань (60%).

На шостому році життя більшість досліджуваних показують середній рівень усвідомлення власних переживань (51,4%). В той же час значна їх кількість не усвідомлює свої емоції в повній мірі (40%). В цій віковій групі зафіксовані дошкільники з високим рівнем усвідомлення своїх емоцій (8,6%).

Змінилась якісна характеристика аналізу своїх переживань. Старші дошкільники частіше, ніж середні, описуючи емоційний стан, називають його мімічні та пантомімічні ознаки. З віком збільшується кількість тих, що усвідомлюють свої не лише позитивні, а й негативні переживання. Ситуації, з якими досліджувані пов'язують ту чи іншу емоцію, з віком змінюються. Діти п'ятого року життя частіше наводять приклади, в яких отримують матеріальну вигоду, тоді як старші дошкільники намагаються дати етичну оцінку діям і словам, що супроводжують певне переживання.

Аналіз одержаного матеріалу свідчить, що розвиток емоційної сфери протягом п'ятого і шостого років життя іде через поступове зростання рівня усвідомлення своїх емоційних станів. Виділення вище названих груп досліджуваних за рівнем усвідомленості своїх переживань полегшує порівняння цієї частини нашого експерименту з іншими. Проте це виділення дещо збіднює характеристику особливостей усвідомлення окремих емоцій у кожній віковій групі.

Вважаємо за необхідне розглянути динаміку усвідомлення дошкільниками окремих переживань. В таблиці 3.2 представлені показники усвідомлення дошкільниками п'ятого і шостого років життя різних своїх переживань – радості, смутку, страху, злості.

Таблиця 3.2

Показники усвідомлення різних своїх переживань

## дошкільниками п'ятого і шостого років життя (у %)

Емоційні стани	Рівні усвідомлення	Вікові групи	
		5-й р.ж.	6-й р.ж.
Радість	високий	0	15,7
	середній	40	44,3
	низький	60	40
Смуток	високий	0	4,3
	середній	0	37,1
	низький	100	58,6
Страх	високий	0	8,6
	середній	62,7	35,7
	низький	37,3	55,7
Злість	високий	0	0
	середній	34,7	51,4
	низький	65,3	48,6

Отримані цікаві результати вивчення усвідомлення дітьми п'ятого і шостого років життя власного радісного стану (табл. 3.2). Вони показали, що 40% дітей п'ятого року життя мають середній рівень розуміння власного радості і 60% - низький. Високий рівень усвідомлення радості в цій віковій групі не виявлено. Всі досліджувані п'ятого року життя вважають це переживання як притаманне їм, хоча більшість з них не може описати його мімічні ознаки.

Серед досліджуваних шостого року життя уже виділяється група дітей з високим рівнем розуміння власної радості (15,7%). Збільшується кількість дітей з середнім рівнем усвідомлення своєї радості (до 44,3%), а також зменшується кількість тих, що виявляють низький рівень усвідомленості цього переживання (40%).

Як видно з вище наведеного, значна кількість досліджуваних в обох вікових групах має середній рівень усвідомленості радісного емоційного

стану, але детальніший аналіз його розуміння свідчить про принципові розбіжності між віковими групами.

Більшість досліджуваних можуть навести приклад власного радісного стану та пригадати, чим він зумовлений. Прояви радісної поведінки пов'язуються з іграми, танцювальними рухами, фізичними вправами. 24% дітей п'ятого року життя переживають радісний стан від своїх пустошів. Вони розповідають про те, що пустують не лише самі або з іншими дітьми, а й з дорослими, що також приносить їм радість. Цікавою особливістю розуміння радості дошкільниками цього віку є те, що вони переживають її від покупки бажаного: подарунків, цукерок, сюрпризів тощо.

Діти шостого року життя пов'язують свою радість із спогляданням за навколишнім: за поведінкою клоуна в цирку, за героями мультфільмів, літературних героїв тощо. Як видно з наведеного, з віком розширюється коло явищ, що викликають радісні переживання у досліджуваних. Привертає увагу той факт, що це естетично насичені ситуації. Цікавим також є те, що діти старшого дошкільного віку, розповідаючи про ситуації, які викликають у них радість, вказують на її мімічний вияв – усмішку. Її виділяють у себе 19% досліджуваних цього віку. Отже, з віком змінюється змістовна характеристика дітьми власного радісного стану, а також розширюється коло ситуацій, які викликають у дітей радість.

У дослідженні встановлені цікаві дані щодо вікової динаміки усвідомлення середніми і старшими дошкільниками переживання сумного емоційного стану (табл. 3.2). Всі досліджувані п'ятого року життя виявляють низький рівень усвідомлення власного смутку. Серед досліджуваних шостого року життя виділяється група з середнім рівнем, яка становить 37,1% дітей, і 4,3% з високим рівнем розуміння названого переживання. Більшість дітей цієї вікової групи показує низький рівень усвідомлення сумного емоційного стану, що становить 58,6% досліджуваних.

Аналіз даних показав, що серед дошкільнят п'ятого року життя 42,6% визнають, що бувають сумними. Про смуток однолітків пам'ятають лише

18,6% дітей цього віку, хоча не завжди можуть конкретизувати його прояви. Діти цього року смуток не пов'язують з плачем. Така характеристика з'являється у старшому дошкільному віці. 18,6% п'ятиліток говорять, що їх смуток супроводжується плачем.

Аналіз причин виникнення сумного переживання показав, що на п'ятому році життя досліджувані переживають його від обмеження рухової активності. А у старших дошкільників сум пов'язується також з моральними ситуаціями: покарання за погану поведінку, образа від дорослих та ровесників. Описуючи власний смуток, вони розповідають про співпереживання своїм рідним: втомленому батьку або хворому дідусеві. 4% досліджуваних шостого року життя визнають причиною свого сумного стану самотність. Світлана П. (5 років 10 місяців) так характеризує власний смуток: "Сиджу дома одна без мами і мені сумно. Інші плачуть і я плачу". Необхідно відмітити той факт, що серед старших дошкільників 18,6% також не можуть назвати причини смутку.

Аналізуючи плач, досліджувані в обох вікових групах називають різні його причини і пов'язують його з різними переживаннями. Так, сльози викликаються покаранням у 24% дошкільників п'ятого і 21% - шостого років життя. Плач пов'язують з образою 4,3% п'ятиліток. А 8,6% дітей цього віку пригадують свій плач у зв'язку з фізичним болем. Крім того, 8% середніх і 4,3% старших дошкільників визнають, що плачуть з метою отримати бажане: іграшку або солодощі.

В усвідомленні власного страху також зафіксовані розбіжності між різними віковими групами досліджуваних, що відображено у таблиці 3.2. В групі дітей п'ятого року життя не виявлено дітей з високим рівнем осмислення власного страху. Більшість дошкільнят цієї групи мають середній рівень усвідомлення цього переживання (62,7%), а 37,3% - низький. Розповідаючи про це переживання, лише 46,7% дітей середнього дошкільного віку пригадують це переживання як у себе, так і в оточуючих.

Серед досліджуваних шостого року життя виділені діти, які виявляють високий рівень усвідомлення страху (8,6%). Зменшується кількість тих, що мають середній рівень усвідомлення цієї емоції (35,7%). Збільшується число дітей з низьким рівнем, що становить 55,7% п'ятиліток.

З таблиці видно, що досліджувані п'ятого року життя ніби то краще розуміють свій страх, ніж діти шостого року життя. Але це аналіз лише кількісних показників. Якісний аналіз показав, що в групі старших дошкільників частіше визнають страх як не притаманий їм, хоча детально описують його прояви у інших, наводять приклади із власних спостережень. Причиною цього вважаємо не відсутність названого переживання у дітей цього віку, а швидше їх бажання не показати свою слабкість та вразливість.

Прикладом може служити розповідь Сергія Н. (5 років 6 місяців):

- Ми з батьками їздили на озеро. Там Віка боялася купатися.
- Чого вона боялась?
- Не знаю...
- Як ти зрозумів, що вона боїться?
- Вона кричала і не хотіла заходити в воду.
- А ти чого боїшся?
- Я нічого не боюся.

Досліджувані середнього дошкільного віку свій страх пояснюють фантастичними, казковими образами або появою хижих тварин: появою бабая, привида або крокодила. У старших дошкільників пояснення причин страху більш реалістичне. Вони насамперед називають причиною темряву, замкнення в коморі як покарання з боку дорослих тощо. Крім того, значна кількість старших дошкільників (25,7%) відчувають острах після перегляду фільмів “для дорослих” по телевізору і 34,3% з них пам'ятають переживання страху не реальних людей, а кіногероїв.

Дошкільники п'ятого року життя мають утруднення, описуючи мімічні та пантомімічні ознаки страху. Вони знизують плечима і мовчать. Старші дошкільники свою поведінку під час побоювання характеризують

тремтінням. Також вони бажають сховатися “під ковдру”, заплющити очі або знайти захисту в обіймах дорослих, частіше мами. Описуючи страх оточуючих, 57% досліджуваних старшого дошкільного віку переносять на них причини власного аналогічного переживання.

Цікаві дані отримані при вивченні вікової динаміки в усвідомленні дошкільниками власної злості, які представлені у таблиці 3.2. Більшість досліджуваних п'ятого року життя виявляють низький рівень розуміння власної злості, що становить 65,3%. Решта з них мають середній рівень усвідомлення цього переживання (34,7%).

Діти цього віку краще пам'ятають прояви злості дорослих під час покарання дітей або з'ясування стосунків між собою. Власне переживання злості більшість чотириліток часто не можуть пригадати, хоча за даними спостережень реально переживають його. Прикладом може бути конфліктна ситуація, в якій Маша О. кричала на хлопчика за те, що він зламав ляльковий будинок, хоча зробив це ненавмисне. Відразу після цього випадку Машу було запрошено до участі в експерименті. Дівчинка визнала, що переживання злості їй не притамане, вона ніколи не злиться. Ця ситуація яскраво продемонструвала факт наявності цього переживання і водночас низький рівень його усвідомлення у дитини п'ятого року життя.

Серед досліджуваних шостого року життя не виявлено дітей з високим рівнем усвідомлення своєї злості. Водночас збільшується кількість тих, що має середній рівень її усвідомлення (51,4%). Решта дошкільнят цього віку виявляють низький рівень усвідомлення роздратованості (48,6%).

Як видно з наведених фактів, старші дошкільники частіше пригадують ситуації, які спричиняють власну злість. Вони зляться під час конфліктів з ровесниками, а також тоді, коли їх змушують робити небажане або без дозволу беруть їх речі. Так, Леся П. (5 років 8 місяців) розповіла: ”Я гніваюсь, коли мене примушують їсти, а я не хочу”. 14% досліджуваних цього віку переживають злість внаслідок їх покарання з боку дорослих. Прояви злості супроводжуються “неприємними” словами, криком і

“перекошеним” обличчям, тобто 57,1% старших дошкільників, описуючи це переживання, називають її мімічні та вербальні прояви.

Необхідно відмітити таку особливість розуміння власної злості, як мімічні та пантомімічні прояви самих досліджуваних під час проведення експерименту. Обговорення саме цієї емоції викликало найяскравіші актуальні переживання у дітей: вони демонстрували її гримасами, насуплювали брови, підвищували голос, розмахували руками, імітували бійку.

Безперечним є факт впливу розвитку мовлення на усвідомлення досліджуваними власних переживань. Зафіксовані випадки, в яких середні дошкільники плутають слова “весело” і “сумно”. Олександра П. (4 роки 5 місяців) розповіла: “Мені було дуже весело, коли бабуся мене залишила і я довго плакала”, “Мені було сумно і я голосно сміялася, коли бабуся повернулася”. Досліджувані-чотирилітки часто говорили “не знаю”, що вимагало від експериментатора ставити перед ними нові аналогічні запитання. Досліджувані старшого дошкільного віку використовували різні, інколи “філософські”, висловлювання: “інших важко зрозуміти” або “бачу по очах, очі – зрадники”.

Особливою рисою усвідомлення емоційних станів старшими дошкільниками є те, що вони намагаються дати моральну оцінку того чи іншого переживання. Антон С. (5 років 6 місяців) розповідав: “Я злюсь, коли мене б’ють, я стискаю кулаки і нічого не роблю”. Хлопчик може володіти своїми почуттями у деяких випадках, що підтверджено у бесіді з вихователем.

Варто зазначити, що емоційні стани дорослих пригадуються досліджуваними частіше, ніж аналогічні стани дітей. Дошкільники частіше розповідають про своїх батьків та їх переживання, а також про емоції братів і сестер. Деякі діти пригадують переживання ровесників з групи тільки після відповідного запитання експериментатора.

Аналіз отриманих даних показав, що опис емоційних проявів та причин переживань самої дитини часто співпадають з емоціями оточуючих її людей. На нашу думку, цей факт свідчить про те, що в усвідомлення дитиною свого переживання вплітається її ставлення до кожного почуття, яке пов'язане з її досвідом вільного спілкування і спільної діяльності з дорослими та ровесниками. Соціальне середовище справляє вирішальний вплив на формування адекватного емоційного реагування дитини, яка, у свою чергу, сприяє закріпленню певних емоційних рис у характері підростаючої особистості.

Виявлені статеві відмінності в усвідомленні своїх переживань дошкільниками. В групі досліджуваних п'ятого року життя більшість хлопчиків (67,7%) мають низький рівень усвідомлення своїх емоцій, а решта – середній. Серед дівчаток цього віку такого різкого розподілу не зафіксовано, а саме: 47,7% виявляють середній рівень усвідомлення власних емоційних станів і 52,3% – низький.

В групі досліджуваних шостого року життя статеві відмінності проявляються яскравіше. Якщо серед хлопчиків цього віку виявлені такі, що мають високий рівень усвідомлення своїх переживань (8,3%), то дівчаток з таким показником не зафіксовано. Якщо хлопчики розділяються за середнім та низьким рівнем усвідомлення власних емоцій майже порівну (відповідно, 44,4% і 47,3%), то значна більшість дівчаток (61,8%) виявляє середній рівень розуміння своїх переживань.

Як зазначалося, поведінка дівчаток характеризується більшою емоційністю. Водночас дівчатка частіше усвідомлюють свої переживання і пов'язують їх з певними обставинами, ситуаціями й наслідками. Найяскравіше ці відмінності проявляються серед досліджуваних шостого року життя.

Порівняння ставлення дитини дошкільного віку до себе з її рівнем усвідомлення власних переживань дає можливість характеризувати процес її особистісного становлення. Результати експерименту дозволили розділити



досліджуваних на групи залежно від співвідношення їхнього самоствалення і рівня усвідомлення своїх переживань:

1. Досліджувані з позитивним ставленням до себе та високим рівнем усвідомлення своїх переживань. Серед дітей шостого року життя цю групу складають 5,7%. Серед дітей п'ятого року життя таких не виявлено.
2. Досліджувані з позитивним ставленням до себе і середнім рівнем усвідомлення власних переживань. Таке співвідношення показників має місце у 36% дітей п'ятого року і 37,1% - шостого року життя.
3. Досліджувані з позитивним самостваленням та низьким рівнем усвідомлення своїх переживань складають 26,7% дітей п'ятого і 10% - шостого років життя.
4. Досліджувані з амбівалентним ставленням до себе і високим рівнем усвідомлення власних переживань. Ця група виділена лише серед дітей шостого року життя – 2,9%.
5. Досліджувані з амбівалентним самостваленням та середнім рівнем усвідомлення своїх переживань. Серед дітей п'ятого року 4%, шостого року – 11,4%.
6. Досліджувані з амбівалентним ставленням до себе і низьким рівнем усвідомлення власних переживань складають 33,3% дітей п'ятого і 15,7% - шостого років життя.
7. Досліджувані з негативним самостваленням і середнім рівнем усвідомлення своїх переживань складають лише 2,9% дітей шостого року життя. Серед дітей середнього дошкільного віку таких не виділено.
8. Досліджувані з негативним ставленням до себе і низьким рівнем усвідомлення власних переживань виділені лише серед дітей шостого року життя – 14,3%.

Кожна виділена група досліджуваних має особливості особистісного розвитку. Поєднання позитивного та амбівалентного ставлення до себе з високим і середнім рівнями усвідомлення своїх переживань є, на нашу думку, позитивним показником становлення особистості дитини дошкільного

віку. З такими показниками виявлено 40% дітей п'ятого і 57,1% - шостого років життя. Спостереження за цією групою дітей показало, що вони емоційно адекватно реагують на власні успіхи та невдачі у діяльності, відкрито розповідають про ситуації, які їх засмучують або викликають радість, легко вступають у спілкування з ровесниками.

Аналіз експериментальних даних виявив дітей, які мають позитивне або амбівалентне ставлення до себе на фоні низького рівня усвідомлення власних переживань. Цю групу складають 60% дітей п'ятого року і 25,7% - шостого року життя. Спостереження за поведінкою цих дітей показало, що вони із задоволенням говорять про свої успіхи, але обминають у розмові власні невдачі, часто хваляться новими іграшками, одягом тощо. Характеризуючи свої емоції, вони частіше описують позитивні – радісні – переживання, ніж негативні – смуток, роздратованість. Це свідчить про те, що дитина не зосереджує увагу на власних неприємних емоціях і, як наслідок, не запам'ятовує обставини їх виникнення та свої суб'єктивні враження.

Серед виділених груп цікавою є та, в якій досліджувані поєднують негативне самоствалення з середнім рівнем усвідомлення власних переживань. Її складають лише 2,9% дітей шостого року життя. Спостереження за їх поведінкою показало, що їм властиве переважання песимістичного настрою, невпевності в своїх силах під час продуктивної діяльності. В разі неуспіху вони легко засмучуються, іноді плачуть з цього приводу. Характеризуючи свої переживання, частіше описують обставини їх виникнення, ніж їх прояви. Тобто добре пам'ятають і адекватно співвідносять ситуацію та емоції, які її супроводжують.

Достатньо чисельною виявилась група досліджуваних з негативним самостваленням і низьким рівнем усвідомлення власних переживань, яку складають 14,3% старших дошкільників. Серед дітей п'ятого року життя таких не виявлено. Особливостями їх поведінки є невпевненість у собі в різних видах діяльності, неадекватність в емоційних реакціях на зауваження або похвалу з боку вихователя, а саме: в разі невдачі вони не прикладають

додаткових зусиль для виконання завдання, не виявляють зацікавленості в позитивному результаті, в разі успіху не демонструють радості, не показують іншим дітям своїх робіт. Характеризуючи власні переживання, визнають, що їм притаманні певні емоції, але не завжди можуть назвати обставини їх виникнення, особливості їх прояву.

З метою встановлення зв'язку між емоційним ставленням досліджуваних до себе і рівнем усвідомленості ними власних переживань нами був здійснений кореляційний аналіз одержаних даних. Коефіцієнт кореляції вираховувався за формулою 2.2., поданою на сторінці 102.

В групах середніх дошкільників коефіцієнт кореляції становить  $+0,1$ , що свідчить про відсутність суттєвого взаємозв'язку між названими психічними явищами (незначимий на рівні  $p \leq 0,05$ ). В групах досліджуваних шостого року життя був виявлений середній рівень зв'язку і становив  $+0,54$  (на значимому рівні  $p \leq 0,05$ ). Отже, в групах старших дошкільників простежується суттєвий зв'язок між характером емоційного самоствавлення та рівнем усвідомленості своїх переживань. Його наявність свідчить про те, що процес усвідомлення власних емоцій виступає важливим етапом формування позитивного самоствавлення дитини старшого дошкільного віку.

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновки про те, що від п'ятого до шостого року життя збільшується кількість дітей, які усвідомлюють свої переживання. Розширюється число емоцій, які не лише переживаються дитиною, а й усвідомлюються нею. Якісно збагачується вербальна характеристика емоційних станів досліджуваними. Це свідчить, з одного боку, про узагальнення розуміння власних переживань, і, з другого, про поглиблення диференціації в їх усвідомленні. Так, досліджувані шостого року життя на відміну від дітей п'ятого року адекватно виділяють причини, мімічні та пантомімічні прояви власних переживань. У старших дошкільників з'являється моральна оцінка тієї чи іншої ситуації, що спричинила виникнення емоцій, що свідчить про моральний розвиток дитини, який є показником її особистісного становлення.

Існує кореляційний зв'язок між емоційним ставленням до себе і рівнем усвідомлення своїх переживань у досліджуваних старшого дошкільного віку. Це свідчить про те, що розвиток усвідомленості власних переживань сприяє формуванню позитивного ставлення до себе.

### 3.2. Дослідження усвідомлення дошкільниками емоційних станів ровесників

Дослідження, проведене за попередньою методикою, показало, що досліджувані обох вікових груп часто, описуючи власні переживання, наводять приклади аналогічних емоційних станів своїх ровесників. Тому ми припустили наявність зв'язку між усвідомленням дитиною власних переживань та усвідомленням нею переживань інших людей, зокрема ровесників. Наступним завданням нашого емпіричного дослідження стало вивчення усвідомлення дошкільниками емоційних станів оточуючих людей та його зв'язку з усвідомленням своїх переживань, а також з'ясування наявності або відсутності зв'язку між усвідомленням власних і чужих емоцій з емоційним ставленням до себе та однолітків.

Розуміння людини людиною необхідно для ефективної взаємодії. Однією з основ взаєморозуміння є виражальні дії і поведінка партнерів у спільній діяльності. Це підтверджують численні вітчизняні та зарубіжні експериментальні дослідження і спостереження: м'язи обличчя значно швидше, ніж внутрішні органи, реагують на зміну обставин, що може полегшувати порозуміння партнерів.

У психологічній науці експресивна поведінка особистості вивчена різнобічно. Експериментально досліджені природа виражальних рухів, їх особливості і функції, здатність адекватного розпізнавання психічних властивостей особистості за її експресивною поведінкою.

Ще Ч.Дарвін стверджував, що вільний вираз почуттів посилює їх, тоді як стримання зовнішнього виразу послаблює. В.Джемс вважав, якщо суб'єкт

не виражає емоцію, то “вона вмирає”, і що можна “подолати небажану емоцію”, якщо зовнішньо виражати бажане почуття. Проте майже відсутні експериментальні дослідження, які підтвердили б цю думку. Безперечним є те, що мімічні сигнали мають як еволюційно-біологічне, так й психологічне і соціальне значення. Всі міжособові стосунки людини базуються на емоційних явищах, які стають зрозумілими іншим переважно за допомогою міміки і пантоміміки.

Дослідження показали, що “людське обличчя – явище екстраординарних соціальних стимулів” [24]. Були виділені стадії у розвитку дітей, коли саме обличчю серед усіх інших стимулів надається перевага. Немовля трьохтижневого віку починає відповідати на погляд людини, яка уважно дивиться на нього. Характерно, що обличчя привертає більшу увагу дитини, ніж зображення іграшки. Обличчя людини призводить до певного рухового заспокоєння, включаючи зниження серцевого ритму у шестимісячного малюка.

Прихильність матері до дитини, яка розглядається багатьма вченими як основа соціального життя, також пов’язана з експресивним компонентом емоцій. Перші прояви прихильності дитини до неї з’являються у чотиримісячному віці, коли малюк виділяє свою матусю серед інших і не відводить від неї погляду, якщо вона рухається у полі його зору. У цьому віці дитина плаче, коли мама від неї віддаляється, а у шестимісячному віці не лише плаче, але й намагається рачкувати за нею. Малюк також бурхливо реагує на повернення матері – посміхається, простягає руки, виражає радість. Усі ці дії стають більш регулярними у дев’ять місяців. У цьому віці дитина пригортається до мами, коли лякається або засмучується. До кінця першого року, весь другий і більшу частину третього року життя малюк передбачає наміри матері піти і відразу реагує на них.

Поява посмішки часто пов’язується із змінами у когнітивному розвитку, але їх частота залежить від зовнішніх обставин. А саме діти, які

виховуються в домашніх умовах, посміхаються частіше і їх сміх появляється раніше, ніж у тих, хто живе у дитячих будинках.

Таким чином, емоційний комфорт починає формуватися від народження і стає основним у формуванні стосунків мами з дитиною. На думку К.Ізарда, всі соціальні зв'язки особистості ґрунтуються на емоціях, які визначаються оточуючими за допомогою виразу обличчя. Відсутність емоційного благополуччя у ранньому віці може мати наслідки для соціального й емоційного розвитку дитини [24, с.74].

Мімічна діяльність дітей, на думку М.Чистякової, має навіть психопрофілактичний характер: імітація дітьми різних емоційних станів допомагає запобігти переростанню деяких з них у патологію [194]. Під час відтворення виражальних рухів відбувається поживлення відповідних емоцій і можуть виникати яскраві спогади про невідреаговані раніше переживання, які мають значення для розуміння причини нервового напруження у деяких дітей.

З віком мімічні прояви полегшують дитині встановлювати стосунки з ровесниками, набувати навички рольової гри. Психологічна готовність дошкільника до навчання у школі включає певні показники розвитку емоційної сфери, а саме: вербалізацію власних переживань, розуміння емоційних станів оточуючих, певного рівня розвитку моральних почуттів [81; 137; 195]. Але недостатньо вивченими залишаються особливості розуміння емоційних станів людини дітьми дошкільного віку, а також його вплив на формування доброзичливості до оточуючих.

Для вивчення вікової динаміки усвідомлення дошкільниками емоційних станів інших дітей, а також наявності чи відсутності взаємозв'язку між усвідомленням власних переживань та переживань інших нами була використана методика “Вивчення розуміння емоційних станів персонажа, зображеного на картинці” Г.Урунтаєвої і Ю.Афонькіної [193, с.226]. Ця частина нашого дослідження проводилася методом бесіди за картинками із зображенням дитини, де яскраво виражені емоційні стани: бурхлива і

спокійна радість, горе, злість, страх, спокій і образа (Додаток В.). Бесіда проводилась за такими запитаннями:

- Що переживає дитина, зображена на малюнку?
- Чому ти так думаєш?
- Як ти думаєш, що трапилось, чим викликано це переживання?

Аналіз відповідей досліджуваних дозволяв з'ясувати:

- факт усвідомлення або неусвідомлення емоції дитини, зображеної на картинці;
- мімічні прояви, за якими визначалися емоції;
- усвідомлення ситуації, що спричинила переживання дитини;
- усвідомлення емоцій дитини, зображеної на картинках, і усвідомлення власних аналогічних переживань: мімічні ознаки, обставини їх виникнення.

Обробка даних проводилась за бальною системою:

- Якщо досліджуваний виділяв лише одну експресивну ознаку емоції і не визначав саме переживання, а також не пов'язував його з певною ситуацією, то він отримував 1 бал, що характеризує низький рівень усвідомлення чужих емоційних станів.

- Якщо досліджуваний без допомоги експериментатора визначав емоційний стан, зображений на картинці, але не міг назвати його експресивні ознаки, або за допомогою дорослого визначав переживання, і властиві йому виражальні рухи, то він виявляв середній рівень усвідомлення емоцій інших людей і одержував 2 бали.

- Якщо досліджуваний без допомоги експериментатора називав емоційний стан і його експресивні ознаки, описав реальну ситуацію, в якій виникає це переживання, то він демонстрував високий рівень усвідомлення чужих емоцій і отримував 3 бали.

Бали нараховувалися за кожне переживання, яке обговорювалось. По закінченні вираховувалось середнє арифметичне як загальний показник усвідомлення досліджуваним емоційних станів іншої людини. Високий рівень усвідомлення вважався, якщо середнє арифметичне становило від 2,5

до 3 балів. Такий рівень виявляв досліджуваний, який називав більшість емоцій, повно описував їх експресивні прояви та обставини їх виникнення.

Середній рівень усвідомлення чужих емоцій вважався, якщо середнє арифметичне становило від 1,5 до 2,4 бала. Такий рівень мав досліджуваний, який називав більшість емоцій, їх основні мімічні ознаки за допомогою експериментатора.

Відповідно, низький рівень усвідомлення емоцій інших людей відображало середнє арифметичне нижче 1,5 балів. Цей рівень демонстрував досліджуваний, який міг назвати одну-дві емоції, описував їх експресивні прояви за допомогою експериментатора та не завжди адекватно визначав причини їх виникнення.

Аналіз отриманих даних показав наявність вікової динаміки в усвідомленні досліджуваними переживань оточуючих. Загальні результати цієї частини нашого дослідження представлені у таблиці 3.3 та додатку Б.2.

Таблиця 3.3

Усвідомлення емоційних станів іншої людини (за картинками)  
дошкільниками п'ятого і шостого років життя (у %)

Рівень розуміння	Вікові групи	
	5-й рік життя	6-й рік життя
Високий	9,4	14,3
Середній	51,9	60
Низький	38,7	25,7

Як видно з таблиці, 9,4% досліджуваних п'ятого і 14,3% - шостого років життя виявляють високий рівень усвідомлення переживань персонажу на малюнку. Більшість дошкільників п'ятого і шостого років життя виявляють середній рівень розвитку здатності усвідомлювати зображене переживання (51,9% і 60%). Водночас необхідно констатувати, що значна



кількість дітей мають низький рівень усвідомлення емоційних станів за картинкою (відповідно 38,7% та 25,7%).

Описуючи переживання, середні дошкільники зазнають труднощів у виділенні мімічних ознак. Вони залежать й від кольорів, якими була зображена дівчинка: “У неї жовте волосся і вона сміється”, “Вона ніби чорна і у неї сльози”. Старші дошкільники часто починають визначення зображеного емоційного стану з опису його мімічних проявів, а саме: форми рота, виразу очей та їх поєднання з бровами. Після цього називають переживання.

Поведінка більшості досліджуваних в обох вікових групах під час проведення експерименту свідчить про їх непевненість у своїх відповідях. Описуючи дівчинку на картинці, вони спостерігають за реакцією експериментатора, намагаються визначити вірність своїх відповідей залежно від виразу обличчя дорослого. Цей факт, а також спостереження за поведінкою досліджуваних у вільному спілкуванні показали, що діти часто в складних ситуаціях звертають увагу на вираз обличчя вихователя, ніби очікують його реакцію на події в групі.

Аналіз відповідей дітей показав залежність усвідомлення ними емоцій від розвитку їх словника, оскільки значна більшість з них не може висловити свої думки без допомоги дорослого, є й такі, що не можуть скористатися цією допомогою.

У дослідженні здобуті цікаві факти щодо особливостей усвідомлення дошкільниками окремих емоційних станів інших людей. Результати зафіксовані у таблиці 3.4. Розглянемо їх детальніше.

Таблиця 3.4

Показники усвідомлення різних емоційних станів  
іншої людини (за картинками)  
дошкільниками п'ятого і шостого років життя (у %)

Емоційні стани	Рівні усвідомлення	Вікові групи	
		5-й р.ж.	6-й р.ж.

Бурхлива радість	високий	30,7	37,1
	середній	44	42,9
	низький	25,3	20
Спокійна радість	високий	29,3	17,1
	середній	26,7	58,6
	низький	44	24,3
Смуток	високий	13,3	17,1
	середній	34,7	42,9
	низький	52	40
Злість	високий	24	38,6
	середній	18,7	21,4
	низький	57,3	40
Страх	високий	17,3	22,9
	середній	18,7	15,7
	низький	64	61,4
Образа	високий	0	5,7
	середній	2,7	0
	низький	97,3	94,3
Спокій	високий	0	4,3
	середній	0	2,9
	низький	100	92,8

Проаналізуємо показники усвідомлення дітьми радісного емоційного стану іншої людини. Цікаві результати дало порівняння здатності дитини розрізняти бурхливу і спокійну радість. Воно свідчить, що в групах дошкільників п'ятого року життя більшість дітей краще виділяє бурхливу радість як яскраве переживання. Високий і середній рівні усвідомлення бурхливої радості виявляють 30,7% і 44% дітей цього віку. Відповідно, більше досліджуваних мають низький рівень усвідомлення спокійної радості, ніж бурхливої. Якщо в групі чотириліток 25,3% показують низький рівень

усвідомлення бурхливої радості, то 44% мають такий же рівень усвідомлення радості спокійної. Тобто більш бурхливе та яскравіше переживання сприймається досліджуваними п'ятого року життя повніше, ніж спокійне.

В групі дітей шостого року життя зафіксовано збільшення числа тих досліджуваних, хто повніше описує бурхливу радість, ніж спокійну, тобто високий рівень усвідомлення виявляють 37,1% дітей, а спокійної радості – 17,1%. Але необхідно відмітити той факт, що майже однакова їх кількість має низький рівень усвідомлення бурхливої та спокійної радості, а саме 20% і 24,3%. Ці дані свідчать про те, що деякі досліджувані цього віку однаково сприймають бурхливий і спокійний емоційні стани персонажів, зображених на малюнку.

Про динаміку усвідомлення емоцій інших людей за мімічними ознаками свідчать зміни показників, що характеризують низький рівень усвідомлення радісного емоційного стану, а саме: низький рівень усвідомлення спокійної радості мають 44% дошкільників п'ятого року життя, тоді як шостого лише 24,3%. Крім того, збільшується кількість досліджуваних серед старших дошкільників, які повно і без допомоги експериментатора визначають бурхливу радість, а потім за аналогією описують спокійну радість.

Аналіз ситуацій, з якими досліджувані пов'язують радість, свідчить про те, що на п'ятому році життя вона виникає від споглядання чогось веселого: "Вона мабуть щось радісне побачила: мультики або клоуна". Характеристика обставин виникнення бурхливої радості співпадає з ситуаціями прояву спокійної радості. Старші дошкільники, крім зорових відчуттів, наводять приклади появи радості від виконання певних дій: "Дівчинка на картинці сміється тому, що пустує".

Результати експерименту, які стосуються розуміння дошкільниками негативних емоцій, показали, що вони диференційовано сприймають і характеризують їх. Не всі неприємні переживання однаково зрозумілі досліджуваним. Так, більшість з них краще аналізують сумний і сердитий

емоційні стани персонажів, зображених на малюнках, і значно гірше – образу.

З віком змінюється усвідомлення сумного емоційного стану іншої людини, що відображено в таблиці 3.4. Аналіз отриманих даних показав, що досліджувані шостого року життя краще розуміють чужий смуток, ніж діти п'ятого року. Якщо низький рівень розуміння цього переживання виявляють 52% чотириліток, то п'ятиліток – 40%. По-різному досліджувані характеризують ознаки смутку. Більшість з них в обох вікових групах не може визначити всі ознаки цього переживання або скористатися допомогою експериментатора. Характеризуючи сумний настрій персонажа, зображеного на малюнку, вони називають його за головною ознакою - плачем.

Відповіді середніх дошкільників про обставини, в яких проявляється смуток оточуючих, у більшості випадків показують їх збіг із ситуаціями, які викликають власний смуток досліджуваного, а саме: покарання з боку дорослого, власна хвороба, фізичний біль. Старші дошкільники спостерігають смуток інших не лише у названих вище ситуаціях. Однією з причин їх смутку названа нудьга, коли дитина не знає, чим себе зайняти.

Необхідно констатувати наявність досліджуваних, які пов'язують сум із ставленням до інших, зокрема батьків. Катя Л. (5 років 10 місяців) споглядає за дідусем, як він сумує за мамою Каті і хвилюється з причини її пізнього повернення. Леся П. (5 років 8 місяців) спостерігає смуток втомленого після роботи батька: "Він сидів на дивані, склав руки, і очі в нього були сумні-сумні".

Цікаві дані отримані при вивченні усвідомлення дошкільниками злості персонажа малюнка, представлені в таблиці 3.4. Загальна динаміка розуміння злості характеризується зменшенням кількості досліджуваних з низьким рівнем (від 57,3% дітей п'ятого до 40% - шостого років життя) і збільшенням їх кількості з високим рівнем розуміння (від 24% чотириліток до 38,6% п'ятиліток).

Дошкільники з високим рівнем усвідомлення чужої злості визначають мімічні прояви і розповідають про конкретні ситуації її виникнення. Так, Хасен Р. (4 роки 11 місяців) бачив розсерджених батьків під час конфлікту: "Мама кричала, скривилась. Сардар також скривився і замахувався на маму. Дівчинка на картинці походить на маму, мабуть, вона теж свариться". Але значна кількість досліджуваних не розуміє злості персонажа, зображеного на картинці, не може перенести зображення у реальні ситуації, а також не користується допомогою експериментатора.

Порівняння усвідомленості власної злості з розумінням аналогічного переживання в оточуючих свідчить про те, що емоційні прояви злості ровесників досліджуваних пам'ятають краще, ніж свої. Про це свідчить той факт, що в обох вікових групах не виявлено тих, хто повно усвідомлює власну злість, в той же час 24% досліджуваних п'ятого і 38,6% - шостого років життя самостійно і повно описують назване переживання персонажа на малюнку.

Аналіз ситуацій, з якими досліджувані пов'язують свою злість та аналогічне переживання оточуючих, показав, що вони детальніше розповідають про власне переживання і обставини, які його викликають. Діти стверджують, що їхня роздратованість виникає внаслідок покарання, образи, конфліктів, в яких вони є учасниками, а також ті, що розгортаються на їх очах. Характеризуючи обставини, в яких досліджувані спостерігають гнів інших, вони частіше називають образу, що виникає під час конфліктів з однолітками. Деякі дошкільники бачать, як сердяться їх ровесники з приводу того, що мама має йти у справах і залишає їх у дитячому саду.

В таблиці 3.4 відображена динаміка усвідомлення досліджуваними страху персонажа, зображеного на картинці. Аналіз експериментальних даних щодо розуміння дошкільниками страху показав, що з віком дещо збільшилась кількість досліджуваних, які показують високий рівень його розуміння. А саме: цей рівень виявляють 17,3% дітей п'ятого і 22,9% - шостого років життя. Більшість досліджуваних в обох вікових групах

виявляють низький рівень розуміння цієї емоції: 64% чотириліток і 61,4% п'ятиліток.

Аналіз ситуацій, з якими досліджувані пов'язують це переживання, показав, що більшість чотириліток і п'ятиліток причиною страху називають те, що дитина бачить щось у темряві, наприклад казкові персонажі. Слід відмітити, що старші дошкільники називають більш реальні причини цього переживання, ніж середні. Вони говорять про страх, який виникає після перегляду по телевізору страшного фільму.

Деякі досліджувані шостого року життя причиною цього переживання називають очікування покарання. Наташа Т. (5 років 8 місяців) розповідає:

- Мабуть, вона щось зробила і її зараз будуть карати...
- Що погане вона могла зробити?
- Розбила тарілку, а, може, не послухалась маму...
- Як ти думаєш, яке може бути покарання?
- На неї покричать. Мабуть, не дозволять подивитися телевізор...

Отже, аналіз відповідей дітей щодо обставин виникнення чужого страху свідчить, що середні дошкільники частіше пояснюють їх фантастичними явищами, а старші – уже пов'язують з реальними життєвими ситуаціями.

Порівняння результатів вивчення усвідомлення дошкільниками власного страху і аналогічного переживання у ровесників показав, що серед досліджуваних п'ятого року життя жодна дитина не називає цей емоційний стан як власний, але 17,3% з них можуть описати його за малюнком. Серед дітей шостого року збільшується кількість тих, хто може виявити цей емоційний стан у себе та оточуючих (з 8,6% до 22,9%). Варто зазначити, що досліджувані, описуючи власне і чуже переживання, називають подібні причини його виникнення.

Експериментальні дані щодо усвідомлення дошкільниками образи персонажа, зображеного на малюнку, відображені в таблиці 3.4. Ці дані свідчать про те, що більшість досліджуваних в обох вікових групах не

визначили образу, тобто низький рівень розуміння цього переживання виявляють 97,3% дітей п'ятого і 94,3% - шостого років життя. Водночас з віком дошкільники починають звертати увагу на цей емоційний стан і 5,7% п'ятиліток мають високий рівень розуміння названого переживання. Проте загалом можна стверджувати, що для дітей середнього і старшого дошкільного віку зображення почуття образи є важким для їхнього розуміння.

Причини образи досліджувані часто не можуть конкретизувати: "Її, мабуть, образив хтось або побив", "Дівчинку заставляють їсти або спати, а вона не хоче це робити". Бесіди з дітьми показали, що вони пам'ятають аналогічну ситуацію, в якій самі переживали подібне почуття.

Спостереження за дітьми показало, що у повсякденному житті вони самі не звертають увагу на прояви образи однолітків. Лише коли дорослий проявляє співчуття до ображеної дитини, то й вони наслідують його. Старші дошкільники вже здатні проявляти співчуття самостійно, але часто їх дії обмежуються скаргами дорослому і значно рідше "захисник" сам заступається за ображену дитину перед кривдником. Якщо образа переходить не у бійку, а у самотність дитини, то це не є предметом уваги інших дітей і, відповідно, ними не запам'ятовується.

Порівняння розуміння чужої образи з усвідомленням власного аналогічного переживання засвідчило те, що досліджувані пов'язують свою прикрість з наступними проявами гніву або смутку. 28,6% старших дошкільників причиною плачу оточуючих називають саме їх скривдження з боку інших. Сашко П. (5 років 11 місяців) описує зображений гнів так: "Дівчинку образили. Коли мене ображають, то стискаю кулаки і здачі даю". У цей момент обличчя хлопчика було зосереджене, брови насуplied. Він говорив, стиснувши зуби. Спостереження за поведінкою Сашка у групі засвідчило, що він часто затіває бійки, може грубо говорити не лише з дітьми, а й їхніми батьками.

Аналіз вікової динаміки розуміння емоційних станів персонажа, зображеного на картинках, показав, що яскраві переживання сприймаються досліджуваними краще, викликають у них більш повні спогади про обставини їх виникнення. В той час, як невиразні емоції не сприяють прояву навіть актуальних переживань. Досліджувані, які розповідають про радість, смуток або злість, самі демонструють їх мімічні прояви: "Вона скривилася ось так...", "В неї отаке обличчя...".

Спостереження за дошкільниками обох вікових груп показали, що ті переживання, які не привертають до себе увагу дітей у повсякденному житті, також залишаються мало зрозумілими для них. Цю думку підтверджує аналіз експериментальних даних щодо розуміння досліджуваними образи.

Такий маловиразний емоційний стан, як спокій, також залишився невизначеним значною кількістю дошкільників (табл. 3.4). В обох вікових групах переважна кількість досліджуваних показує низький рівень розуміння цього емоційного стану: 100% дітей п'ятого і 92,8% - шостого років життя. Високий і середній рівні його розуміння виявляють лише окремі досліджувані старшого дошкільного віку. Необхідно відмітити, що в групі досліджуваних п'ятого року життя жодна дитина не може визначити та описати спокійний емоційний стан персонажа, зображеного на малюнку.

Якщо п'ятилітки починають описувати емоцію її мімічними ознаками, то більшість чотириліток після роздумів відповідають "не знаю". Якісний аналіз експериментальних даних щодо розуміння спокою показав, що веселим настроєм його називають 9,3% чотириліток і 32,9% п'ятиліток. Значна кількість старших дошкільників (28,6%) описують спокій як розсердженість.

Спостереження за дітьми показало, що більшість з них змінює свою поведінку, дивлячись на обличчя вихователя. Якщо на ньому посмішка, то поведінка схвалена. А її відсутність сприймається як осуд вчинків дорослим і мовчазна вимога їх припинення. Так, споглядаючи за мімічною реакцією



іншої людини, зокрема дорослого, дитина перевіряє правильність своїх та чужих вчинків.

Є й досліджувані, які не можуть знайти необхідні слова для опису стану спокою. Марина М. (5 років 6 місяців) говорить: “Дівчинка на картинці не плаче і не сміється. Мабуть, у неї хороший настрій”. Олексій М. (5 років 10 місяців) характеризує цей емоційний стан як “нормальний, не сумний і не веселий”. У словнику досліджуваних середнього дошкільного віку ще відсутнє поняття “спокій”.

Розповідаючи про емоційні стани інших людей, досліджувані частіше зупиняються на аналізі мімічних проявів. Характерно, що більшість з них виділяють не все обличчя, а характеризують окремі його елементи: форму рота, очі, брови. Описуючи бурхливу радість, Леся П. (5 років 8 місяців) говорить: “Вона радіє, дуже радісна посмішка. Від радості навіть очі заплющила”.

Микола Б. (5 років 11 місяців) характеризує смуток: “Дівчинка відчуває горе. Вона плаче, аж губи у неї скривлені”. Катя Л. (5 років 10 місяців) описує розсердженість намальованої дівчинки так: “Вона сердита і свариться. Щоки надуті, брови насуплені”.

Микита Л. (5 років 6 місяців) пов’язує кожний емоційний стан зображеної дівчинки з її можливими діями, дає їм моральну оцінку. Він так характеризує чужий смуток: “Вона хороша, тільки її вдарив Юра і вона плаче”. А роздратованість персонажа пояснює агресією по відношенню до себе: “Вона погана. Сумна або зла, не знаю. Вона мене вдарила ось тут” – він починає шукати місце удару на руці, а потім - на нозі.

Важливою особливістю розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках, є те, що старші дошкільники, описуючи причини їх виникнення, намагаються давати моральну оцінку вчинкам і словам, що викликають ці переживання. Слава Г. (5 років 7 місяців) розповідає: “Вона плаче. Її, мабуть, вдарили, а битися не можна, це погано”.

Більшість середніх дошкільників описують мімічні прояви емоційних станів лише за допомогою дорослого. Це стосується опису перших двох картинок, а потім вони проявляють самостійність, не чекаючи додаткових запитань експериментатора. Ми констатували, що досліджувані цього віку серед мімічних ознак частіше називають форму рота і губ. Старші дошкільники серед мімічних ознак називають не лише форму рота і вираз очей, а й вираз обличчя в цілому, хоча й звертають увагу на вираз очей: “очі сумні” або “очима посміхається”.

Порівнюючи дані усвідомлення чужих переживань хлопчиками і дівчатками, виявлені відмінності в групі досліджуваних п'ятого року життя. В цій віковій групі більше дівчаток, ніж хлопчиків, показують середній рівень розуміння емоційних станів персонажа на малюнку, а саме: 63,6% дівчаток та 41,9% хлопчиків. З віком хлопчики здатні більше виявляти розуміння в емоційних станах оточуючих. Серед дітей шостого року майже однакова кількість дівчаток і хлопчиків мають середній рівень розуміння переживань персонажа, зображеного на картинці.

Порівняння рівнів усвідомлення дитиною своїх та чужих переживань дає можливість характеризувати процес її емоційного та особистісного розвитку. Наші результати дозволили розділити досліджуваних на групи залежно від співвідношення їхнього рівнів усвідомлення власних та чужих переживань:

1. Досліджувані з високим рівнем усвідомленням своїх переживань та високим рівнем усвідомлення переживань ровесників складають 7,1% дітей шостого року життя. Серед досліджуваних п'ятого року життя таких не виявлено.
2. Досліджувані з високим рівнем усвідомлення власних переживань та середнім рівнем усвідомлення переживань однолітків. Таке співвідношення показників має місце у лише 1,4% дітей шостого року життя.

3. Досліджувані з середнім рівнем усвідомлення своїх переживань та високим рівнем усвідомлення переживань ровесників. З такими показниками виявлено 9,3% дітей п'ятого і 7,1% - шостого років життя.
4. Досліджувані з середнім рівнем усвідомлення своїх та середнім рівнем усвідомлення чужих переживань складають 26,7% дітей п'ятого і 35,6% - шостого років життя.
5. Досліджувані з середнім рівнем усвідомлення власних переживань та низьким рівнем усвідомлення переживань ровесників: 4% дітей п'ятого і 8,6% - шостого років життя.
6. Досліджувані з низьким рівнем усвідомлення своїх переживань та середнім рівнем усвідомлення переживань однолітків. З такими показниками виявлено 25,3% дітей п'ятого і 23% - шостого років життя.
7. Досліджувані з низьким рівнем усвідомлення власних та низьким рівнем усвідомлення чужих переживань: 34,7% дітей п'ятого і 17,1% - шостого років життя.

Кожна виділена група досліджуваних має особливості емоційного та особистісного розвитку. Поєднання високого й середнього рівнів усвідомлення власних переживань з високим й середнім рівнями усвідомлення переживань ровесників є, на нашу думку, позитивним показником емоційного та особистісного розвитку дитини дошкільного віку. Цю групу у нашому дослідженні складають 36% дітей п'ятого і 51,3% - шостого років життя. Особливостями їх поведінки є адекватне реагування на власні успіхи та невдачі, відповідна реакція на успіхи та невдачі однолітків. Характеризуючи свої та чужі емоції, вони описують подібні ситуації з власного життя та з життя своїх друзів. Тобто у них розвинута здатність переносити свої переживання на емоції однолітка та, навпаки, співвідносити його емоції з власними за подібних обставин.

Аналіз експериментальних даних виявив незначну групу дітей, які мають середній рівень усвідомлення своїх переживань на фоні низького рівня усвідомлення переживань ровесників. З такими показниками виявлено 4%

дітей п'ятого і 8,6% - шостого років життя. Спостереження за їх поведінкою показало, що вони частіше зосереджені на своїх переживаннях, ніж на прагненнях ровесників. Вони прагнуть бути в центрі уваги однолітків, організувати їх ігри, але самі не зважають на їх бажання грати. Вони легко ображають інших дітей і вибачаються лише на вимогу вихователя. Якщо їх образили, то вони яскраво на це реагують: голосно плачуть, кричать, чим привертають увагу і дорослих, і дітей.

Серед виділених груп цікавою є та, в якій досліджувані поєднують низький рівень усвідомлення своїх переживань з середнім рівнем усвідомлення переживань ровесників. Її складають 25,3% дітей п'ятого і 23% - шостого років життя. Характеризуючи свої переживання, вони краще описують позитивні з них, ніж негативні. При цьому розповідаючи про емоції однолітків, повніше описують негативні – смуток, роздратованість, ніж радісні. Спостереження за їх поведінкою показало, що вони звертають свою увагу на будь-які бурхливі емоційні прояви ровесників і співпереживають з ними. Якщо діти в групі сміються, то вони, не знаючи причини, також піддають зараженню і починають сміятися. Якщо хтось плаче, вони розповідають про це вихователю і споглядають за подальшими подіями, тобто, на нашу думку, вони не знають, як допомогти ровеснику власними силами.

Серед виділених груп привертає увагу та, в якій досліджувані виявляють низький рівень усвідомлення своїх та низький рівень усвідомлення чужих переживань. Протягом п'ятого і шостого років життя вона зменшується за чисельністю: 34,7% дітей п'ятого і 17,1% - шостого років. Спостереження за їх поведінкою показало, що вони не звертають увагу на переживання однолітків з власної ініціативи, але часто наслідують вихователя та інших дітей, які виявляють співчуття один до одного. Характеризуючи свої переживання, вони не можуть описати обставини їх виникнення та зовнішні прояви. В ситуації конфлікту ці діти часто виявляють агресивність по відношенню до інших дітей.

З метою встановлення зв'язку між розумінням своїх та чужих емоцій, між розумінням чужих емоційних станів і рівнем доброзичливості до ровесників, був здійснений кореляційний аналіз одержаних експериментальних даних. Використовувалась формула 2.2. (див.стор. 102).

У кожній віковій групі виявлений різний рівень взаємозв'язку між усвідомленням емоційних станів інших людей і усвідомленням власних переживань. Так, в групі дошкільників п'ятого року життя коефіцієнт кореляції становить +0,23. Коефіцієнт виявився незначимим на рівні  $p \leq 0,05$ . Це свідчить про відсутність суттєвого зв'язку. У групах досліджуваних старшого дошкільного віку цей зв'язок більше виражений - коефіцієнт кореляції становить +0,39 (значимий на рівні  $p \leq 0,05$ ).

Порівняння рівня усвідомлення дошкільником переживань ровесників з його рівнем доброзичливості до них дає можливість характеризувати процес його особистісного становлення. Результати дослідження дозволили розділити дітей на групи залежно від співвідношення їхнього рівня усвідомлення переживань однолітків та рівня доброзичливості до них:

1. Досліджувані з високим рівнем усвідомлення переживань ровесників та високим рівнем доброзичливості до них. З такими показниками виявлено 5,3% дітей п'ятого і 2,9% - шостого років життя.
2. Досліджувані з високим рівнем усвідомлення переживань однолітків і середнім рівнем доброзичливості до них. Цю групу складають 4% дітей п'ятого і 8,6% - шостого років життя.
3. Досліджувані з високим рівнем усвідомлення переживань ровесників та низьким рівнем доброзичливості до них. З такими показниками виявлено лише 2,9 % дітей шостого року життя.
4. Досліджувані з середнім рівнем усвідомлення однолітків та високим рівнем доброзичливості до них. Цю групу складають 2,7% середніх і 1,4% старших дошкільників.

5. Досліджувані з середнім рівнем усвідомлення чужих переживань і середнім рівнем доброзичливості до ровесників. Серед дітей п'ятого року 41,3%, шостого – 48,5%.
6. Досліджувані з середнім рівнем усвідомлення переживань однолітків та низьким рівнем доброзичливості до них складають 8% дітей п'ятого і 10% - шостого років життя.
7. Досліджувані з низьким рівнем усвідомлення переживань ровесників та середнім рівнем доброзичливості до них. Серед дітей п'ятого року 34,7%, шостого – 5,7%.
8. Досліджувані з низьким рівнем усвідомлення переживань однолітків й низьким рівнем доброзичливості до них складають 4% дітей п'ятого і 20% - шостого років життя.

Кожна виділена група має особливості особистісного розвитку. Поєднання високого й середнього рівнів усвідомлення переживань ровесників з високим й середнім рівнями доброзичливості до них є, на нашу думку, позитивним показником становлення особистості дитини дошкільного віку. Такі показники мають 53,3% досліджуваних п'ятого і 61,4% - шостого років життя. Особливостями поведінки цих дітей є їхня спрямованість на переживання ровесника, на його успіхи та невдачі, сформованість на рівні віку уміння співпереживати йому. Ці дошкільники часто наслідують вихователя у проявах співчуття, піддаються зараженню емоціями інших дітей, при цьому вони запам'ятовують досвід і використовують його в аналогічних обставинах.

Аналіз експериментальних даних виявив дітей, які мають високий або середній рівні усвідомлення переживань ровесників на фоні низького рівня доброзичливості до них. Цю групу складають 8% дітей п'ятого і 12,9% - шостого років життя. Характеризуючи переживання однолітків, ці діти описують обставини їх виникнення, чітко називають зовнішні їх прояви, наводять приклади з життя групи. Але, як показало спостереження, вони у повсякденному житті не звертають увагу на негативні переживання

ровесників, не виявляють до них співчуття. В ситуації конфлікту пояснюють свою поведінку та вчинки інших дітей виконанням або невиконанням правил поведінки, не аналізуючи емоційні стани учасників. Як видно, протягом п'ятого – шостого років життя кількість дітей з такими показниками дещо збільшується, що, на нашу думку, можна пояснити підвищенням критичності старших дошкільників до ровесників і, як наслідок, появою прагнення не звертати увагу на їхні труднощі.

Серед виділених груп цікавою є та, в якій досліджувані поєднують низький рівень усвідомлення переживань однолітків із середнім рівнем доброзичливості до них. Їх виявлено 34,7% дітей п'ятого і 5,7% - шостого років життя. З віком кількість дітей з такими показниками зменшується. А спостереження за їх поведінкою показало, що, виявляючи співчуття, вони частіше наслідують поведінку дорослих та інших дітей, ніж проявляють ініціативу. В той же час така поведінка дітей закріплюється у їх досвіді і переноситься на подібні обставини, хоча вони й звертають мало уваги на переживання ровесників. Це ще раз підтверджує значущість власного приклада дорослих для виховання гуманістичної спрямованості дошкільників до оточуючих людей.

Аналіз експериментальних даних виявив дітей з низьким рівнем усвідомлення переживань ровесників та низьким рівнем доброзичливості до них: 4% дітей п'ятого і 20% - шостого років життя. Особливостями їх поведінки є прояви неуважності до переживань однолітків, спрямованість вчинків на власні інтереси та бажання, що особливо яскраво проявляється під час конфліктів. Як видно, протягом п'ятого і шостого років життя кількість дітей з такими показниками збільшується, що можна пояснити, на нашу думку, підвищенням критичності у старших дошкільників до ровесників, внаслідок чого вони частіше спрямовані на власні труднощі, ніж на проблеми однолітків.

З метою встановлення зв'язку між усвідомленням переживань ровесників та рівнем доброзичливості до них був здійснений кореляційний

аналіз одержаних експериментальних даних. Використовувалась формула 2.2. (див.стор. 102). Виявлений статистично значущий зв'язок між усвідомленням досліджуваними переживань ровесників і рівнем вияву доброзичливості до них, а саме: в групах досліджуваних п'ятого року життя коефіцієнт кореляції становить +0,25 (незначимий на рівні  $p \leq 0,05$ ), в групах дітей шостого року - +0,56, що корелює на значимому рівні  $p \leq 0,05$ .

Результати, отримані в цій частині дослідження, дозволили зробити висновки про те, що з віком у дошкільників відбуваються зміни в усвідомленні емоційних станів оточуючих людей. Збільшується кількість досліджуваних, що розуміють позитивні й негативні емоції персонажів, зображених на картинках. Їхню увагу привертають більш яскраві емоційні прояви або ті, які виникають в ситуаціях втручання дорослого. Змінюється якісна характеристика досліджуваними кожного переживання. З віком збільшується кількість дошкільнят, які пов'язують переживання з реальними причинами. Збільшується число тих, хто дає моральну оцінку ситуацій, в яких виникає те чи інше переживання.

В групах досліджуваних старшого дошкільного віку існує зв'язок між усвідомленням своїх та усвідомленням чужих емоційних станів, що свідчить про розвиток емоційної сфери дитини та її впливу на моральне становлення особистості, зокрема можливість формування доброзичливого ставлення до ровесників.

В групах дітей шостого року життя існує зв'язок між їх рівнем усвідомлення переживань ровесників та їх рівнем доброзичливості до них, що свідчить про можливість формування доброзичливого ставлення дошкільників до однолітків через розвиток у них уміння сприймати та розуміти чужі емоційні стани, що сприятиме їх особистісному розвитку.

Висновки до 3-го розділу.



- Від п'ятого до шостого року життя збільшується кількість дітей, які усвідомлюють свої переживання. Розширюється число емоцій, які не лише переживаються дитиною, а й усвідомлюються нею. До них відносяться радість, смуток, злість. Гірше усвідомлюється досліджуваними власний страх.

Має місце якісне збагачення з віком вербальної характеристики емоційних станів досліджуваними. Це свідчить, з одного боку, про узагальнення в усвідомленні власних переживань, і, з другого, про поглиблення диференціації в їх усвідомленні. Старші дошкільники на відміну від середніх адекватно виділяють причини, мімічні та пантомімічні прояви власних переживань. У старших дошкільників з'являється моральна оцінка тієї чи іншої ситуації, що спричинила виникнення емоцій, що свідчить про моральний розвиток дитини, який є показником її особистісного становлення.

- З віком у дошкільників відбуваються зміни в усвідомленні емоційних станів оточуючих людей. Збільшується кількість досліджуваних, що усвідомлюють позитивні й негативні емоції персонажів, зображених на картинках. Змінюється якісна характеристика досліджуваними кожного переживання. З віком збільшується кількість дошкільнят, які краще усвідомлюють причини переживань. Багатшим стає опис мімічних ознак почуттів: якщо середні дошкільники більшу увагу звертають на форму рота, то старші доповнюють опис емоцій виразом очей, брів, всього обличчя загалом. Серед досліджуваних старшого дошкільного віку збільшується число тих, хто дає моральну оцінку уявних та реальних ситуацій, в яких виникало те чи інше переживання.
- Статеві відмінності в усвідомленні дошкільниками власних переживань яскравіше проявляються в групах шостого року життя, а саме: дівчатка частіше виявляють усвідомлення своїх емоцій. Мають місце статеві відмінності в усвідомленні переживання зображеного персонажа серед дошкільників п'ятого року життя. В цій віковій групі дівчатка глибше

розуміють переживання інших, ніж хлопчики, в той час, як в групі старших дошкільників суттєвих статевих відмінностей у розумінні чужих переживань не виявлено.

- Існує кореляційний зв'язок між емоційним ставленням до себе і рівнем усвідомлення своїх переживань у дітей старшого дошкільного віку. Це свідчить про те, що розвиток усвідомленості власних переживань виступає утворенням, яке поєднує емоції та уявлення дитини про себе та сприяє формуванню її позитивного ставлення до себе.

В групах досліджуваних старшого дошкільного віку існує зв'язок між усвідомленням своїх та чужих переживань, що свідчить про розвиток емоційної сфери дитини та її впливу на моральне становлення особистості, зокрема можливість формування доброзичливого ставлення до ровесників.

- Наявність у дітей старшого дошкільного віку кореляційних зв'язків між рівнем емоційного ставлення до себе і усвідомленням власних переживань, а також між усвідомленням своїх та чужих емоційних станів є основою формування їх позитивного емоційного ставлення до себе і ровесників. Дитина розуміє ті почуття однолітків, які вона пам'ятає з минулого власного досвіду, уже може співвідносити свої переживання з переживаннями ровесників, переносити ці переживання з уявних в реальні ситуації.

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ

ЕМОЦІЙНИХ СТАВЛЕНЬ ДО СЕБЕ І РОВЕСНИКІВ

У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

4.1. Програма корекції емоційного ставлення до себе і ровесників  
у старших дошкільників

За результатами констатувального експерименту встановлено, що суперечливим віком для становлення позитивного емоційного ставлення дошкільників до себе та ровесників є шостий рік життя. Саме у цій віковій групі підвищується критичність до власних якостей та поведінки однолітків. Констатувальний експеримент дозволив виділити досліджуваних, для яких необхідна спеціально організована психолого-педагогічна робота з метою формування у них позитивного самоствавлення і доброзичливого ставлення до товаришів. Психокорекційна робота проводилась у групі досліджуваних шостого року життя НВК “Сузір’я” №177 (21 дитина).

Аналіз літературних джерел показав різноманітність методів психолого-педагогічного впливу, спрямованого на розвиток особистості дитини дошкільного віку. Перш за все це методи, які реалізуються в умовах ігрової діяльності як провідної для цього віку, спільної продуктивної діяльності (Л.Абрамян, Л.Артемова, О.Дьяченко і Г.Лаврентьева, Д.Ельконін, В.Котирло, А.Кошелева, Ю.Приходько, Т.Титаренко, О.Усова, Н.Химич та ін.) [78, 113, 196-201]. Невичерпним джерелом різноманітних почуттів є сприймання дітьми художньої літератури та відтворення його у розгорнутій зовнішній формі (лялькової вистави, гри-драматизації за сюжетом тощо) (О.Запорожець, В.Пабат, Л.Стрелкова) [228-205].

Вивчено вплив на емоційний розвиток особистості в будь-якому віці слухання музики, музичний супровід певної діяльності, виконання танцювальних рухів. При цьому використання музики спрямовано на розширення й збагачення діапазону переживань, що сприяє самовираженню особистості. “Зворушливе слово, що сказане на фоні чудової музики, змінює у пацієнта його погляд на життя значно ефективніше, ніж це може бути досягнено у процесі традиційної раціональної психотерапії” [206, с.19].

Додатковим методом впливу на особистісний розвиток дитини дошкільного віку вважається тематичне та вільне малювання. “Вік приблизно від п’яти до десяти років є золотим століттям дитячого малюнку” [207, с.290]. Малювання органічно поєднується з іншими видами діяльності, з іграми, виражальними діями, що сприяє відреагуванню деяких переживань і закріпленню у зображенні вражень [194, 208].

В основі формувального етапу нашого дослідження покладено такі положення:

- Основним напрямком емоційного розвитку дітей дошкільного віку є становлення їх соціальних почуттів, емоційного ставлення до подій і вчинків, які мають значення не лише для самої дитини, а й для оточуючих, - емпатії, співчуття, співпереживання. В основі морального розвитку підростаючої особистості лежить формування її емоційної культури, яка включає чуйність, здатність поважати почуття іншої людини і співчувати їй, а також почуття відповідальності за власні переживання перед собою та перед людьми (О.Запорожець, Я.Неверович, О.Кононко, В.Котирло, О.Кульчицька, Ю.Приходько, Т.Титаренко, П.Якобсон та ін.) [30; 90; 95].

- У проведенні психолого-педагогічної роботи з метою особистісного розвитку необхідно керуватися системним підходом. Виховання почуттів відбувається кожної хвилини, а не лише у процесі спільної діяльності, ігрової ситуації або сприймання художнього твору. Головним формуючим чинником у розвитку емоцій є саме життя, взаємини у сім’ї та з оточуючим світом [208]. В.Котирло підкреслює, що необхідно створювати у групі клімат

доброзичливості до кожного її члена, перебудувати оцінне ставлення групи до дітей, які недооцінені нею, постійно підтримувати бажання бути хорошим, формувати почуття власної гідності і почуття поваги до інших [104, с.100-101]. Створення емоційно позитивної атмосфери навколо дитини передбачає народження у неї самолюбства і почуття власної гідності, яке властиве уже дітям старшого дошкільного віку.

- Одним з основних принципів впливу на особистісний розвиток дитини дошкільного віку є діяльнісний підхід, який вимагає проявів зовнішньої, а з віком і внутрішньої активності в усвідомленні своїх переживань, у розумінні чужих емоцій, у співчутті оточуючим й сприянні їм у діях. “Головний корінь формування альтруїзму є не лише “споживання” добра, а й його “виробництво”, почуття відповідальності за добро у світі” (Ю.Приходько) [116, 59].

- Найбільш сприятливою умовою формування гуманних відносин дошкільників є їх провідна діяльність – ігрова (Л.Абрамян, Л.Артемова, О.Дьяченко і Г.Лаврентьєва, Д.Ельконін, Ю.Приходько, Т.Титаренко, О.Усова, Н.Химич та ін.) [78,196-201]. “...Гра являє собою найбільш містку сферу для прояву всіх почуттів й емоцій, які здатна відчувати людина” (Н.Лисенко) [90, с.104].

Поєднання реальної й умовної сторін у грі полегшує дитині прийняття на себе ролі іншої людини. Саме розуміння цієї ролі і знаходиться в основі корекції негативних емоційних станів, що використовується у психотерапевтичній практиці (В.Гарбузов, А.Захаров, Дж.Морено та ін.) [171-173, 209]. Сюжетно-рольова гра, а також гра-драматизація на тему казки активізують уяву дитини, дозволяють їй легше виконувати дії не за себе, а за персонажа. При цьому відбувається процес перевтілення дитини на фоні емоційного піднесення, що зумовлює перебудову її емоційної сфери. В ігровій ситуації дитина наслідує риси іншого, а також його почуття. Власні переживання, які заважають у житті, при цьому відходять на другий план і до певного часу не втручаються у поведінку дошкільника. Також переживання

ігрового образу допомагає дошкільнику змінити свою позицію по відношенню до емоційних станів ровесників. Отже, ігрова ситуація зумовлює прояви внутрішньої активності дитини. Завдяки їй змінюється ставлення дошкільника до себе і формується його толерантне ставлення до однолітків.

- Встановлення й збереження позитивних стосунків дитини з іншою людиною визначаються наявністю тісного двостороннього емоційного контакту. Під емоційним контактом, згідно з літературними даними, розуміємо “емоційний зв’язок”, який ґрунтується на тому, що дитина відчуває себе оточеною турботою, інтересом, симпатією, любов’ю, а також близькість у стосунках з дорослими і ровесниками, переживаючи разом з ними свої прикраси й радості [210,с.160]. Емоційне благополуччя, у якому дошкільник відчуває впевненість і захищеність, сприяє формуванню у нього позитивних якостей особистості, доброзичливого ставлення до інших.

- Серед впливів на емоційну сферу дошкільника особливого значення набувають емоційні прояви значущих дорослих. Позитивна або негативна спрямованість переживань дитини тісно пов’язана з очікуваним ставленням дорослих до неї, що накладає відбиток на всі сторони її життя. Негативні сподівання дитини стають серйозним психологічним бар’єром між дорослим і дитиною: вони провокують невпевненість, упертість малюка, його небажання підкорятися вимогам дорослих. Такі почуття виникають внаслідок відсутності душевного тепла і доброзичливих взаємин між дитиною і дорослим [104, с.72]. Таким чином, доброзичливе ставлення значущих дорослих до поведінки й успіхів дошкільника стає умовою становлення його емоційної спрямованості на інших та формування позитивного емоційного ставлення до своїх вчинків.

Формувальний експеримент був побудований на припущенні, згідно з яким формування самоставлення дитини відбувається у тісному зв’язку з усвідомленням нею власних і чужих переживань. Виходячи з цього, розширюючи знання про певні емоційні стани, ми спираємося не лише на мімічні, пантомімічні їх прояви, а й на актуальні переживання, що виникають

у дитини в уявних ситуаціях. В основу психокорекційної роботи було покладено емоційне перенесення, а саме: уміння розуміти емоції оточуючих переносяться на уміння усвідомлювати власні переживання, в той же час усвідомлення своїх та чужих емоцій, набуте в уявних ситуаціях, переноситься у реальні відносини, в яких й відбувається пошук відповідних дій сприяння ровеснику. Емоційне перенесення, на нашу думку, лежить в основі формування позитивного самоствавлення дитини дошкільного віку та її доброзичливого ставлення до інших людей, що, в свою чергу, сприяє її особистісному розвитку.

Виходячи з вище зазначеного, основною метою цього етапу нашого дослідження стало формування у старших дошкільників позитивного емоційного самоствавлення і доброзичливого ставлення до ровесників через розвиток їх умінь розуміти власні та чужі переживання. Тому робота була спрямована на розвиток у старших дошкільників умінь:

- розуміти емоції інших людей, зокрема ровесників, за мімічними та пантомімічними ознаками;
- усвідомлювати свої переживання, рефлексувати власні вчинки;
- адекватно реагувати на зовнішні впливи –вчинки і переживання оточуючих, зауваження дорослих, успіх та невдачі ровесників;
- адекватно реагувати на власний неуспіх, на свої неприємні переживання.

Робота здійснювалась у трьох напрямках: психопрофілактична робота з батьками, консультування педагогів, власне корекційна робота з дітьми старшого дошкільного віку. Перевага надавалась роботі з батьками і педагогами, оскільки залучення значущих дорослих призводить до найбільш позитивного ефекту. Робота з дорослими була спрямована на створення доброзичливого оточення для досліджуваних в групі ровесників та в сімейних відносинах. Таким чином, основу корекційних впливів складало створення в експериментальній групі позитивної емоційної атмосфери. Формувальний експеримент тривав впродовж семи місяців.

Психопрофілактична робота з батьками проводилась з метою підвищення їх психолого-педагогічної компетентності, культури їхньої взаємодії з дітьми, поліпшення сімейних стосунків, змінення ставлення членів сім'ї до дошкільника, залучення батьків до обговорення питань формування особистості дитини та проблем організації сімейного виховання. Була розроблена тематика виступів експериментатора на батьківських зборах з питань формування особистості дошкільника, групових та індивідуальних консультацій батьків. Виступи на батьківських зборах були присвячені особливостям особистісного становлення, зокрема емоційного розвитку дитини старшого дошкільного віку. Консультації для батьків проводились за такими темами:

- Як привчити дитину до режиму дня;
- Як залучити дитину до виконання домашніх обов'язків;
- Як вирішувати конфлікти з дітьми;
- Як реагувати на дитячі примхи.

У роботі з педагогами використовувалися індивідуальні і групові консультації, організовувались семінари. Формувальний експеримент органічно поєднувався з існуючою системою навчальних занять та різних видів діяльності, які мають місце у дошкільному навчальному закладі. Вибір даних методів зумовлений сучасними вимогами до навчання дитини у дошкільному навчальному закладі. Основним мотивом того, що батьки віддають свого малюка у дитячий колектив є прагнення його інтенсивного інтелектуального розвитку. Саме тому у дитячих садках проводиться багато занять, спрямованих на набуття знань та формування умінь дошкільнят. У державних програмах ("Дитина", "Малюк" та ін.) значної уваги приділяється також завданням морального виховання дитини. Проте на практиці недостатньо використовуються можливості дошкільного віку для збагачення знань про етичні норми через розвиток емоційної сфери дитини та формування позитивного ставлення до себе і ровесників, що є важливою складовою її особистісного розвитку.



З метою створення позитивної психологічної атмосфери в групі та дошкільному навчальному закладі загалом вихователям рекомендувалось:

- Здійснювати власний позитивний вплив на загальний клімат у групі дошкільників, зокрема на формування їх доброзичливих стосунків у різних видах діяльності. Насамперед це стосувалося уміння вихователів емоційно виражати своє ставлення до дітей, батьків, до власних обов'язків, що є складовою педагогічної майстерності. Експресія почуттів педагога була розрахована на те, щоб звернути увагу дитини на події і вчинки, вчити її розумінню переживань оточуючих, а також на “зараження” емоціями інших. Отже, у дошкільному навчальному закладі виразником гуманних почуттів має виступати вихователь, схвалення і турбота якого стають для дитини потребою.

- Важливою частиною виховного процесу є вербальні звернення вихователя до дітей. Зверталась увага на всі його аспекти: зміст, емоційна сторона, яка включає всю палітру позитивних і негативних емоцій вихователя; виховні наміри, що закладені у слова - оцінювання, інформація або навчання; тривалість й частота індивідуальних та групових звернень. Контакти між педагогом і дитиною мали бути достатньо емоційними для того, щоб впливати на настрій вихованця і його готовність до взаємодії з оточуючими. Отже, ми передбачали, що емоційні стани та звернення вихователя мають не менш виховне значення, ніж спеціально організована спільна продуктивна або ігрова діяльність.

- Обмежити використання під час проведення групових занять таких методів, які негативно впливають на розвиток особистості дошкільника, хоча є ефективними з точки зору активізації його діяльності. До них можна віднести примушування як обов'язкове виконання дії під страхом покарання, а також змагання у навчальному процесі, тобто порівняння результатів однієї дитини із досягненнями інших дітей (“хто краще...”, “хто швидше...”, “хто перший...”). Таке оцінювання успішності може спричинити розвиток почуття неповноцінності або, навпаки, завищеної самооцінки, неадекватного

сприйняття власних досягнень і результатів ровесників, невпевненості або самовдоволеності. Названі особистісні відхилення можуть виникнути у дошкільному віці і стати основою для несприятливого розвитку самосвідомості дитини [211, с. 207].

- Кожне заняття пропонувалось будувати так, щоб його зміст викликав у дітей емоційні переживання, збагачував їх гаму. Так, на заняттях з розвитку мовлення обов'язково додавати описи переживань казкових героїв, персонажів оповідань. Розглядаючи й описуючи картини, вихователі мали звертати увагу дітей на емоційні переживання персонажів, котрі зображені на них. На заняттях з малювання діти мали змогу імпровізувати з фарбами. Тому завдання у всіх було одне, але виконувалося воно по-різному залежно від настрою, притаманного дошкільнику. На музичних заняттях увага п'ятиліток мала привертатись на мінорне та мажорне звучання музики, на різноманітність рухів під різний музичний супровід, на залежність цих рухів від темпу і ладу музичного твору.

- Рекомендовалось у повсякденному житті групи звертати увагу на прояви співчуття й сприяння дітей один одному під час прибирання, підготовки до занять, допомоги дорослим, тобто сприяти перенесенню етичних уявлень дітей у реальні ситуації і схвалювати прояви їх позитивно емоційної спрямованості на оточуючих. Уявні обставини, як відомо, викликають менш яскраві емоції, ніж реальні. Тому в групі створювались ситуації для перенесення набутих умінь співпереживання з уявних ситуацій у реальні, у чому допомагав вихователь, оскільки навіть старшим дошкільникам важко самостійно без допомоги дорослого переносити нові знання й уміння у реальні ситуації взаємодії з оточуючими.

- Особливу увагу було приділено аналізу конфліктних ситуацій у повсякденному житті групи. Спостереження за поведінкою вихователів під час розв'язування конфліктних ситуацій серед дітей показало, що більшість з них не аналізувала причин виникнення конфлікту. Якщо діти кричали або починали бійку, то вихователь лише рознімав їх, садив на стільці за різними

столами, а іноді давав завдання з математики або книжку з метою переключення їх уваги на певну діяльність. Бесіди з вихователями засвідчили, що головним мотивом такої їх поведінки найчастіше є бажання уникнути неприємностей, викликаних можливістю травмування дітей, псування їх одягу тощо.

Вихователям було рекомендовано проводити з дітьми бесіди з приводу кожного конфлікту, що виникає між ними, в яких аналізувати причини виникнення кожної конфліктної ситуації і особливо зупинятися на переживаннях її учасників з метою навчити дітей розуміти емоційні стани своїх ровесників у конкретних реальних ситуаціях. Крім того, з метою запобігання виникнення конфліктів педагогам пропонувалось проводити також індивідуальні бесіди з окремими дітьми або мікрогрупами. Їх змістом мало бути не лише зосередження уваги на необхідності дотримання моральних правил, а їх поєднання з емоційними переживаннями дітей: битися не можна не лише тому, що це правило поведінки, а тому, що бійка несе фізичний та душевний біль іншому.

Основу власне корекційної роботи склало проведення психогімнастичних занять з тими дошкільниками, які виявили негативне ставлення до себе та недоброзичливе ставлення до ровесників. Під психогімнастикою ми розуміємо курс спеціальних занять, спрямованих на розвиток і коригування емоційно-особистісної сфери дитини. Термін запозичено у М.Чистякової [194].

Головним принципом психогімнастики є те, що розвиток особистості тісно взаємопов'язаний з особливостями її почуттів. Емоції, з одного боку, є показником розвитку дитини, з іншого – самі впливають на її пізнавальні процеси і поведінку, визначають спрямованість її уваги, особливості сприймання світу. Лише по мірі особистісного розвитку поступово формується здатність усвідомлювати і контролювати свої переживання, розуміти емоційні стани інших людей. Накопичення досвіду переживання і фіксація на будь-якому почутті призводить до створення дитиною власного

“емоційного фонду”, за допомогою якого вона може орієнтуватися у своїх емоціях і переживаннях оточуючих.

Вибір психогімнастичних занять для психокорекційних впливів обумовлювався також тим, що в умовах їх проведення реалізуються основні передумови інтелектуального та особистісного розвитку – поєднання сили навички з силою міркування. Перша - корисна для дій у звичайних стереотипних умовах, друга - необхідна в обставинах, що змінюються. Психогімнастика передбачає використання вправлянь з метою закріплення умінь розуміння емоційних станів оточуючих, а конкретні моральні ситуації у сюжетно-рольовій грі вимагають продуманого вирішення.

У структурі психогімнастичних занять органічно поєднуються різні види діяльності дітей: психом’язове тренування, слухання музики, дії під музику й танцювальні рухи, тематичне та вільне малювання. Важливим для нас стало й те, що психогімнастичні заняття дозволяють поєднувати групову роботу з індивідуальним підходом до дітей. Отже, психогімнастика має ефективні можливості для формування і розвитку особистості, а саме: особистісного ставлення через розуміння й усвідомлення власних переживань та емоцій оточуючих.

У процесі проведення психогімнастичних занять вирішувались такі завдання:

1. Розвивати розуміння п’ятилітками емоційних станів ровесників за мімічними ознаками;
2. Поглиблювати усвідомлення дітьми власних переживань та їх аналіз за критеріями приємно – неприємно, добре – погано;
3. Вчити переносити знання про переживання інших у ставлення до їх досягнень шляхом оцінювання ситуацій з точки зору емоційних проявів їх учасників.

Для створення програми занять ми використали розроблені методики і програми Л.Артемової, Т.Войцехівської, Н.Клюєвої і Ю.Касаткіної, Ю.Коврижних і Г.Смольникової, С.Крюкової і Н.Слободяник, Н. Кряжевої,

В.Кузьменко, О.Хухлаєвої, М.Чистякової, Т.Шишової, Т.Яценко та ін. [194, 198, 208, 212-220]. Всі етюди для вивчення дітьми основних емоцій були запозичені. Нами запропонована схема знайомства та відпрацювання кожного переживання (дод. Д).

На засвоєння досліджуваними кожної емоції було відведено по два заняття. Ми обмежилися лише одним позитивним переживанням – радістю, яка була розділена на бурхливу і спокійну. Вісім занять були присвячені вивченню негативних (з точки зору задоволення – незадоволення) емоцій – смутку, злості, страху. Усвідомлення саме цих станів спричиняє формування і розвиток позитивної емоційної спрямованості дітей на оточуючих. На завершення були проведені узагальнюючі заняття.

Знайомство з переживанням починалось з розглядання піктограми, потім досліджувані розмальовували її. Ускладнення у сприйнятті та розумінні емоційних станів за мімічними ознаками проявлялось в тому, що досліджувані розглядали фотографії з зображенням переживань реальних дітей, а також вони вчилися дивитися один одному в очі: спочатку з дорослим, а потім з ровесниками. Після цього організовувалась сюжетно-рольова гра, в процесі якої діти вчилися проявляти певну емоцію мімічно і пантомімічно, споглядали за емоційними проявами інших учасників, коли вони виконували рольові функції.

Тривалість заняття 30-40 хвилин. Кількість занять – 10. Вони проводилися два рази на тиждень протягом двох місяців. Всі заняття мали гнучку структуру. Кожне заняття складалось з трьох частин.

#### Частина 1. Вступна.

Її метою було встановити емоційний контакт між всіма учасниками, настроїти їх на спільну діяльність. Кожне заняття починалося ритуалом привітання.

#### Частина 2. Основна.

Зміст заняття: етюди, вправи, ігри, спрямовані на розвиток емоційно-особистісної сфери дитини. Проводилась робота з піктограмами основних емоцій, а саме: радості, смутку, злості, страху.

В цій частині організовувались сюжетно-рольові ігри-етюди з метою розвитку уміння пов'язувати емоції з адекватними обставинами, визначати переживання за мімічними та пантомімічними ознаками у конкретних ситуаціях, а також поповнювати власний емоційний досвід за рахунок “уживання” у роль та розвивати навички спілкування. Прикладами етюдів є “Зустріч з другом”, “Два клоуни”, “Посварилися й помирилися”, “Сердитий дідусь”, “Хочу і все”, “Острів плаксунів”, “Безлюдний острів”, “Добрий і злий чарівник” тощо.

### Частина 3. Завершальна.

Основною метою цієї частини було закріплення позитивних переживань досліджуваних від успіхів на занятті. На фоні музичного супроводу діти розповідали про свої враження від ігор, свої побажання іншим учасникам групи. Кожне заняття закінчувалось ритуалом прощання.

Під час заняття досліджувані сиділи у колі на стільцях або на спеціальних подушках на підлозі залежно від діяльності, яку вони здійснювали. Коло – “можливість відкритого спілкування [215, с.11]”. Форма кола створює відчуття цілісності, завершеності, надає гармонії стосункам дітей, дозволяє їм відчути особливу спільність, полегшує взаєморозуміння і взаємодію.

На кожному занятті обов'язково проводились ритуали привітання й прощання. Під час вітання дошкільники налаштовувались на спільну діяльність, а також у групі створювались доброзичлива атмосфера й емоційний комфорт. Діти ставали у коло, бралися за руки і говорили разом вголос: “Вітаємо сонце, вітаємо день, вітаємо всіх”. Після цього проводилася гра з клубком ниток, розмотуючи який вони передавали його один одному, при цьому дивилися в очі іншого й промовляли декілька приємних щирих слів, за щось хвалили, тобто обмінювались компліментами, дарували

посмішку і передавали привіти. Дитина, якій адресувались звертання, кивала головою і відповідала: ”Дякую, мені дуже приємно!”. А потім сама дарувала комплімент своєму сусіду.

Перед ритулом прощання діти також сідали у коло і обмінювалися побажаннями. Цей ритуал психологічно завершував кожне заняття. Під час прощання діти також ставали у коло, бралися за руки і говорили разом уголос: “Дякую за гру, за спільну роботу. Бажаю здоров’я, радості і вдачі”. Потім піднімали руки угору і похитувались у такт музики.

На заняттях використовувались піктограми двох видів. Необхідно відмітити, що обидва види піктограм є схемою мімічних проявів. У реальному житті емоції швидко плинуть, а також поєднують у собі мімічні ознаки декількох переживань, що ускладнює їх вивчення й визначення.

Перший вид піктограм був шаблоном, в якому різні емоції зображені простими знаками: овал – лице, перевернута цифра “сім” – ніс, напівовали – брови і рот. Були використані чотири піктограми цього виду. Перша символізувала радісний емоційний стан і складалася з овала як обличчя, перевернутої цифри “сім” замість носа, двох напівовалів кінцями донизу як брови і напівовал кінцями догори як рот. Друга піктограма зображувала засмучене лице і складалася з овала як обличчя, перевернутої цифри “сім” замість носа, двох нахилених догори смуг як брови і напівовал кінцями донизу замість рота. Третя піктограма символізувала мімічне вираження страху і складалася з овала – обличчя, перевернутої цифри “сім” як носа, двох нахилених догори смуг замість брів і кружечка як відкритого рота. Четверта піктограма зображувала злість. Вона складалася з овала як обличчя, перевернутої цифри “сім” замість носа, двох нахилених донизу смуг як брови і невеликого овала, що символізував гнівно розкритий рот.

Другий вид піктограм був створений з урахуванням вікових особливостей сприйняття й уяви наших досліджуваних. Тобто вони були намальовані не схематично, а повністю, тому далі ми будемо називати їх малюнками або картинками. Вони символізували шість емоційних станів:

бурхливу і спокійну радість, смуток, злість, образу і спокій. Це був чорно-білий варіант картинок, які використовувалися в процесі проведення констатувального експерименту (дод. В).

Основним видом діяльності досліджуваних з піктограмами стало їх розфарбовування і домальовування. Метою цієї діяльності було не лише ознайомлення з мімічними ознаками різних переживань, а й зняття емоційного напруження засобами образотворчої діяльності дошкільників: підбір кольору, експериментування з фарбами, задоволення від виконання роботи і від її результатів [207; 221]. Завданням для членів психогімнастичної групи було домалювати малюнки і розфарбувати їх за власним бажанням. Досліджуваним надавалося право вибору, чим вони будуть малювати: олівцями або фарбами. Про результати своєї роботи дошкільники розповідали самі, коментували свій вибір кольору для того чи іншого малюнка, оцінювали результат. Думка кожної дитини мала право на існування незалежно від думки експериментатора та інших членів групи.

З метою вивчення емоційних станів у структуру психогімнастичних занять було включено розглядання фотографій із зображення переживань: радості, горя, образи, цікавості тощо. Робота розпочиналася із спільного споглядання фотографії, а потім проводилася бесіда за такими запитаннями:

- Що відчуває дитина на фотографії?
- Це приємне чи неприємне переживання?
- За якими ознаками це можна зрозуміти?

Діти передавали фото один одному і, таким чином, кожний дошкільник висловлював свої думки про емоційний стан людини, зображений на фотографії.

Ігрова діяльність у структурі психогімнастичних занять включала елементи психом'язового тренування і виконання певних сюжетно-рольових етюдів. Метою цієї діяльності стало формування у членів групи уміння бачити переживання інших дітей, розвиток спостережливості і самоспостережливості. Крім того, завдяки роботі м'язів обличчя і тіла



забезпечувалась активна розрядка емоцій, яка особливо важливо, оскільки в силу вікових особливостей діти часто не усвідомлюють своїх проблем. Під час відтворення виражальних рухів у дітей простежується погравлення відповідних емоцій, внаслідок чого можуть виникати яскраві спогади про нереалізовані раніше переживання.

Кожний етюд виконувався за певним простим сюжетом: народження квіточки, зустріч друзів, примхи малюка у іграшковому магазині тощо. До кожної емоції, з якими знайомилися на психогімнастичних заняттях, були підібрані етюди. Спочатку пропонувалися сюжет і рольові функції, потім пояснювалися мімічні характеристики кожної ролі. Обиралися бажуючі відтворити сюжет, після чого проводилась гра. Вона повторювалась декілька разів і всі учасники групи мали змогу спробувати свої сили, показати свої здібності, проявити свої переживання. Після закінчення гри досліджувані відповідали на запитання: “Чи сподобалась гра? Легко було виконувати роль чи складно? Чому?”

Додатковим засобом впливу на емоційну сферу учасників психогімнастичної групи стала музика. В основу її використання ми поклали положення про те, що музичний ритм допомагає досягти врівноваженості у діяльності нервової системи дитини, стримати збудливі прояви темпераменту і розгальмувати загальмованих дітей, регулювати неадекватну поведінку (О.Антонова-Турченко, В.Петрушин) [206; 222]. Ми спиралися на психофізіологічну закономірність, яку виділив В.Леві: функції, пов'язані з позитивними емоціями, спричиняють високий ступінь ритмічності; що стосується болю, страждань, страху – взагалі негативних емоцій, то вони найчастіше викликають порушення ритмічності організму. Є зворотне співвідношення: ритмічність сама по собі дає відоме задоволення, а ритмічна дезорганізація призводить до негативних емоцій [223]. В моделюванні емоцій основну роль відіграють мажорний й мінорний лад і темп, в той час, як інші компоненти – мелодія, ритм, динаміка, гармонія, тембр – при всій їх важливості залишаються додатковими [206].

На заняттях застосовувалось не лише слухання музики та музичний фон під час проведення ігор, а й дії під музику або танцювальні рухи. За основу ми взяли положення танцювальної терапії К.Рудестама, згідно з яким її ціллю є не навчання техніці танцю, а “розвиток усвідомлення власного тіла, створення позитивного образу тіла, розвиток навичок спілкування, дослідження почуттів і набуття групового досвіду” [224, с.213]. А також “в ідеальному варіанті аналіз рухів допомагає трансформувати почуття у дії, а дії – у розуміння.” [224, с.212]. Спостереження за учасниками нашої групи показало, що під впливом танцювальних рухів поліпшувалось їх фізичне самопочуття, розширювалось поле взаємодії між ними, виникали позитивні емоції, що давало можливість сміливіше експериментувати з новими моделями поведінки.

Виходячи з вище сказаного, основними принципами використання музики на наших заняттях стали:

- Музика – це невербальна форма комунікації, яка в активізації почуттів і людських взаємин може бути більш результативною, ніж мовне спілкування;
- В музиці важливу роль відіграє комунікативна напруга і розслаблення.

Музика на наших заняттях використовувалась як фон під час виконання окремих видів діяльності – ритуалів вітання і прощання, розфарбовування піктограм і малюнків, виконання мовчазних етюдів, а також були організовані сприймання спеціально підібраних музичних творів і танцювальні рухи з метою викликати у досліджуваних те чи інше переживання. Ми використовували музичні твори за програмою дитячого садка для старших дошкільників, записані на магнітну плівку.

Таким чином, у програму психогімнастики були включені такі види діяльності, які органічно поєднувалися і спільно впливали на емоційну сферу дитини, а також використовували групові форми роботи у поєднанні з індивідуальним підходом.

Розглянемо більш докладно організацію психокорекційної роботи. Як уже зазначалось, вона проводилась у групі дітей шостого року життя (21 дитина). В структурі цієї експериментальної групи за даними констатувального експерименту були виділені 9 дітей, які, на нашу думку, потребували особливих корекційних впливів і тому були включені в нашу психогімнастичну групу. Це були:

- 6 дітей, які мали на фоні позитивного самоствавлення низький рівень доброзичливості до ровесників,
- 1 дитина з негативним ставленням до себе на фоні середнього рівня доброзичливості до товаришів,
- 2 дітей, які поєднували у собі амбівалентне ставлення до себе і низький рівень доброзичливості однолітків.

Проаналізуємо роботу психогімнастичної групи. Дошкільники з низьким рівнем доброзичливості до товаришів становили її більшість, але серед них не було однорідності: троє досліджуваних поєднували критичне ставлення до ровесників з високим рівнем оцінювання власних якостей і троє проявили критичність в оцінці своїх властивостей на фоні заниження рис однолітків. Спостереження за дітьми, опитування батьків і бесіди з вихователями свідчили про неоднаковість проявів їх емоційного ставлення у повсякденному житті. Докладні характеристики цих досліджуваних подано у додатку Е.

Досліджувані, які були включені у групу для психогімнастики, мали певні труднощі у спілкуванні з ровесниками, у проявах емоційного ставлення до оточуючих. Під час проведення психогімнастичних занять були отримані дані, які свідчать про доцільність використання запропонованих психолого–педагогічних методів для формування у дітей уміння розуміти свої та чужі переживання, для підвищення у них рівня доброзичливості до ровесників та формування позитивного самоствавлення через розвиток їх емоційної сфери. Розглянемо факти виникнення актуальних переживань у досліджуваних виділеної нами групи.

Спостереження за поведінкою досліджуваних показало, що більшість з них адекватно сприймали ритуали привітання й прощання, замислювались над побажаннями та з радістю дарували компліменти. Слава на кожному занятті з посмішкою дякував за гарну гру і бажав своїм товаришам здоров'я. Ганна прагнула на кожному занятті придумати нове побажання: то вона бажала радості, то – успіхів. На останньому занятті дівчинка сказала: “Всім бажаю, щоб було все добре!”

Петрик на перших заняттях не ставився до ритуалів серйозно: привертав до себе увагу голосним сміхом та кривлянням. Були проведені бесіди перед першими заняттями з приводу його поведінки:

- Петрику, ти вмієш поводити себе добре. Тобі та іншим діткам буде цікаво, якщо ти будеш терплячим. Домовилися?

- Так, - відповів хлопчик.

На занятті йому було важко стримувати себе, але спокійне ставлення експериментатора до його витівок призвели до того, що він почав виконувати ритуали й очікував нових ігор і завдань. Юрко піддавався впливу з боку Петрика і спочатку повторював за ним, але потім із задоволенням включався у гру. На перших заняттях хлопчики знаходилися по обидві сторони від експериментатора. Але з четвертого заняття вони самі вибирали собі місця і це не впливало на їх подальшу поведінку.

Спостереження за актуальними переживаннями учасників групи показало, що дітям з підвищеною збудливістю легше було зображувати бурхливі переживання. Прикладом може служити рольова гра “Зустріч з другом”, за сюжетом якої хлопчик розлучився із своїм другом на цілий місяць, і одного разу він побачив його на зупинці тролейбуса. Хлопчики щиро зраділи зустрічі один з одним. Для зображення радості необхідно обнятися і засміятися. Петрик, Юрко, Слава і Дмитрик намагалися першими виконувати ролі в цій грі, проявляли нетерплячість, очікуючи свою чергу. Виконуючи рольові функції, вони гарно зображували переживання: голосно сміялися, із

задоволенням обнімалися. Слава, навіть, підстрибнув від “радості” зустрічі з другом.

Необхідно зазначити, що зображення спокійних емоцій цих хлопчиків не приваблювало. В етюді “Квіточка” необхідно було показати, як народжується паросток, як він піднімається до сонця, підставляє йому свої ніжні пелюстки. Виразні рухи вимагали присісти, опустити руки й голову, потім повільно піднімати голову, розправити плечі й підняти руки, ніби потягнутися до сонця. На обличчі виразити задоволення: очі напівзакриті і спокійна посмішка. Юра і Петрик, зображуючи спокійну радість в цьому етюді, не могли стримати своє бажання сміятися, тому довелося повторювати його декілька разів. Дмитрик доклав вольове зусилля і показав “квіточку” з першого разу. На питання експериментатора: “Чи сподобалася тобі ця гра?”, він відповів, що вона не дуже весела і йому було не цікаво.

Спостереження за поведінкою досліджуваних під час сприймання радості показало, що бурхлива емоція викликала більш яскраві актуальні переживання, ніж спокійна. Діти голосно сміялися, трималися за животи. Складності з проявом радості виникли у Даши і Олексія. Вони спочатку споглядали за сміхом решти дітей і сором’язливо усміхалися, а потім почали сміятися разом з усіма. Вираження бурхливої радості зняло напруження Даши та Олексія під час проведення заняття. Миколка спочатку дуже напружено імітував веселість, але поступово напруга пройшла і він сміявся вільно й легко.

Досліджуваним складніше було проявляти спокійну радість, тобто лише посміхнутися. Ця вправа виявилася особливо складною для Петрика, Юри, Слави, яким притамана підвищена збудливість, і лише повторне пояснення допомогло їм стримувати прояви цього переживання. Але варто зазначити, що прояви бурхливої радості були однаково яскравими і під час мімичної вправи, і в умовах рольової гри. Більш спокійне переживання легше зображувалося досліджуваними, коли виступало не метою дії, а умовою виконання сюжету або ролі. У цей момент дитина замислювалася над

обставинами, в яких виникла емоція, а не над самим переживанням. Етюд “Мамі посмінемося” передбачав уявити перед собою маму, яка посміхається, і посміхнутися їй у відповідь. Цей етюд був виконаний більшістю членів групи і не викликав утруднень, що свідчить про значення соціального досвіду дітей.

Як ускладнення етюдую зображення спокійної радості необхідно було розділитися на пари і посміхнутися один одному. На жаль, більш активні дошкільники швидко переходили на сміх і не могли себе стримати. Досвід перших двох занять показав необхідність залучення в одній парі збудливих дошкільників разом із спокійними. Це призвело до того, що активні досліджувані намагалися стримувати свої рухи заради реалізації загального сюжету, а сором’язливі прагнули щиро виконати рольові функції. Тобто, на нашу думку, це мало стимулююче значення.

Характерною особливістю відтворення негативних емоційних станів стало те, що досліджувані добре розуміли умовність обставин їх вираження. Це проявилось в тому, що радість вони демонстрували відверто, а неприємні переживання виявляли лише в умовах сюжетної гри. Так, Дмитрик показував прояви смутку в етюді “Острів плаксунів”, за сюжетом якого мандрівник опинився на чарівному острові, де всі плакали і їх не можна було заспокоїти. Хлопчик насупив брови, напіввідкрив рота і був схожий на справжнього плаксуна. Але, як тільки виконання ролі закінчилося, він уже посміхався, виявляючи задоволення своїми успіхами.

Аналогічно реагував Слава на етюд “Сердитий дідусь”, в якому необхідно було зображати розгніваність. Він насупив брови, надув щоки, поставив руки в боки, а коли етюд було закінчено, він засміявся і закрив рукою рота, затримуючи власний сміх. Він був задоволений тим, як виконав роль дідуся.

Спостереження за поведінкою досліджуваних під час проведення психогімнастичних занять показало, що їм дещо складно перейти від однієї емоції до іншої, навіть в умовах виконання сюжету. Петрик і Юрко проявили

нетерплячість в іграх, в яких необхідно було вольове зусилля. У грі “Посварилися і помирилися” вони спочатку змогли відобразити сварку і роздратованість: стояли спиною один до одного, на обличчі брови насуплені і губи стиснуті. Але поспішали показувати примирення: швидко поверталися обличчям, бралися за руки і починали сміятися. Одночасно більш спокійні діти відчували труднощі у переключенні на дії примирення: Ваня, Олексій і Даша, повернувшись обличчям один до одного, спочатку ніяковіли, знизували плечима, а потім невпевнено протягували руки назустріч і посміхалися. Коли партнерами спокійних дітей ставали більш рухливі дошкільники, досліджувані виконували рольові функції більш впевнено. Це можна пояснити прагненням дітей наслідувати один одного, а також взаємним емоційним “зараженням”.

Миколка і Ганна спокійно чекали своєї черги. На запитання експериментатора: “Хто хоче?”, - вони піднімали руки, чим виявляли свою зацікавленість і водночас терплячість. Миколка і Ганна проявили артистичні здібності. Вони відповідно поставилися до виконання своїх ролей, тому після закінчення гри деякий час були зосередженими. Їм однаково добре вдавалося зображувати позитивні й негативні емоційні стани. В іграх, в яких необхідно було переключатися з переживання однієї модальності на іншу, вони виконували це з високим рівнем щирості, наприклад, у грі “Посварилися і помирилися”.

Ваня, Олексій і Даша очікували особливого запрошення від експериментатора. Ваня у присутності дорослого стримував свою поведінку. Коли експериментатор ніби не звертав на нього увагу, він активно зображував те чи інше переживання. Так, в умовах гри “Сердитий дідусь”, в якій необхідно було імітувати злість, він ніяковів. А спостерігаючи за зображенням цієї емоції Юрою, Ваня синхронно повторював за ним мімічні та пантомімічні рухи. Після того, як дорослим були схвалені артистичні здібності хлопчика, він погодився повторити роль і зробив це з більшим рівнем відвертості. Це ще раз підтверджує думку про необхідність поєднання

вироблення навичок розуміння власних емоційних станів і переживань інших.

Олексій на заняттях був спокійним і не проявляв ініціативи. Із задоволенням брав участь у тих іграх, в яких йому вдавалося зображувати переживання. Наприклад, в етюді “Провина”, за сюжетом якого хлопчик відчував свою провину за розбиту вазу, Олексій імітував сором без особливих складностей: нахилив голову, опустил руки, насупив брови і стиснув губи. Гра “Хочу і все” передбачала зображення дитиною розсердженості із-за того, що їй в магазині мама не купила бажану іграшку. Для виконання ролі Олексій прикладав зусилля: йому важко було топнути ногою, падати на підлогу, стукати кулаками по підлозі і кричати: “Хочу! Хочу і все!”. Труднощі Олексія пов’язані, на нашу думку, з тим, що у реальному житті за ним така поведінка не спостерігалась.

Поступово хлопчик звик виконувати різні ролі, але робив це стримано. По закінченню гри не змінював швидко свою поведінку, ніби знаходився під впливом ролі, з цікавістю споглядав за іншими дітьми. Спостереження за його поведінкою показало, що після занять він відвертіше проявляв свої переживання. Якщо до психогімнастичних занять Олексій не проявляв ініціативу у спілкуванні з дорослим, він часто знаходився поруч і лише відповідав на питання, сам дуже рідко щось запитував і майже нічого про себе не розповідав, то після занять, на яких вивчалась радість, він поривався підтримувати бесіду: “А ми вдома з мамою і татком гралися і всім було весело... Ми грали у настільну гру, де кубик кидаєш і фішкою ходиш. Перемагали всі по черзі. І я перемагав.”

Даша виконувала рольові функції з емоційної скупістю, говорила тихо. Проте спостереження за її поведінкою показало, що з учасниками психогімнастичної групи після занять вона стала більш відвертою у проявах своїх переживань. Так, повертаючись з заняття, яке було присвячене смутку, ми спостерігали її бесіду з Ганною. Даша описувала причини свого недавнього плачу: “Я вчора плакала, мене мама закрила вдома і довго не



приходила. Я була одна і мені було погано”. Ганна продовжила бесіду розповіддю про себе: “Я іноді плачу, коли мені щось не дозволяють”. Відбувався, на нашу думку, стихійний обмін не лише знаннями про причини плачу, а й реальними переживаннями. І хоча кожна дівчинка говорила про себе й свої емоції, обидві адекватно сприймали почуття одна одної.

Наведені вище факти засвідчили, що не всякі спогади залишаються у пам’яті, а, значить, впливають на поведінку дитини і виконують функцію емоційної регуляції, а лише ті, що пов’язані з сильними переживаннями. Це підтверджує думку Я.Рейковського про те, що навіть негативний досвід запам’ятовується краще, ніж нейтральний [167, с.200].

Для кращого розуміння емоційного стану іншої людини використовувався етюд “Очі в очі”. Вивчаючи кожную емоцію, діти не лише вчилися її показувати у конкретних ігрових ситуаціях, а й прагнули розпізнавати її мімічні ознаки. Діти розбивалися на пари, бралися за руки і намагалися очами передати свій настрій:

- “Мені весело, давай гратися!”
- “Мені сумно, допоможи мені!”
- “Я розізлився, не займай мене!”
- “Мені страшно, спаси мене!”
- “Мені соромно, пробач мені!”.

Спочатку одна дитина зображувала переживання, а її партнер мав зрозуміти і назвати його.

Спостереження за актуальними переживаннями досліджуваних, які викликав цей етюд, показало, що більшість з них адекватно сприймали емоційні стани іншої дитини і відповідно реагували на них. Даша зображувала смуток: підняла брови і стиснула губи, а Ганна наслідувала за нею ці мімічні прояви.

Ваня і Слава, виконуючи етюд “Очі в очі” і зображуючи страх, зіткнулися з певними труднощами. Ваня, зображуючи страх, широко відкривав очі й рот. Слава реагував на це неадекватно: він починав сміятися. Ваня ніяковів і не міг продовжувати рольові функції. Виконання вправи

полегшило наповнення його сюжетним змістом, а саме: “За вікном гроза. Іде дощ. Блискає блискавка. Грмить грім. Хлопчик один вдома. Він стоїть біля вікна. Йому дуже страшно, особливо у мить сильного грому”. Слава і Ваня стали біля вікна, взялися за руки і спочатку уявляли собі, що на вулиці іде дощ. Тільки після того вони змогли зобразити страх і подивитися в очі один одному. Таким чином, на нашу думку, відбулася не передача переживання від дитини іншій, а одночасне зображення обома дітьми однієї емоції.

Було встановлено, що не всі члени групи справилися з цим завданням. Петрик і Юрко дуже бурхливо реагували на зображення мімічних ознак негативних емоцій. Якщо радість передбачала посмішку та сміх, то страх і злість не викликали у цих досліджуваних відповідних переживань. Хлопчики починали сміятися, хоча й намагалися стримати свої поривання. Така реакція Петрика і Юри не вплинула на те, як реагували на зображення переживань ними їх партнери.

У парі Юрко і Дмитрик першим зображував переживання Юра, а його партнер зрозумів цю емоцію і вірно назвав її. Коли Дмитрик намагався передати переживання очима, Юра відчував труднощі у відтворенні цієї емоції. Але необхідно констатувати, що вийти з цієї ігрової ситуації Петрик і Юра не могли: вони переходили на сміх.

Цікаві факти отримані у спостереженні за процесом малювання досліджуваних. Спостереження за реакцією досліджуваних показало, що процес розфарбовування впливав на поведінку дітей: вони ставали спокійнішими і доброзичливішими один до одного.

Розфарбовування на наших психогімнастичних заняттях показало залежність бажання малювати й фантазії досліджуваних від того, що саме вони розмальовували. Для старших дошкільників у зображенні емоцій є важливим не експериментування з кольором, а відображення за допомогою кольорів свого ставлення до кожного переживання. Спостереження за поведінкою досліджуваних показало, що у процесі розфарбовування

картинок виникали емоційні реакції, які мали не поверховий характер, а відображали сприйнятливість дошкільнят до змісту малюнків.

Цей факт підтверджується й тим, що робота з піктограмами першого виду, тобто схематичними, не приносила задоволення досліджуваним: вони розфарбовували обличчя світло-коричневим “натуральним” кольором, але не домальовували окремі деталі – вії, волосся, шию, одяг – і не розмальовували очі та губи. Під час виконання роботи коментували мало, але у більшості випадків адекватно називали той емоційний стан, який зображували. Як показало спостереження, емоційні реакції досліджуваних під час роботи з піктограмами мали нестійкий характер. Вони були не зацікавлені у якості своєї роботи. На нашу думку, цей тип піктограм більш підходить для роботи з старшими дітьми і мало відповідає віковим особливостям наших досліджуваних.

Картинки з детальнішим зображенням міміки викликали яскравіші актуальні переживання у дітей, ніж піктограми. Діти проявляли більше фантазії, були зосередженими, замислювались над вибором кольорів, а також коментували власні результати. Колір обличчя на малюнках декількох дітей відображав модальність емоційного переживання. Бурхливу і спокійну радість дошкільники пов’язували з “натуральним” кольором обличчя, тобто з світлим коричневим тоном. Неприємні емоційні стани асоціювалися у досліджуваних не лише із звичайним обличчям: троє намалювали засмучене обличчя сіро-голубими відтінками і двоє розфарбували роздратоване лице блідим і темно-коричневим.

На запитання експериментатора про причини використання тієї чи іншої фарби, досліджувані адекватно описували своє розуміння й сприйняття емоційних переживань. Ганна коментувала свій малюнок засмученої дівчинки: “В неї лице синє від горя”. Юра сказав, що у його батька обличчя буває темно-коричневим, коли він злиться, і тому він розфарбував роздратовану дівчинку саме таким кольором.

По-різному досліджувані сприймали і, звичайно, відображали губи і рот на картинках. Більшість з них малювали губи червоним кольором, а також значна їх кількість залишала губи не розфарбованими. Миколка намалював у засмученої дівчинки червоні губи та жовтий рот. Юра і Слава червоним розмалювали і губи, і рот.

Аналіз малюнків показав деяку відповідність одягу й емоційного стану дитини, зображеної на картинці. Так, спокійні переживання розфарбовували “м’якими” кольорами, а бурхливі – більш яскравими. “Роздратована” дівчинка на різних малюнках мала яскравий комір – синій, червоний, зелений, коричневий. А переживання спокою досліджувані пов’язували із світло-синім, темно-фіолетовим, світло-коричневим відтінками комірця.

В ході формуючого експерименту не підтвердилась думка Н.Л.Кряжевої про те, що дитину цікавить не стільки сюжет малюнку, скільки сам процес змін за допомогою кольору. Тобто, за її висловом, “на аркуші колір рухається, міняється, виникає і пропадає. Тому малювання є внутрішньою подією й одночасно служить ключем до емоційного розуміння мистецтва” [208, с.170]. Дані спостереження за досліджуваними нашої психогімнастичної групи показали, що діти емоційніше реагували на розфарбовування більш детальних малюнків, ніж простих піктограм, використовуючи яскравіший спектр кольорів і обговорюючи між собою результати своєї діяльності.

Наступним етапом вивчення емоційних станів інших стало розглядання досліджуваними фотографій з дитячими переживаннями. Це виявилось ускладненням діяльності, адже емоції є швидкоплинним явищем, яке, крім того, ще й може поєднувати в собі декілька переживань. Тому визначати їх за фоторафіями було складно. Фотографії були розділені на групи залежно від того, з якою емоцією зображено на ній дитину – радість, смуток, образа, інтерес, спокій. З метою навчити досліджуваних розуміти переживання інших була організована бесіда по кожній групі фотографій за такими запитаннями:

- Що відчуває дитина на фотографії?
- За якими ознаками це можна зрозуміти?
- В якій ситуації дитина може переживати це почуття?

Спостереження за реакцією дітей під час цієї діяльності показало, що їх актуальні переживання мали більш безпосередній характер, ніж під час роботи з малюнками. Часто їм не вистачало слів для пояснення того чи іншого емоційного стану, тоді вони починали демонструвати його.

Були зафіксовані випадки, коли досліджувані неадекватно сприймали емоцію дитини, зображеної на фото. Було декілька фотографій дітей з радісним емоційним станом, але не всі досліджувані адекватно сприймали зображене. Стан захоплення назвали веселим лише шість дітей. А Юрко вважав, що дитина на цій фотографії хоче їсти, тому вона відкрила рота і кричить. Миколка не зміг визначити навіть модальність переживання зображеної дитини. В ході бесіди під керівництвом експериментатора майже кожний досліджуваний висловив свою думку про емоційний стан дитини, зображеної на цій фотографії. І було з'ясовано, що цим станом є бурхлива радість, захоплення.

Інша фотографія, на якій була дівчинка із сором'язливою посмішкою, викликала суперечливі висловлювання. Юра розглянув фото і сказав: “Там сльози... Вона весела і сміється... Ну, вона грається”. Слава описав обставини, в яких це переживання могло виникнути: “Дівчинка комусь каже, що намалює гарно, а насправді намалює погано. І сама це знає. Це я бачу по її очах”. В результаті бесіди досліджувані дійшли висновку про те, що дівчинка на фотографії переживає радість у поєднанні сором'язливістю.

Ми констатували випадки, в яких досліджувані одностайно описували емоційний стан дитини, зображеної на фото. Наприклад, та, на якій дитина гірко плаче. Всі досліджувані визначили це переживання як негативне, називаючи його смутком : “він плаче, йому погано”. Була описана можлива причина цього переживання як біль. Даша перенесла переживання на себе: “Я теж плачу, коли мені боляче”. Миколка пояснив плач “слабкістю дитини,

тому що вона маленька”. Юра запропонував казкову ситуацію, в якій дитина плаче від страху: “Він плаче, тому що прийшов динозавр і хоче його з’їсти”. Бесіда проводилась з метою навчити досліджуваних адекватно реагувати на таке переживання дитини. В її ході дошкільники дійшли висновку про те, що необхідно заспокоїти дитину, відвернути від сумних подій. Після бесіди була організована сюжетно-рольова гра, в ході якої кожний з досліджуваних міг спробувати заспокоїти дитину, яка плаче.

Варто зазначити, що просте розглядування фотографій, на яких зображені діти з різними емоційними станами, не могло навчити досліджуваних розуміти переживання інших. Ми поєднували цей вид діяльності з іншими: бесідою, психогімнастичними вправами, сюжетно-рольовими іграми, в яких дитина може проявити активне ставлення до іншого в уявних обставинах.

Робота досліджуваних з фотографіями показала, що розуміти мімічні ознаки різних емоцій за фотографіями складніше, ніж за схемами. Проте необхідно відмітити, що діти щодня стикаються з реальними почуттями своїми й оточуючих. Тому робота з фотографіями мала, на нашу думку, велике стимулююче і пізнавальне значення. Цей висновок підтверджується такими фактами, як виникнення актуальних переживань досліджуваних під час споглядання фотографій, суперечливість їх висловлювань і прагнення довести думку один одному.

Розглянемо вплив музичного супроводження психокорекційних занять на поведінку й емоційні стани досліджуваних. Актуальні переживання, що виникали у досліджуваних під час сприймання музичних творів, мали безпосередній та яскравий характер. Дошкільники легко визначали веселу музику, починали в такт їй пританцювати. Складніше сприймалися невеселі музичні твори. Протягом перших хвилин звучання музики виникала реакція ніяковіння, після якої спокійні досліджувані уважно вслухалися, а збудливі, такі як Юра, Петрик, Дмитрик, могли посміюватись і переморгуватись. Слухання музичних творів на кожному занятті протягом 3-

5 хвилин сприяло тому, що ці діти стали спокійніше реагувати на музичний супровід, стримувати свої безпосередні реакції.

Використання музичного супроводу сприяло швидкому входженню досліджуваних у ролі під час виконання психогімнастичних етюдів. Так, заспокійлива мелодія допомогла Дмитрику і Славі зобразити спокійну радість. Миколка завдяки їй швидше заспокоївся після демонстрації бурхливої радості.

Важливою частиною психокорекційних занять з цими дошкільниками стало перенесення набутих знань й умінь у реальне життя всієї групи, що стало можливим лише за умови створення в ній позитивної емоційної атмосфери. Це стало можливим завдяки активній участі в експерименті вихователів, які чітко виконували рекомендації експериментатора. В таких умовах досліджувані психогімнастичної групи мали змогу реалізувати свої переживання серед однолітків, втілити у реальні обставини свої нові емоційні ставлення до себе і ровесників.

Розглянемо особливості та умови створення сприятливої позитивної емоційної атмосфери в нашій експериментальній групі старших дошкільників. Ми поєднували щоденні спостереження за роботою педагогів з поточними консультаціями. Обговорювалися плани занять, на яких мали вирішуватись завдання емоційного та особистісного розвитку дітей. Надавалися індивідуальні консультації з питань змін стилю керівництва вихователів, привернення їх уваги на вирішення конфліктних ситуацій через аналіз переживань їх учасників тощо.

З метою створення позитивної емоційної атмосфери в групі організовувалися заняття з продуктивної діяльності, на яких педагоги давали не лише індивідуальні завдання, а й групові. В основу використання цього методу було покладено положення Ю.Приходько. Якщо діяльність та її результат набуває для дитини особистісний смисл і головною умовою її виконання є спільність зусиль, то емоційне сприяння партнеру проявляється як особливість спільної діяльності. Завдяки емоційному передбаченню

дошкільником наслідків своєї діяльності виникає його доброзичливість до партнера як учасника бажаного успіху, а також до тих, кому адресується результат цієї діяльності [113].

Прикладом може служити таке заняття. На аркуші ватмана діти виконували аплікацію на тему “Осінній ліс”. Ця діяльність досліджуваних мала спільну мету, тому сприяла тому, що діти допомагали один одному вирізати листочки, вибирати колір паперу, намазувати клей на деталі аплікації, приклеювати. Спостереження за їх діяльністю показало, як впливає на особливості взаємодії дитини її попередній досвід спілкування. Якщо попередній досвід мав негативний або індиферентний характер, то вона працює самостійно, відмовляється від сторонньої допомоги, не пропонує свою. Якщо їй не подобається, як ровесник виконав роботу, він вголос критикує його або сам прагне виправити її недоліки.

Але більшість досліджуваних групи прагнули допомогти один одному, з усмішкою реагували на непорозуміння, які виникали від випадкових зіткнень, терпляче очікували, коли звільнеться пензлик або ножиці, показували один одному результати своєї роботи. Привернув увагу той факт, що навіть в умовах спільної групової діяльності досліджувані більше спілкувалися з тими ровесниками, до яких відчували симпатію. Можна зробити висновок про те, що організація спільної діяльності створює умови для формування у дошкільника позитивної емоційної спрямованості на партнера, що, в свою чергу, впливає на його особистісний розвиток.

Щотижня у груповій кімнаті вивішувалася картина – репродукція для того, щоб діти мали змогу її розглянути. Використовувалися репродукції таких картин: К.Брюллов “Вершниця”, В.Васнецов “Альонушка”, “Іван-царевич на сірому вовці”, В.Перов “Трійка”, “Мисливці на привалі”. Обговорення проводилося за такими питаннями: Хто зображений на картині? Що робить цей персонаж? Що він відчуває? За якими ознаками можна це зрозуміти? Чому виникло це переживання? Давайте зробимо припущення, що могло бути далі?



Репродукції викликали зацікавленість дошкільнят: розглядали їх, щось показували один одному. Але не проявляли ініціативи при обговоренні картин з вихователем. Так, ніхто з досліджуваних не почав самостійно описувати переживання, зображені на картині В.Васнецова “Альонушка”. Лише питання вихователя стимулювали дітей звернути увагу на її міміку і позу. Після визначення зображеної емоції досліджуваним пропонувалося подумати над її причиною. І діти називали випадки, коли переживали смуток самі: “Її, мабуть, образив хтось”, “В неї щось дуже дороге забрали”, “Її могли за щось покарати”. Розповідь вихователя про те, як Оленка загубила свого брата, викликала бурхливі емоційні реакції дошкільнят: пошвавлення рухів, викрики “Яка вона бідна...”, “Жалко брата” тощо. На обличчі більшості досліджуваних яскраво проявилось переживання співчуття: брови трохи насуплені, очі засмічені, губи стиснуті. Ніхто з членів групи не засміявся, що також свідчить про адекватне сприйняття й відображення дітьми розглянутого емоційного стану.

Цікаві актуальні переживання викликало опис картини К.Брюллова “Вершниця”. Досліджувані починали свої коментарі з мімічних ознак: “Очі відкриті, а губи посміхаються”, “У неї все лице якесь відкрите і приємне”, “На обличчі посмішка, значить, у неї хороший настрій”. Дошкільники запропонували найрізноманітніші причини такої емоції: “Вона радіє від того, що бачить свою доньку”, “Вона відчуває радість, тому що скаче на коні”, “В неї просто хороший настрій” тощо.

Складніше сприймали досліджувані емоційні стани під час слухання оповідань і казок. Казка “Їжак та заєць”, за сюжетом якої заєць образив їжачка, а їжак довів йому: “Ніколи не треба сміятися з слабшого.” Вихователю доводилося стимулювати уяву дошкільників: “Уявіть собі, як сміється заєць над їжачком. Він радіє по-доброму або по-злому? Уявіть, чи важко було зайцю бігти? А їжачок посміявся над стомленим зайчиком чи ні?” Досліджувані лише відповідали на питання дорослого, але їх відповіді показали адекватність сприймання переживань казкових героїв.

Вирішення конфліктів через обговорення переживань їх учасників вимагало багато часу, але, за даними спостереження, це сприяло зміні ставлення дошкільника до переживань іншої дитини. Більшість досліджуваних стали уважніше до емоцій ровесників. Була зафіксована реакція ініціативних дошкільнят, які намагалися самі, без втручання дорослого, вирішити той чи інший конфлікт. Частіше така ініціатива не мала успіху у складних конфліктах, які вимагали участі вихователя. Але прагнення деяких старших дошкільників були схвалені.

Необхідно відмітити, що виникла потреба відокремити дійсні конфлікти від ситуацій, коли діти починали ябедничати один на одного. Досліджувані цього віку вже мали досвід компромісного вирішення непорозумінь, тому увага дорослих зверталася перш за все на відкриті й тривалі конфліктні випадки.

Наше спостереження показало, що змінилась загальна атмосфера в групі досліджуваних. Ці зміни відбувалися поступово і повільно. Часто досліджувані змінювали свою поведінку під впливом наслідування ровесників. Наведемо приклад. Микита ненавмисто зламав будову з конструктора, яку зробив Сергійко. Хлопці почали кричати один на одного. Олексій Щ. підійшов і намагався їх заспокоїти. Йому на допомогу прийшли ще декілька дітей – дівчаток і хлопчиків. Але ситуація виявилася складною для дошкільників і вимагала втручання вихователя.

Спостереження за поведінкою досліджуваних показало, що деякі з них відчували співчуття до невдач у діяльності ровесників. Це стосувалося перш за все тих ровесників, яким вони симпатизували. Коли Дмитрик не міг виконати аплікацію на занятті, то його друг Сергій йому допомагав: намазував клеєм деталі і передавав їх. Позиція Сергія як навчаючого викликала у нього не лише співпереживання, а й дії сприяння другу у діяльності. Виникла ситуація співробітництва, в якій один щиро допомагав, а другий з вдячністю приймав цю допомогу.

Складність виконання цієї частини формувального експерименту, на нашу думку, пов'язана з тим, що починати створення емоційно сприятливої атмосфери в групі необхідно з моменту її формування у дошкільному закладі. Серед досліджуваних шостого року життя довелося поступово змінювати стосунки, використовуючи винятковий вплив педагогів на них. Звичайно, ці зміни спочатку були спрямовані на корекцію відносин, які склалися в групі до проведення експерименту. Потім будування нових стосунків, в основі яких лежать позитивна емоційна орієнтація на ровесників та позитивне ставлення до себе. Цим характеризуються труднощі, з якими зіткнулися педагоги.

#### 4.2. Вплив психокорекційної роботи на розвиток емоційного ставлення старших дошкільників до себе і ровесників

Психокорекційна робота здійснювалась з метою формування позитивного емоційного самоствавлення та доброзичливості до інших. Розглянемо результати, які відображають зміни, що відбулися після формуючих впливів. В цій частині дослідження нами була адаптована методика “Присвоєння позитивної характеристики” О.Кононко [104, с.104-105]. Робота з характеристиками – психологічним портретом образу “хорошого хлопчика” і “хорошої дівчинки” дозволяє:

- проникнути у внутрішній світ дитини, побачити, за що вона цінує себе, тобто особливості її ставлення до себе;
- дослідити особливості ставлення досліджуваного до дітей групи;
- порівняти характер емоційного самоствавлення і доброзичливості до однолітків з метою вивчення рівня особистісного розвитку дитини.

При використанні методики враховувалися емоційний характер сприйняття старших дошкільників і образність їх мислення. Дослідження проводилося індивідуально з кожною дитиною і починалась з того, що експериментатор знайомив досліджуваного з поняттям “характеристика”. На

нашу думку, це поняття для дітей дошкільного віку є незрозумілим, тому, пояснюючи його досліджуваним, ми замінили його на поняття “розповідь”. Адаптація методики для нашого дослідження полягала в тому, що була додана третя – негативна – характеристика дитини. Таким чином, досліджуваний мав зробити вибір з трьох розповідей.

На столі три аркуші паперу з текстами розповідей. Перша розповідь вміщувала сім позитивних якостей, друга – чотири позитивних і три негативних якості, третя – лише негативні. Експериментатор читав всі розповіді та просив досліджуваного сказати, яка з них написана про нього. Після того, як дитина зробила вибір, їй пропонувалося розкласти фотографії дітей групи за такою інструкцією: “У нас є три розповіді. Розділи дітей групи за цими розповідями: кому яка підходить”.

#### Розповідь № 1.

1. Красивий хлопчик (дівчинка).
2. Спритний, швидко бігає.
3. Розумний.
4. Старанний.
5. Добрий.
6. Уміє дружити з дітьми.
7. Допомагає дорослим.

#### Розповідь № 2.

1. Красивий хлопчик (дівчинка).
2. Спритний, швидко бігає.
3. Розумний.
4. Не завжди старанний.
5. Добрий.
6. Не уміє дружити з дітьми.
7. Не допомагає дорослим.

#### Розповідь № 3.

1. Красивий хлопчик (дівчинка).

2. Спритний, швидко бігає.
3. Не бажає думати.
4. Не завжди старанний.
5. Не завжди добрий.
6. Не уміє дружити з дітьми.
7. Не допомагає дорослим.

Обробка даних проводилась за такими критеріями:

- Якщо досліджуваний вибирав для себе першу розповідь, то він високо оцінював свої якості і отримував 3 бали. Якщо – другу, то проявляв амбівалентне ставлення до себе і одержув 2 бали. Якщо досліджуваний вибирає третю, то він ставився до своїх якостей негативно і отримував 1 бал.

- Рівень доброзичливості досліджуваного вираховувався за формулою 2.1 (стор. 75). Кількість фотографій дітей групи, вибраних ним для першої розповіді, порівнюється з загальною кількістю фотографій. Високий рівень доброзичливості вважаємо вище 0,6, середній – від 0,4-0,6 і низький – нижче 0,4.

- Спостерігалось актуальне переживання досліджуваного під час вибору: мімічні вирази, пантомімічні прояви, вислови.

Результати експерименту доповнювались даними спостереження. Спостерігалась поведінка старших дошкільників у конфліктних ситуаціях, прояви їх ставлення до виконання своїх обов'язків у групі, до власних успіхів та невдач на заняттях, до результатів товаришів у спільній діяльності.

В контрольному експерименті брали участь експериментальна (21 дитина) і контрольна (24 дитини) групи дітей шостого року життя, яка була виділена в тому ж навчально-виховному закладі. Паралельно з констатувальним дослідженням в експериментальній групі був проведений аналогічний в контрольній за допомогою тих же методів і методики вивчення ставлення дітей дошкільного віку до себе та ровесників. В контрольній групі не проводилась психокорекційна робота експериментатором, не вносились зміни у методику проведення групових занять вихователями,

музичним керівником та вихователем ізостудії. Після формувального дослідження в експериментальній групі був проведений експеримент в контрольній групі за методикою “Присвоєння позитивної характеристики”.

Кількісні показники впливу нашої експериментальної роботи на розвиток емоційного ставлення до себе та ровесників у дошкільників експериментальної та контрольної груп представлені у таблиці 4.1 (за результатами констатувального та контрольного експериментів).

Таблиця 4.1

Вплив експериментальної роботи  
на розвиток емоційного ставлення до себе та ровесників  
у дошкільників експериментальної та контрольної груп (у %)

	За результатами констатувального експерименту						За результатами контрольного експерименту					
	Ставлення до себе			Рівень доброзичливості			Ставлення до себе			Рівень доброзичливості		
	позитивне	амбівалентне	негативне	високий	середній	низький	позитивне	амбівалентне	негативне	високий	середній	низький
Експериментальна група	57,2	33,3	9,5	0	61,9	38,1	61,9	38,1	0	4,8	76,2	19
Контрольна група	62,5	29,2	8,3	0	58,3	41,7	62,5	33,3	4,2	0	66,7	33,3

Порівняння показників експериментальної групи, отриманих в констатувальному та контрольному експериментах, показало, що відбулися зміни в емоційному ставленні досліджуваних до себе. Збільшилось число дошкільнят з позитивним ставленням до себе (з 57,2% до 61,9%).

Збільшилась кількість тих, хто виявив амбівалентне ставлення до своїх якостей (з 33,3% до 38,1%). На нашу думку, цей факт, з одного боку, пов'язаний з тим, що вибір відбувався не за окремими ознаками, а загалом, за загальною характеристикою. З другого, з тим, що старші дошкільники здатні критично ставитися до окремих своїх вчинків, до результатів своєї діяльності, не занижуючи значущості своєї особистості, що ми розглядаємо як позитивний факт. Це підтверджується й тим, що не було виявлено досліджуваних з негативним самоствавленням.

Збільшення кількості дітей експериментальної групи з позитивним та амбівалентним ставленням до себе видається, на перший погляд, незначним. 4,8% старших дошкільників змінили своє самоствавлення з амбівалентного на позитивне і 9,5% - з негативного на амбівалентне. Це означає, що вони стали адекватніше переживати свої невдачі, адже раніше на них зверталось більше уваги, що й призводило до домінування у дітей песимістичного погляду на власні можливості. Важливим, на нашу думку, досягненням психокорекційної роботи є те, що в цій групі не виявлено досліджуваних з негативним самоствавленням. Відомо, що дітям цього віку притаманні висока самооцінка і позитивне самоствавлення, які й сприяють їх прагненню долати труднощі у діяльності і досягати результатів через розвиток своїх умінь.

Відбулися зміни в емоційному ставленні дітей експериментальної групи до ровесників, в рівні доброзичливості до них. Збільшилась кількість дошкільнят з середнім рівнем доброзичливості до товаришів (з 61,9% до 76,2%) і зменшилось їх число з низьким рівнем (з 38,1% до 19%). Результатом корекційних впливів можна вважати наявність досліджуваних, які виявили високий рівень доброзичливості до ровесників (4,8%). Крім того, слід відмітити, що деякі дошкільники підвищили свій рівень доброзичливості до товаришів в межах середнього рівня, а саме: 28,6% дітей показали коефіцієнт доброзичливості 0,4 за результатами констатувального експерименту, а після корекційних впливів цей коефіцієнт становив 0,5.

Психокорекційна робота була спрямована на розвиток уміння досліджуваних усвідомлювати емоції за їх зовнішніми проявами. Тому перераховані вище зміни свідчать, що змінився рівень усвідомлення дошкільниками своїх переживань та емоційних станів однолітків, що й спричинило зміни в їх ставленні до значущості своєї особистості на фоні підвищення рівня доброзичливості до ровесників. Це, на нашу думку, говорить про те, що створення доброзичливого мікроклімату у групі вплинуло на ставлення дітей до себе та своєї діяльності, на підвищення їх доброзичливості до ровесників.

Аналіз результатів експерименту показав, що всі досліджувані переживали потребу ототожнювати себе з образом “хорошої дитини”, адже це цілісний образ цінних для дитини якостей. Спостереження за поведінкою дітей під час проведення цього експерименту показало їх максимальне емоційне включення до вибору своєї розповіді. Всі дошкільники переживали схвильованість від необхідності вибору: просили повторити всі розповіді, рухалися повільно, перебирали руками комір або край одягу. В їхній міміці яскраво проявлялась занепокоєність: діти кусали і облизували губи, насуплювали брови.

Більші труднощі у дошкільників викликав вибір розповіді про себе, ніж про товаришів. Коли досліджувані отримували завдання підібрати розповіді для інших дітей групи, то деякі з них полегшено зіткали: їм це завдання здавалося легшим, ніж вибрати розповідь про себе. Ми констатували, що до вибору опису для товаришів більшість дошкільників поставилася відповідально. Таке їх ставлення підтверджується й тим фактом, що зменшилась кількість дітей, для яких досліджувані вибирали третю, тобто негативну, розповідь. Аналіз їхніх висловів засвідчив, що перед вибором вони пригадували ситуації взаємодії з ровесниками, особливості вчинків оцінюваних товаришів.

Досліджувані проявляли симпатію до тих своїх ровесників, яким були необхідні допомога і співчуття. Катя Л. коментувала свій вибір першої



розповіді для Олексія М. тим, що “він добрий і спокійний хлопчик, а його іноді Юра ображає”. Марина М. розповідала: “Даша – моя подруга, я з нею і живу поряд. Вона іноді капризує, але мені її жалко... Вона хороша і про неї перша розповідь”. Саме симпатія керувала дівчинкою під час вибору.

Були випадки, коли досліджуваний робив вибір під впливом й почуття антипатії. Юрко Т. поступово змінював свою поведінку у групі під впливом психогімнастичних занять, але стереотипне ставлення ровесників до Юрка впливало на підбір для нього розповіді. Сергійко так коментував свій вибір:

- Юра всіх б'є, тому йому підходить лише третя розповідь.

Експериментатор: - Коли Юра останній раз бився?

Сергій думає тривалий час: - Мабуть, вчора... Я погано пам'ятаю...

Експериментатор: - Можливо, про Юру якась інша розповідь?

Сергій знизав плечима: - Ні, я думаю, що про Юру третя розповідь...

Якщо досліджувані не могли вибрати місце для фотографії ровесника, то починали вголос коментувати його поведінку у повсякденному житті групи, його ставлення до інших дітей, або відкладали фотографію в сторону і поверталися до неї після закінчення роботи з іншими.

Леся П., вибираючи характеристику для себе, розповідала: “Я допомагаю мамі, бабусі. І на заняттях я стараюсь... Я думаю, що мені підходить перша розповідь”. Розкладаючи фотографії дітей групи, вона часто зупинялась, замислювалась, коментувала свій вибір: “Марина мені допомагає чергувати. Олексій захищає всіх дівчаток, особливо від Юри. А з Настею я дуже мало гуляю, я не знаю, куди покласти її фотографію”. Фото Марини і Олексія дівчинка поклала на аркуш з першою розповіддю, а фото Насті – на аркуш з другою. Аналіз її висловлювань показав, що коментар її вибору мав особистісний зміст, тобто характеризував її ставлення до конкретної дитини, до вчинків і результатів діяльності конкретного ровесника.

Настя Я. – спокійна, сором'язлива дівчинка. Спілкується з двома – трьома дітьми. За результатами констатувального експерименту вона високо

оцінила свої якості і мала середній рівень доброзичливості до ровесників. Контрольний експеримент показав, що її коефіцієнт доброзичливості підвищився з 0,4 до 0,5. До ситуації вибору розповіді про себе досліджувана поставилася зовнішньо спокійно, але відчувалося напруження: вона просила перечитати їй всі розповіді, потім тривалий час думала й тільки після того вибрала розповідь №1. Дівчинка ніяк не прокоментувала свій вибір:

Експериментатор: - Ти думаєш, ця розповідь про тебе?

Настя тихо сказала: - Так.

Експериментатор: - Чому ти так вважаєш?

Настя лише знизала плечима й нічого не відповіла.

Підбір розповідей для інших дітей групи викликав полегшення у Насті, що проявилось у глибокому зітханні і певному пожвавленні рухів. Вона спокійно робила вибір і дуже мало його коментувала. Досліджувана лише відповідала на питання експериментатора, сама ініціативу не проявляла. Її відповіді показали адекватність сприймання ситуації вибору: “Юрі підходить третя розповідь, тому що він ображає дівчаток і на заняттях погано себе поводить.”

Таким чином, кількісний і якісний аналізи змін, що відбулися в емоційному ставленні досліджуваних після корекційних впливів підтвердили думку про значення позитивної емоційної атмосфери у групі старших дошкільників для формування їх позитивного ставлення до себе і ровесників.

Більшість дошкільників після вибору дивилася на реакцію експериментатора, тобто шукали схвалення своїх дій. Це свідчить про те, що дитина прагнула виконати правильно завдання, яке не мало чіткого рішення, і зберегти стосунки з дорослим. Для дітей цього віку ситуація вибору залишилась проблемною та викликала суперечливі переживання по відношенню до конкретних дітей і при оцінюванні власних успіхів. Коментарі дошкільників завжди мали особистісний зміст. Завдання стали для них смисловими задачами, тобто такими, що не мали готової й однозначної

відповіді, що вимагали значної внутрішньої роботи з метою визначення свого ставлення до оточуючих. В ситуації експерименту на досліджуваного впливала присутність дорослого, а також бажання самої дитини справити на нього приємне враження і зберегти взаємини з ним.

Отже, ситуація вибору для досліджуваних стала полімотивованою та поліемоційною, тобто такою, що викликала різні мотиви під час вибору та амбівалентні переживання. Психологи-дослідники з питань формування особистості дитини, підкреслюють, що “... саме аналіз досвіду вирішення суб’єктом специфічного класу смислових задач дає ключ до розуміння особливостей особистості, її потреб і мотивів, її провідних переживань [89, с.55]”.

Нами були проведені бесіди з вихователями групи, музичним керівником, вихователем ізостудії навчально-виховного комплексу. Основними запитаннями бесіди стали:

- Які труднощі викликала у Вас участь в експерименті?
- Які зміни відбулися у ставленнях дошкільників до себе і ровесників в результаті експерименту?
- Чи змінився, на Вашу думку, психологічний клімат в групі загалом та взаємини між дітьми зокрема? І як?

Аналіз результатів відповідей вихователів показав, що основні труднощі під час проведення формувального експерименту були пов’язані перш за все із стереотипним ставленням педагогів до вирішення складних ситуацій, до проведення занять. У вихователів викликала здивування стримана реакція досліджуваних на розмови про емоційні переживання казкових героїв або персонажів картин – репродукцій, як це мало місце під час обговорення картини В.Васнецова “Альонушка”. Водночас, вихователі підтвердили, що такі обговорення розвивали мовлення старших дошкільників, їх увагу, сприяли розвитку їх пам’яті й мислення.

За висловами вихователів, збільшився час вирішення конфліктів між дітьми в зв’язку з обговоренням їх переживань, хоча це сприяло позитивним

змінам ставлень досліджуваних до ровесників. Вихователі почали відокремлювати справжні конфлікти між дітьми від непорозумінь, що визначало й наступну стратегію виходу із ситуації. Слід відмітити, що виникла потреба продемонструвати дітям засоби сприяння один одному. Таким чином, вирішення конфліктів відбувалося не лише через обговорення складної ситуації та переживань її учасників, а й через наслідування поведінки вихователя, його емоційних проявів і толерантного ставлення до конфліктуючих сторін.

За висловами педагогів, їм постійно доводилось спостерігати за вільним спілкуванням та ігровою діяльністю дітей у групі, адже часто виникали ситуації, в яких виникала потреба швидкого реагування дорослого. Діти звертали увагу на емоційні, частіше негативні, прояви своїх ровесників, але не завжди знали, як поводити себе, як виявляти співчуття. Такі ситуації потребували втручання дорослого, який показував способи сприяння іншій людині.

Спостереження за поведінкою дітей і висловлювання педагогів показали, що учасники експериментальної групи стали уважнішими до власних необережних дій у ставленні до ровесників. Прикладом може бути вчинок Петрика, який бігав навколо стола, за яким малювали дівчатки, чим дуже заважав їм. Після зауваження Марини він вибачився і побіг далі. Він продовжував бігати, поки вихователь не заспокоїв його. Але те, що хлопчик попросив вибачення свідчить про усвідомлення ним своїх дій та їх наслідків, хоча це розуміння не призвело до самостійного стримання поведінки.

Подібні ситуації, які часто виникали в групі досліджуваних, ще раз засвідчили, що для формування доброзичливого ставлення до оточуючих, зокрема ровесників, необхідно створювати реальні обставини прояву співпереживання їм, сприяння у діях, перенесення на інших власних переживань й бажань. Тобто прояву активності в реалізації емоційного ставлення.

На думку вихователів, атмосфера у групі змінювалась також внаслідок того, що досліджувані наслідували один одного. Наведемо приклад. Марина розплакалась і Даша, як найближча її подруга, прагнула її пожаліти. Декілька дівчаток, наслідуючи Даші, також підійшли до Марини і почали її заспокоювати. Після формуючих впливів таких фактів було зафіксовано значно більше, ніж під час проведення констатуючого експерименту.

Створення позитивного емоційного мікроклімату у групі, за даними бесіди з педагогами, сприяло покращенню стосунків між дошкільниками, формуванню у них доброзичливого ставлення до успіхів ровесників. Але це вимагало напруженої, щоденної роботи педагогічних працівників з усією групою дошкільників з метою створення сприятливої атмосфери. За висловами вихователів, основну складність їх участі у формувальному експерименті становила перебудова міжособистісних стосунків у дитячому колективі, адже група і групові норми сформувались раніше.

Проводилось підсумкове опитування батьків за такими запитаннями:

- Чи змінилась поведінка дитини вдома?
- Чи відбулися зміни у ставленні дитини до мами, тата, молодших і старших членів сім'ї?
- Чи обговорюються вдома переживання членів сім'ї?

Результати опитування показали, що 57,1% батьків досліджуваних проявили зацікавленість до проведеного експерименту. Вони постійно розпитували про особливості його проведення, зверталися за консультаціями до експериментатора та педагогів дошкільного закладу з питань сімейного виховання. Найактуальнішою проблемою, з якою зверталися батьки, виявилась проблема вирішення конфліктних ситуацій з дітьми.

Зафіксований факт про те, що 42,9% батьків висловились, що більшу увагу звертають на розумовий розвиток дитини, що правилам прояву емоцій її вчити не потрібно. Внаслідок цього вони не виявляли інтересу до участі їхньої дитини в експерименті, самі не прагнули дізнатися про особливості його проведення. На нашу думку, це вплинуло на ставлення їх дітей до своєї

участі в дослідженні: у 38,1% дошкільників не відбулися зміни в емоційному ставленні до себе і ровесників. Безумовно, вони виявляли цікавість, але не завжди були старанними в ситуаціях обговорення переживань літературних героїв, не проявляли ініціативу у сприянні одноліткам. Слід відмітити випадки, в яких ці діти піддавалися наслідуванню своїх товаришів в проявах співпереживання.

Дані спостереження, бесід з педагогами і батьками дозволили зробити висновок про те, що для більшості досліджуваних знання про переживання оточуючих набули особистісного смислу і були перенесені в їх повсякденний досвід спілкування. Безумовно, таке перенесення неможливо без активної участі дорослого, який не лише пояснює ситуацію, звертає увагу на переживання її учасників, а й демонструє засоби співчуття та сприяння один одному.

В таблиці 4.1 подані результати дослідження, проведеного у контрольній групі дітей шостого року життя (24 дитини). Як видно з таблиці, що підтверджується також даними спостережень і бесід з педагогами, у досліджуваних контрольної групи в емоційному ставленні до себе не зафіксовано суттєвих змін. Не змінилась кількість дітей з позитивним ставленням до себе і становила 62,5%. Збільшилось число дошкільнят з амбівалентним самоставленням (з 29,2% до 33,3%) за рахунок тих, хто за даними констатувального експерименту виявив негативне ставлення до себе.

Відбулися зміни в емоційному ставленні досліджуваних контрольної групи до ровесників, а саме: збільшилась їх кількість з середнім рівнем доброзичливості до однолітків (з 58,3% до 66,7%), відповідно, зменшилась – з низьким рівнем доброзичливості (з 41,7% до 33,3%). Не були виявлені в контрольній групі діти з високим рівнем доброзичливості до ровесників.

Порівняємо результати психокорекційної роботи, отримані в експериментальній групі, з результатами контрольної групи. В обох групах відбулися зміни в емоційному ставленні дітей до себе. Але в експериментальній групі було змінено негативне самоставлення на

амбівалентне та амбівалентне на позитивне у 14,3% дошкільників. У контрольній групі такі зміни відбулися лише у 4,2% дітей.

Під впливом формувального експерименту змін зазнало й емоційне ставлення дітей до ровесників. Так, в експериментальній групі змінили свій рівень доброзичливості до товаришів з середнього на високий 4,8% дітей, з низького на середній – 19,1%. Ці показники значно вищі, ніж у дошкільників контрольної групи. В ній не виявлено дітей з високим рівнем доброзичливості до однолітків, а змінили свій рівень доброзичливості з низького на середній 8,3% дітей.

Таким чином, можна вважати, що обрані нами психокорекційні прийоми вплинули на розвиток емоційного ставлення досліджуваних до себе і ровесників. Відсутність суттєвих змін у ставленні до себе та однолітків у дітей контрольної групи підтверджує необхідність активного втручання дорослих в особистісний розвиток дітей з метою коригування.

Вважаємо за необхідне розглянути зміни в емоційному ставленні до себе і ровесників, які були зафіксовані у створеній нами психогімнастичній групі (9 дітей). З метою порівняння результатів нами були виділені в структурі контрольної групи 10 дітей (контрольна підгрупа), які виявили показники, аналогічні до показників учасників психогімнастичної групи. Це були:

- 5 дітей з позитивним ставленням до себе на фоні низького рівня доброзичливості до ровесників;
- 2 дітей з амбівалентним ставленням до себе та низьким рівнем доброзичливості до однолітків;
- 2 дітей з негативним самоствавленням і низьким рівнем доброзичливості до ровесників;
- 1 дитина з негативним ставленням до себе та середнім рівнем доброзичливості до однолітків.

У таблиці 4.2 представлені кількісні показники впливу нашої експериментальної роботи на розвиток емоційного ставлення до себе і

ровесників у учасників психогімнастичної групи та контрольної підгрупи (за результатами констатувального та контрольного експериментів). Розглянемо зміни, які відбулися у ставленні до себе та ровесників у дітей психогімнастичної групи.

Таблиця 4.2

### Вплив експериментальної роботи

на розвиток емоційного ставлення до себе та ровесників

у учасників психогімнастичної групи та контрольної підгрупи (у %)

	За результатами констатувального експерименту						За результатами контрольного експерименту					
	Ставлення до себе			Рівень доброзичливості			Ставлення до себе			Рівень доброзичливості		
	позитивне	амбівалентне	негативне	високий	середній	низький	позитивне	амбівалентне	негативне	високий	середній	низький
Психогімнастична група	33,3	44,4	22,3	0	11,1	88,9	33,3	66,7	0	0	55,6	44,4
Контрольна підгрупа	50	20	20	0	10	90	50	30	10	0	20	80

Як видно з таблиці, кількість дошкільників з позитивним самостваленням не змінилась і становила 33,3%. Збільшилось число дітей з амбівалентним ставленням до себе за рахунок тих, хто у констатувальному експерименті виявив негативне самоствалення. На нашу думку, це є позитивним показником особистісного розвитку дитини дошкільного віку, адже впевнена в собі дитина емоційно адекватно реагує на власні успіхи та невдачі, прагне досягти позитивних результатів у своїй діяльності.

Зафіксовані зміни в емоційному ставленні учасників психогімнастичної групи до ровесників. Збільшилась кількість дітей із середнім рівнем доброзичливості до однолітків (з 11,1% до 55,6%) і, відповідно, зменшилось число дошкільників з низьким рівнем доброзичливості (до 44,4%). Необхідно



констатувати, що у жодної дитини цієї групи не був сформований високий рівень доброзичливості до товаришів. Проте спостереження за їх поведінкою показало, що вони стали частіше допомагати ровесникам у чергуванні, звертати свою увагу на переживання однолітків, виявляти до них співчуття, у складних ситуаціях звертатися за допомогою до вихователя. Деякі з них перш, ніж давати волю почуттям, стали замислюватись про наслідки власних вчинків.

Аналіз результатів, отриманих в контрольній підгрупі, й даних спостереження засвідчили відсутність суттєвих змін у ставленні дітей цієї групи до себе та ровесників. В ній також не змінилось число дошкільників з позитивним ставленням до себе (50%), як це мало місце серед дітей психогімнастичної групи. Відбулось незначне збільшення кількості дітей з амбівалентним ставленням до себе (з 20% до 30%) і, відповідно, зменшення їх кількості з негативним самостваленням (з 20% до 10%). Зафіксоване незначне збільшення числа дошкільників підгрупи з середнім рівнем доброзичливості до ровесників (з 10% до 20%) і зменшення – з низьким її рівнем (з 90% до 80%). Порівняння результатів психогімнастичної групи з результатами контрольної підгрупи показало, що обрані нами психогімнастичні прийоми сприяли формуванню у старших дошкільників позитивного ставлення до себе і ровесників через розвиток їх уміння усвідомлювати свої переживання та переживання ровесників.

Аналіз причин відсутності значних змін в емоційному ставленні окремих досліджуваних до себе і ровесників показав, що у них часто не достатньо сформовані уміння активного співчуття оточуючим, які слід розвивати не лише в уявних умовах, а й переносити в реальне повсякденне спілкування з ровесниками і дорослими. Ініціаторами цього процесу насамперед мають бути дорослі.

Однією з причин відсутності значних змін у ставленні деяких дошкільників до себе і ровесників є неухважність батьків до питання особистісного розвитку дитини, а також їх необізнаність щодо можливостей

виховання моральних якостей уже в цьому віці. Це диктує необхідність організації широкої просвітницької роботи з батьками з акцентом на значущість виховання почуттєвої сфери, яка є основою особистісного розвитку дитини.

З вище наведеного видно, що спеціально організований вплив на розвиток емоційної сфери досліджуваних спричиняє розвиток у них усвідомлення власних переживань та усвідомлення емоцій ровесників, що впливає на особистісне становлення дитини. У нашому дослідженні це виразилось в тому, що збільшилась кількість дітей з позитивним ставленням до власних досягнень на фоні зростання рівня їх доброзичливості до однолітків.

Підтвердилась думка про те, що без допомоги дорослого старші дошкільники самостійно ще не можуть перенести набуті знання у конкретні обставини. Тому для формування доброзичливого ставлення до ровесників необхідно створювати реальні обставини прояву активності в реалізації емоційного ставлення. Лише в емоційно сприятливому мікрокліматі стало можливим перенесення набутих умінь у конкретні дії сприяння, що, в свою чергу, вплинуло на формування доброзичливості до ровесників і позитивного емоційного самоствавлення, які є неодмінною складовою особистісного розвитку дитини дошкільного віку.

#### Висновки до 4-го розділу.

- Результати психокорекційної роботи дають підставу говорити про те, що обрані нами методичні прийоми загалом були адекватні щодо поставленої мети, зокрема формування у досліджуваних доброзичливого ставлення один до одного, що стало першочерговою умовою розвитку не лише позитивних стосунків між дітьми, а й передумовою формування позитивного емоційного ставлення до себе. Дослідження показало, що шляхи формування доброзичливості до ровесника повинні включати не

лише розуміння його місця у дитячому колективі, а й відповідне ставлення до нього. Емоційне ставлення дошкільника до іншої людини включає наявність вміння проявляти співчуття і емоційного сприяння іншому.

- Уміння співпереживати ровеснику, розуміння його емоційних станів зумовлює формування уміння переживати його труднощі і невдачі як власні, що пов'язано з усвідомленням власних переживань. Важливим для формування емоційного ставлення до себе та оточуючих є перенесення набутого уміння розуміти емоційні переживання з уявних обставин на реальні. Таке емоційне перенесення лежить в основі становлення доброзичливості дошкільника до оточуючих, яка проявляється у прагненні допомогти, у бажанні сприяти в конкретних діях іншому.
- Необхідною умовою формування емоційного ставлення до себе й однолітків є створення емоційно сприятливого мікроклімату в групі, коли кожний її член може щиро проявляти свої переживання. Позитивна емоційна атмосфера дає можливість дошкільнику реалізувати свою потребу бути значущим й прийнятним, підтримуючи іншого. Активізація прагнень взаємодопомоги можлива не лише в умовах спеціально організованої спільної продуктивної та ігрової діяльності, а й в умовах повсякденного спілкування, тому що емоційне ставлення дошкільника до ровесників складається насамперед тут. За умови створення сприятливого емоційного клімату в групі підвищується ефективність психокорекційної роботи з дітьми, які виявили негативне ставлення до себе та ровесників.
- Проведення психогімнастичних занять показало ефективність використання вправ на імітацію емоційних станів з метою коригування емоційного ставлення дошкільників до себе й ровесників. В основу таких занять була покладена сюжетно-рольова гра. Дослідження показало особливу продуктивність поєднання гри з малюванням, а також із слуханням музики, що сприяє не лише становленню нових емоційних ставлень дошкільників, а й “відпрацюванню” ними певних переживань, зняттю емоційного напруження.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне обґрунтування та результати емпіричного вивчення проблеми емоційних ставлень дітей середнього і старшого дошкільного віку до себе і однолітків, з'ясовано вплив ставлення до себе на ставлення до ровесників, визначені критерії та рівні самоствавлень дитини. Встановлено зв'язок ставлення дитини до себе і ровесників з усвідомленням нею своїх та чужих переживань. Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Ставлення особистості розглядається як її суб'єктивний вибірковий зв'язок із значущими для неї об'єктами, як інтегральна властивість, яка виступає єдністю когнітивного, поведінкового та емоційного компонентів. Когнітивний – складають знання про об'єкт, оцінні судження про нього. Поведінковий – це готовність діяти певним чином стосовно об'єкта, який має для людини особистісну значущість. Емоційний компонент є провідним у ставленні і включає переживання, які пов'язані у людини з певним об'єктом чи подією. Співвідношення когнітивного та емоційного компонентів з віком змінюється. Чим молодша дитина, тим менш наявне в її ставленні знання і тим більшого значення мають емоції. Виходячи з цього, саме емоційне ставлення дитини дошкільного віку визначає її поведінку та особистісний розвиток.

2. Ставлення до себе та ровесників є проекцією особистісного розвитку дитини, який проходить етапи: виділення себе об'єктом ставлень інших людей; виділення себе суб'єктом взаємин; становлення уявлень про себе та поява ставлення до себе. Співвідношення рівня емоційного самоствавлення дитини з рівнем її доброзичливості до однолітків характеризує особливості становлення її особистості. Емоційні ставлення до себе та оточуючих формуються в умовах вільного спілкування та спільної діяльності, в процесі яких визначаються, інтеріоризуються гуманні стосунки та закріплюються у вигляді установок особистості.

3. *Критеріями* визначення самоствалення є: *валентність* (позитивне, схвальне ставлення до себе; негативне, несхвальне; амбівалентне, яке поєднує в собі різні, іноді протилежні переживання); *виразність* (як зовнішньо проявляються переживання, рівень емоційності – яскраве або стримане ставлення до себе); *самостійність* (чи сама дитина виявляє ставлення, чи лише на запитання дорослого); *спрямованість* самоствалення (на себе загалом, на окремі власні риси та вчинки, на результат своєї діяльності). Проведене дослідження дозволило здійснити психологічний аналіз позитивного, амбівалентного та негативного ставлення дітей середнього і старшого дошкільного віку до себе.

4. Емоційне ставлення до себе і ровесників у дітей дошкільного віку уже яскраво виражене. Для дітей 5-го і 6-го р.ж. притаманне переважно позитивне емоційне ставлення до своїх якостей, тобто прийняття себе і задоволеність собою. До ровесників переважає амбівалентне ставлення. З віком відбувається поглиблення диференціації ставлення до різних однолітків та різних якостей однієї дитини, в чому виявляється вибірковість емоційних ставлень дошкільників. Серед досліджуваних 6-го р.ж. зростає критичність до себе та ровесників. Але загальна тенденція розвитку емоційного ставлення середніх і старших дошкільників характеризується високою оцінкою своїх досягнень на фоні намагань принизити успіхи однолітків. Про власні результати діти пам'ятають краще і більше, ніж про успіхи товаришів. Дитина старшого дошкільного віку більш, ніж середнього, здатна виявляти критичне ставлення до своїх вчинків та поведінки ровесників, порівнювати їх з правилами поведінки, що, безумовно, є показником особистісного зростання.

5. Дослідженням виявлена наявність суттєвого зв'язку між самостваленням дитини та її ставленням до ровесників в групі старших дошкільників, який полягає в тому, що ставлення дитини до себе обумовлює її ставлення до ровесника. Цього не було виявлено у досліджуваних середнього дошкільного віку.

6. Статевих відмінностей у ставленні до себе дітей середнього дошкільного віку не виявлено. У старших дошкільників вони мають місце. Зокрема, у хлопчиків переважає амбівалентне та негативне ставлення щодо своєї поведінки стосовно ровесників. Амбівалентне та негативне ставлення дівчаток частіше має місце, коли ними оцінюється власна зовнішність. В обох вікових групах виявлені статеві відмінності у ставленні дітей до ровесників. Хлопчики 5-го і 6-го рр.ж. частіше, ніж дівчатка, виявляють негативне ставлення до ровесників. Вони осуджують їх вчинки, занижують успіхи тощо. Дівчатка обох вікових груп більш доброзичливі у ставленні до однолітків, вони частіше схвалюють їх вчинки, виявляють радість за їх успіхи та готовність допомогти.

7. Впродовж 5-го і 6-го р.ж. у дітей відбуваються зміни в усвідомленні своїх та чужих переживань. З віком розширюється діапазон почуттів, які не лише переживаються дитиною, а й усвідомлюються нею. До них відносяться радість, смуток, злість. Якісно збагачується вербальна характеристика дітьми своїх та чужих емоційних станів. З віком більш усвідомлюються причини своїх та чужих переживань, багатшим стає опис мімічних ознак почуттів. У старших дошкільників з'являється моральна оцінка уявних та реальних ситуацій.

8. У старших дошкільників наявний зв'язок: між емоційним ставленням до себе і усвідомленням власних переживань, між усвідомленням своїх переживань та усвідомленням переживань ровесників. Дитина розуміє ті почуття однолітків, які пам'ятає з минулого власного досвіду, уже може співвідносити свої переживання з переживаннями ровесників, переносити ці переживання з уявних у реальні ситуації.

9. Необхідною умовою становлення позитивного емоційного ставлення до себе й однолітків є створення емоційно сприятливого мікроклімату у групі, коли кожна дитина може щиро проявляти свої переживання і навчитися виявляти співчуття іншим. Позитивна емоційна атмосфера дає

можливість дошкільнику реалізувати свою потребу бути значущим й прийнятним, підтримуючи іншого.

10. Дослідженням встановлена ефективність використання вправ на імітацію емоційних станів з метою коригування емоційного ставлення дошкільників до себе й ровесників. Особливо продуктивним є поєднання гри з малюванням, із слуханням музики, що сприяє не лише становленню емоційних ставлень дошкільників, а й “відпрацюванню” ними певних переживань, зняттю емоційного напруження. Апробовані методи впливу на особистість дитини показали свою ефективність, що виявилось у збільшенні числа дітей з позитивним і амбівалентним ставленням до себе, а також підвищення їх доброзичливості до ровесників. Це свідчить про позитивні зміни в особистісному розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Проведене дослідження емоційного ставлення дітей дошкільного віку до себе і ровесників не вичерпує всіх аспектів проблеми ставлень особистості. Подальша розробка даної проблеми вбачається нами у вивченні можливостей впливу сімейних стосунків на формування позитивного ставлення дитини до себе та інших людей. Поглибленого вивчення вимагає питання впливу стилю керівництва педагога взаєминами дітей на всіх вікових етапах дошкільного дитинства.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання.- 1999.- №1.- С.6-19.
2. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности.- М.:Наука, 1971. – 224 с.
3. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
4. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
5. Бех І.Д. Категорія “ставлення” в контексті розвитку образу “Я” особистості / Педагогіка і психологія – 1997 - №3(16).- С.9-21.
6. Лазурский А.Ф. Классификация личности. – 3-е изд. – Л.: Госиздат, 1924.- 290с.
7. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 224 с.
8. Мясичев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. – Т.2. – М.,1960. – С.110-125.
9. Мерлин В.С. Принципы психологической характеристики типов личности // Теоретические проблемы психологии личности / Отв. ред. Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1974. – С.226-250.
10. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х томах. – М., 1980. – Т.2. – 287 с.
11. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - С.242
12. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей связи явлений материального мира. – М.: Изд-во АПН СССР, 1957. – 328 с.
13. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития. – К.: Лыбидь, 1992. – 216 с.



14. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
15. Ломов Б.Ф. Личность как продукт и субъект общественных отношений // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности / Отв. ред. Б.Ф.Ломов, К.А.Абульханова. – М.: Наука, 1989. – 184 с.
16. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
17. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: Дис. ...доктора психол. наук: 19.00.07. – К., 1997.– 439 с.
18. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: Автореф. дис...доктора психол. наук: 19.00.07/ Укр. держ. пед.унів. ім. М.П.Драгоманова. – К., 1997. – 45 с.
19. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: У 2 т. Т.2 / АПН України. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка; За ред. М.Й.Боришевського. – Київ: Дніпро, 2001. – 244 с.
20. Титаренко Т.М. Я – знакомый и неузнаваемый. – К.: Рад. школа, 1991. – 240 с.
21. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
22. Ганзен В.А., Юрченко В.Н, Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека // Психические состояния / Под ред. А.А.Крылова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. – ...с.
23. Куликов Л.В. Психология настроения. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1997. – 228 с.
24. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – 2-е изд.– М.: Смысл, 1997.– 64 с.
25. Изард К. Эмоции человека: Пер с англ. – М., 1999. - ...с.
26. Психологія : Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.

27. Павловские клинические среды. Стенограммы заседаний в нервной и психиатрической клиниках. В 3-х томах. – Т.1. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1954. – С.22, 24-25, 140, 209-210, 275.
28. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / А.А.Бодалев (ред.) – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО “Модэк”, 1995. – 356 с.
29. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 144 с.
30. Рубинштейн С.Л. Эмоции / Основы общей психологии: В 2-х томах. – Т.2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с. – С.140-181.
31. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
32. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
33. Додонов Б.И. В мире эмоций. – К.: Политиздат, 1987. – 140 с.
34. Додонов Б.И. Эмоциональная направленность и корреспондирующие свойства личности. – Вопросы психологии. – 1974. - №6. – С.50-58.
35. Додонов Б.И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности // Психология формирования и развития личности: (Сб. статей) / Под ред. Л.И.Анцыферовой. – М.: Наука, 1981. – 365 с. – С.284-305.
36. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. унив-та, 1984. – С.162-171. – С.164.
37. Ніколенко Д.Ф. Потреби особистості та їх виховання. // Радянська школа. - 1964. - №4. – С.45-53. – С.48.
38. Лук А.Н. Эмоции и личность. – М.: Знание, 1982. – 176 с.
39. Ковалев А.Г. О чувствах и эмоциях // Вопросы психологии. – 1957. - №4. – С.25-33.
40. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 176 с.
41. Удовенко М.В. Методы диагностики эмпатии. – Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - №7. – С.55-63.

42. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностных отношений. – М.,1981.
43. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
44. Меграбян А.А. Теоретические проблемы психологии. – Ереван, 1987.
45. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1975. - №3.
46. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как о личности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 133 с.
47. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 200 с.
48. Кон И.С. Личность как субъект общественных отношений. – М.: Знание, 1966. – 48 с.
49. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
50. Богословский А.А. Как возникает симпатия? // Практична психологія та соціальна робота.-1998.-№4.-С.30-33
51. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / Под ред. Овчинниковой. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 142 с.
52. Галян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень вчителя у педагогічній взаємодії. Монографія. – Дрогобич: Видавнича фірма “Відродження”, - 1998. – 160 с.
53. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). – Минск: БГУ им. В.И.Ленина, 1976. – 238 с.
54. Кроник А.А. Межличностное оценивание в малых группах. – К.: Наукова думка, 1982. – 159 с.
55. Кроник А., Кроник Е. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. – М.: Мысль, 1989. – 204 с.
56. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.–304 с.

57. Психологические проблемы взаимодействия коллектива и личности: Сб. науч.тр. / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – 146 с.
58. Симонов П.В. О познавательной функции сопереживания // Вопросы философии. – 1979. – №2. – С.137-142.
59. Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
60. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Пер. с англ. / Общ. Ред. В.Я.Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.
61. Кон И.С. Открытие “Я”. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
62. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
63. Джемс У. Психология.- М.:Педагогика, 1991. - 368 с.
64. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер.с англ. - М.:Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
65. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
66. Эриксон Э. Детство и общество: Пер. с англ. – 2-е изд. – СПб.: Ленато; АСТ;, Университет. Книга, 1996. – 592 с.
67. Батулин Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии. – Вопросы психологии – 1989 – №2
68. Леонтьев А.Н. избр. Психол. произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 320 с.
69. Ильенков Э.В. Что же такое личность // С чего начинается личность. – М.: Наука, 1979. – С.
70. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В.К.Котырло. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с. – С.12.
71. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.:Просвещение, 1968. – 464 с.
72. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С.129-138.

73. Божович Л.И. Значение переживания как предмет психологии // Вопросы психологии. – 1972. - №1. – С. 130-134.
74. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1992. - №1-2. – С.22-33.
75. Костюк Г.С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности // Вопросы психологии. – 1956. - №5. – С.3-14.
76. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
77. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
78. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
79. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз РСФСР, 1960.- 328 с.
80. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка дошкольного возраста. // Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – С.254-294.
81. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. - №4.
82. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
83. Бреслав Г.М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников. // Вопросы психологии. – 1984. - №3. – С.53-59.
84. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Избранные психологические труды в 2-х томах.- Т.1.-М.: Педагогика, 1986. – С.260-275.
85. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у детей. // Избранные психологические труды в 2-х томах.-Т.1.– М.: Педагогика, 1986.- С.258-259.
86. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития и психология. – М.: Наука, 1978. – С.243-268.

87. Кульчицкая Е.И. Развитие гуманных чувств у детей дошкольного возраста // Учебные записки МОПИ им. Н.К.Крупской. – Вып.14. – 1969. – С.217-252.
88. Кульчицкая Е.И. Роль чувств симпатии и антипатии во взаимоотношениях детей дошкольного возраста. // Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. /Материалы I Всесоюзных педагогических чтений и симпозиума по проблеме формирования личности ребенка в коллективе. – М., 1970. – С.149-160.
89. Кульчицкая Е.И. Развитие чувств и эмоций у детей раннего и дошкольного возраста. Дис... доктора психол. Наук. – К. – 1996. – 483 л.
90. Лысенко Н.И. Источники возникновения и развития чувства симпатии у детей раннего возраста. Автореф. дис...канд. психол. Наук. – М. – 1952. –23с.
91. Репина Т.А. Чувства детей. // Дошкольное воспитание. –1961.-№1.–С.51-57.
92. Репина Т.А. Развитие чувств в дошкольном возрасте. // Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В.Запорожца и Д.Б.Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – С.7-70.
93. Отношения между сверстниками в группе детского сада: опыт социально-психологического исследования / Под ред. Т.А.Репиной. – М.: Педагогика, 1978. – 200 с.
94. Якобсон П.М. Изучение чувств у детей и подростков (Развитие нравственных оценок у школьников). Часть II. Психология чувств. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 214 с.
95. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника (Психологический очерк).- М.: Просвещение, 1966. – 292 с.
96. Боришевский М.Й. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07/ Киевс. гос. пед. ин-т имени М.П.Драгоманова. – К., 1992.
97. Денисова З.В. Механизмы эмоционального поведения ребенка / Под ред. Н.И.Касаткина. – Л.: Наука, 1978. – 143 с.

98. Вольцис К.Я. Игровые коллективы дошкольников // Коллектив и личность / Ред кол.: К.К.Платонов и др. – М.: Наука, 1975. – С.128-137.
99. Коломинский Я.Л. Детские коллективы // Коллектив и личность./ Ред кол.: К.К.Платонов и др. – М.: Наука, 1975. – С.115-128.
100. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. – Минск: Народная асвета, 1984. – 239 с.
101. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 189 с.
102. Кононко О.Л. Ціннісне ставлення до себе // Мистецтво життєтворчості особистості. – К.:ІЗМН, 1997. – С.96-126.
103. Кононко О.Л. Ціннісне ставлення як показник формування особистості дошкільника // Цінності освіти і виховання. Науково-методичний збірник / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.,1997. – С.169-172.
104. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч.посіб. для вищ. навч. закладів. – К.:Освіта, 1998. – 255 с.
105. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). – К.: Стилос, 2000. –336 с.
106. Воспитание гуманных чувств у детей (В.К.Котырло, С.Е.Кулачковская, С.А.Ладывир и др.) / Под ред. Л.Н.Проколиенко, В.К.Котырло. – Киев: Рад. школа, 1987. – 174 с.
107. Котырло В.К., Ладывир С.А. Мотивы взаимоотношений взрослых и детей // Воспитание дошкольника в семье: Вопросы теории и методики / Под ред. Т.А.Марковой. – М.: Педагогика,1979. - 191с.
108. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у детей. – К.: Рад. школа, 1971.– 200 с.
109. Котырло В.К. Виховання доброзичливості у дітей. – К.: Знання, 1964. – 48 с.
110. Котырло В.К. Виховання слухняності дітей у сім'ї. – К.: Рад. школа, 1967. – 103 с.

111. Лаврентьева Г.П. Роль эмоций в овладении дошкольниками правилами взаимоотношений со сверстниками. Автореф. дис...канд. психол. наук. – Киев. – 1982. – 22 с.
112. Мухина В.С. Психология дошкольника. Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Л.А.Венгера. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.
113. Мухина В.С. О социальном развитии ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Личность в системе коллективных отношений. Тез. докл. Всес.конф. в Курске, 1980. – М.: АПН СССР, 1980. – С.166-167.
114. Проблема формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Сб. науч. тр. / Под ред. В.С.Мухиной. – М.: МГПИ, 1981. – 150 с.
115. Приходько Ю.А. Формирование положительного эмоционального отношения детей друг к другу в процессе совместной деятельности. Дис...канд. психол. наук. - К. – 1980. – 143 л.
116. Приходько Ю.О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. – К.: Рад. школа, 1987. – 126 с.
117. Субботский Е.В. Исследование морального развития ребенка в зарубежной психологии // Вопросы психологии – 1975. - №6. – С.149-156.
118. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников. – М.: МГУ, 1976. – 144 с.
119. Субботский Е.В. Исследования проблем взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1977. -№1. – С.164-174.
120. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир: Кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
121. Титаренко Т.М. Функции эмоций в нравственном развитии дошкольника. Автореф. дис... канд. психол. наук. – Киев – 1979. – 25 с.
122. Тищенко С.П., Уманец Л.И. Динамика уровня притязаний дошкольников в реальных и воображаемых ситуациях // Новые исследования в психологии. – М.,1980. – С.32-38.



123. Тищенко С.П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу “Я” // Психологія: Науково-методичний збірник. – К.: Рад. школа, 1983. – 171 с.
124. Тищенко С.П. Развитие внутреннего мира ребенка // Воспитание детей дошкольного возраста /Под ред. Л.Проколиенко. – К.: Рад. школа, 1991. – С.40-82.
125. Якобсон С.Г., Буадзе К.Ф. Исследование взаимоотношений в совместной деятельности детей // Вопросы психологии. – 1968. - №6. – С.96-106.
126. Якобсон С.Г., Щур В.Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. Сб. научных трудов / Ред.-сост.: Ф.Т.Михайлов, Н.В.Дубровина, С.Г.Якобсон/ – М.: АПН СССР, 1977. – С.59-108.
127. Якобсон С.Г. Анализ психологических механизмов регуляции этического поведения детей // Вопросы психологии. – 1979. - №1. – С.38-48.
128. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В.Запорожца и Д.Б.Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – 295 с.
129. Уотсон Д. Психология как наука о поведении. //Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б.Уотсон. Психология как наука о поведении. – М.: ООО “Изд-во АСТ-ЛТД”, 1998. – С.251-672.
130. Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание. – М.: Знание, 1983. – 80 с.
131. Ольшанникова А.Е. К психологической диагностике эмоциональности // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1978. – С.93-105.
132. Ольшанникова А.От трех до двенадцати: (Об эмоциональном воспитании дошкольников и младших школьников) // Семья и школа. – 1979. - №9. – С.26-28.
133. Шварцара Й. Диагностика психического развития. – Прага: Авицентум, 1978. – 388 с.

134. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка дошкольного возраста // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н.Леонтьева. – М.: АПН СССР, 1948. – С.4-15. – С.7.
135. Ибрагимова Р.Н. Первые зачатки чувства долга у детей дошкольного возраста. Дис... канд. психол. наук. – М. – 1952. – 136 л.
136. Фарбер Д.А., Корниенко И.А., Сонькин В.Д. Физиология школьника. – М.: Педагогика, 1990. – 64 с.
137. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада / Под ред. А.М.Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.
138. Давидович В.Н. Формирование положительного взаимовлияния детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной продуктивной деятельности. Автореф. Дис... канд. педаг. Наук. – М., 1994. – 16 с.
139. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей детс. сада / А.В.Запорожец, Я.З.Неверович, А.Д.Кошелева и др.; Под ред. А.Д.Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
140. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста / В.Г.Нечаева, Т.А.Маркова, Р.И.Жуковская и др. – М.: Просвещение, 1968. – 384 с.
141. Нравственное воспитание в детском саду / В.Г.Нечаева, Т.А.Маркова, Р.И.Жуковская и др.; Под ред. В.Г.Нечаевой и Т.А.Марковой. – М.: Просвещение, 1978. – 256 с.
142. Воспитание дошкольника в труде / В.Г.Нечаева, Р.С.Буре, Л.В.Загик и др.; Под ред. В.Г.Нечаевой. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
143. Приходько Ю.О. Особливості виявлення дітьми прихильного ставлення до ровесників у процесі ігрового спілкування // Психологія: Респ. наук.-метод. збірник /Редкол.: Л.М.Проколієнко (відп.ред.) та ін. – Київ: Рад. школа. – Вип.32. – 1989. – С.67-72.
144. Развитие общения у дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г.Ружской. – М.: Педагогика, 1989. –216 с.
145. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Изд-во Моск. ун-та,1984. – 104 с.

146. Моральный выбор / Под общ. ред. А.И.Титаренко. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1980. – 344 с.
147. Бакштановский В.И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения.– М.: Политиздат, 1983. – 224 с.
148. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. – М.: Знание,1978. – 48 с.
149. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С.124-135.
150. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте /Вопросы психологии. – 1996. - №3. – С.5-14.
151. Счастливая А.М. Психологические особенности межличностных отношений детей шестилетнего возраста в условиях детского сада и подготовительных классов школы. Дис...канд. психол. наук. – Минск, 1980. – 167 л.
152. Терещук Р.К. Особенности общения со сверстниками как основа популярности дошкольников: Автореф.дис...канд.психол.наук. – М,1986. –21с.
153. Терещук Р.К. Общения и избирательные взаимоотношения дошкольников / Отв.ред. А.Г.Рузская. – Кишинев: Штиинца, 1989. –101 с.
154. Титаренко Т. Влияние нравственных представлений дошкольников на поведение // Дошкольное воспитание. – 1986. - №10. – С.32-34.
155. Шевченко В.М. Воспитание справедливых взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста: Дис...канд.педагог.наук. – К.,1994. – 185л.
156. Бюлер К. Духовное развитие ребенка / Пер. с нем., под ред. и с предисл. А.Е.Смирнова. – М.: Новая Москва, 1924. – 556 с.
157. Неверович Я.З. Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. – 1955. – Вып.64. – С.128-149.
158. Запорожец А.В. Роль Л.С.Выготского в разработке проблемы эмоций //Избранные психологические труды в 2-х томах. – Т.1. – М.: Педагогика, 1986. – С.276-284.

159. Резек А.М. Развитие сопереживания ровесникам у дошкольников. Автореф. дис... канд. психол. наук. – М. – 1992. – 18 с.
160. Николенко Д.Ф. Чувство комического и его развитие у детей. Канд.дис. – Киев, 1948.
161. Садыкова Р.А. Особенности восприятия смешного детьми дошкольного возраста. Автореф. дис... канд. психол. наук. – Киев. – 1972. – 24 с.
162. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии – 1996. - №3. – С.14-27.
163. Переверзева В.М. Психологический анализ прямых и косвенных форм регуляций поведения детей дошкольного возраста: Дис...канд. психолог. наук. – К.,1981. – 141 л.
164. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 272 с.
165. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека: Мотивационно-эмоциональные аспекты. – М.: Наука, 1975. – 177 с.
166. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 153 с.
167. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Пер. с англ. / Общ. Ред. М.С.Мацковского. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1996. – 336 с.
168. Бреслав Г.М. Эмоциональные процессы. – Рига, 1984. – 44 с.
169. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
170. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движений / С предисл. Е.И.Смирнова.– М.: Советская наука, 1945. – 231 с.
171. Власов В.Н. Проблема адаптации детей в дошкольном детском коллективе // Медико-психологические аспекты реабилитации детей с психическими нарушениями. – Л.:..., 1978. – С.139-142
172. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая критика трудного детства // Собрание сочинений в 6-ти томах. – Т.5. – М.: Педагогика. – С.257-321.

173. Гарбузов В.И. Нервные дети: Советы врача. – Л.: Медицина, 1990. – 176 с.
174. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. – СПб.: Союз, 1998. – 336 с.
175. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В.Лебединский, О.С.Никольская, Е.Р.Баянская, М.М.Либлинг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 197 с.
176. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избранные психологические труды в 2-х томах. – Т.2. – М.: Педагогика, 1980. – С.103-127.
177. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 195 с.
178. Дятленко Н.М. Психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.- К., 2002. – 205 с.
179. Коновальчук И.С. Развитие отношения к себе как субъекту учебной деятельности в младшем школьном возрасте: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Ин-т психологии АПН Украины. – К., 1992. – 145 с.
180. Кутішенко В.П. Динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім.Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 186 арк.
181. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольника.- Кишинев: Штиинца, 1983. – 111 с.
182. Чамата П.Р. Про генезис самосвідомості дитини // Наукові записи Інституту психології УРСР. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1949. – С.224-242.
183. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии // Психологическая наука в СССР. – Т.2. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С.91-109.
184. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, - 1977.- 144 с.
185. Якобсон С.Г., Морева Г.И. Адекватная самооценка как условие нравственного воспитания дошкольников // Вопросы психологии. – 1985. - №3. – С.55-61.

186. Якобсон С.Г., Морева Г.И. Образ себя и моральное поведение дошкольников // Вопросы психологии. – 1989. - №6. – С.34-42.
187. Ананьев Б.Г. Структура личности // Избранные психологические труды в 2-х томах. – Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – С.149-162.
188. Опыт системного исследования психики ребенка / Под ред. Н.И.Непомнящей. – М.: Педагогика, 1975. – 232 с.
189. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
190. Островская Л. “Хорошо” и “плохо” – азбука нравственности / Дошкольное воспитание. – 1978. - №3. – С.75-83.
191. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования / Ред. Г.П.Шелогурова. - Москва: Лабиринт, 1996. – 416 с.
192. Пеньковська Н.М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів: Дис. ...канд. психол. наук:19.00.07. – К., 2003. – 160 с.
193. Общая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. В.В.Богословского и др. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
194. Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2000. - №5. – С.38-48.
195. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии: Пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998.- 304 с.
196. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И.Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
197. Щетинина А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека / Вопросы психологии. – 1984. - №3. – С.60-66.
198. Абрамян Л.А. Преодоление негативных эмоциональных состояний детей дошкольного возраста средствами игры // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. Пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – С.100-122.

199. Артемова Л.В. Формирование общественной направленности ребенка–дошкольника в игре. – Киев: Выща шк., 1988. – 159 с.
200. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: Кн. для воспитателей дет. сада. – М.: Просвещение, 1991. – 125 с.
201. Психология и педагогика игры дошкольника (Материалы симпозиума) / Под ред. А.В.Запорожца и А.П.Усовой. – М.: Просвещение, 1966. – 351 с.
202. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В.Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 76 с.
203. Химич Н.Є. Формування гуманних взаємовідносин у дітей шостого року життя в іграх-драматизаціях: Дис...канд.педагог.наук – К., 1996. – 148 л.
204. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. – 1948. - №9. – С.34-41.
205. Пабат В.В. формування естетичних почуттів дітей дошкільного віку засобами народної казки: Дис...канд.педагог.наук – К., 1997. – 216 л.
206. Стрелкова Л.П. Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Яккад. Пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – С.70-99.
207. Стрелкова Л.П. Уроки сказки: (Рассказы, сказки, задания для детей и родителей). – М.: Педагогика, 1989. – 124 с.
208. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – 176 с. – С.21.
209. Шванцара Л., Шванцара Й. Развитие детских графических проявлений // Альманах психологических тестов. Рисуночные тесты. – М.: “КСП”, 1997. – С.286-306.
210. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 208 с.
211. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л.Морено: Пер. с нем. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 352 с.

212. Обуховский К. Психология влечений человека / пер. с польского. – М.: Прогресс, 1972. – 245 с.
213. Чиркова Т.В. Психологическая служба в детском саду: Учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 255 с.
214. Войцехівська Т. “Я – сонце, я – вітер, я – дощ...”. Ігри-медитації для дошкільнят // Дошкільнє виховання. – 1996. - №7. - С.20-21.
215. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
216. Коврижных Ю., Смольникова Г. Збагачуємо емоційну сферу дітей // Дошкільнє виховання. – 1997. - №1 –3.
217. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. – М.: Генезис, 1999. – 198 с.
218. Кузьменко В. Емоції // Дошкільнє виховання. – 1996. – №6. - С.20-21.
219. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Маленькие игры в большое счастье. Как сохранить психическое здоровье дошкольника. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 224 с.
220. Шишова Т.Л. Страхи – это серьезно. Как помочь ребенку избавиться от страхов. – М.: Издат. дом “Искатель”, 1997. – 96 с.
221. Шишова Т.Л. Застенчивый невидимка. Как преодолеть детскую застенчивость. – М.: Издат. Дом “Искатель”, 1997. – 96 с.
222. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
223. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М.:Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.
224. Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С. Музична психотерапія: Посібник-хрестоматія. – К.: ІЗМН, 1997. – 260 с.



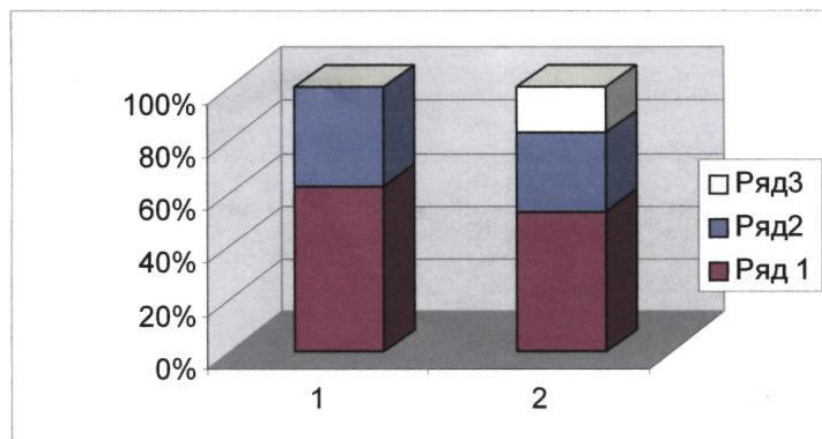
225. Леві В. Питання психобіології музики // Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С. Музична психотерапія: Посібник-хрестоматія. – К.: ІЗМН, 1997. – С.98-104.
226. Рудестам К. Групповая психотерапия – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. - 384 с.
227. Burns R.B. The self-Concept: Theory, measurement, development and behaviour. – London, 1979. - 406 p.
228. Coopersmith S. The antecedents of self-esteem. – San Francisco, 1967. – 216 p.
229. Dembo P. The measurement of self-esteem. Refining our methods // Journal of personality and social psychology. – 1985. V.48. - № 6. – p.60-69.
230. Erikson E.H. Identity and the life cycle. – N.Y.; L., 1980. – 191 p.
231. Gardner H. Frames of mind. – N.Y., 1983.
232. Guilford I.P. The nature of human intelligence. – N.Y., - 1967.
233. Harris P.L. Children's understanding of the link between situation and emotion // Journal Exp. Child Psychol. – 1983. – V.36. – p.1-20.
234. Harter S. Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self // Soc. Cognit. – 1986. – V.4. – p.119-151.
235. Kohut H. The restoration of the self. – N.Y.: International Universities Press, 1977. – 254 p.
236. Laing R.D. Self and Others. – Harm. (Midd'x): Penguin Books, 1980. – 192 p.
237. Mead G.H. The individual and the social self. – Chic.; L.: Univ. of Chic. Press, 1982. – 229 p.
238. Rogers C.R. What understanding and acceptance mean to me // Journal of Humanistic Psychologist. – 1995. – Vol.35. - № 4. – p. 7-22.
239. Rosenberg M. Conceiving the self. – New York, 1979. – 350 p.
240. Wells L., Marwell G. Self-esteem. Its conceptualization and measurement // Sage publications. - New York, 1976. – p. 56-70.
241. Wylie R.C. The self-concept. A review of methodological considerations and measuring instruments. – Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1974. – 433 p.

## **ДОДАТКИ**

## Додаток А

### Додаток А.1

Кількісні показники емоційного ставлення до себе дошкільників 5-го і 6-го років життя



Умовні позначення: **1** - 5-й рік життя, **2** - 6-й рік життя;

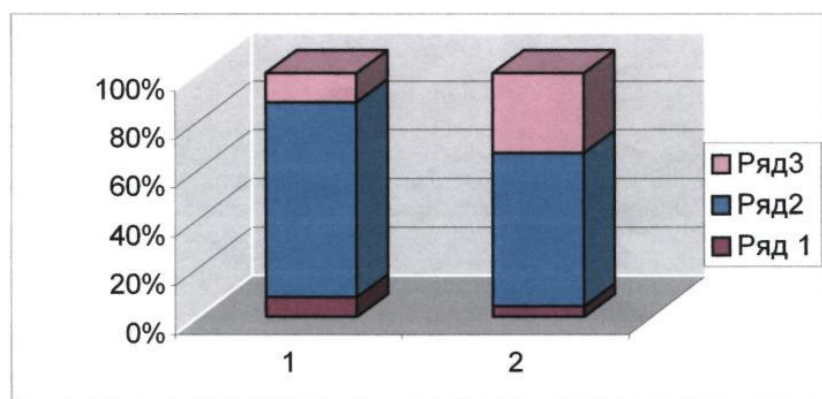
**Ряд 1** - позитивне ставлення до себе;

**Ряд 2** - амбівалентне ставлення до себе;

**Ряд 3** - негативне ставлення до себе.

### Додаток А.2

Кількісні показники емоційного ставлення (рівня доброзичливості) до ровесників дошкільників 5-го і 6-го років життя



Умовні позначення: **1** - 5-й рік життя, **2** - 6-й рік життя;

**Ряд 1** - високий рівень доброзичливості;

**Ряд 2** - середній рівень доброзичливості;

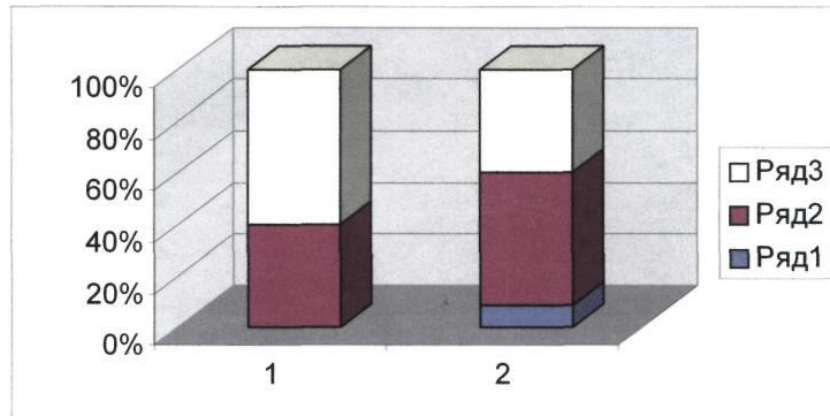
**Ряд 3** - низький рівень доброзичливості

## Додаток Б

### Додаток Б.1

Загальні показники усвідомлення власних переживань дошкільниками

5-го і 6-го років життя



Умовні позначення: **1** - 5-й рік життя, **2** - 6-й рік життя;

**Ряд 1** - високий рівень;

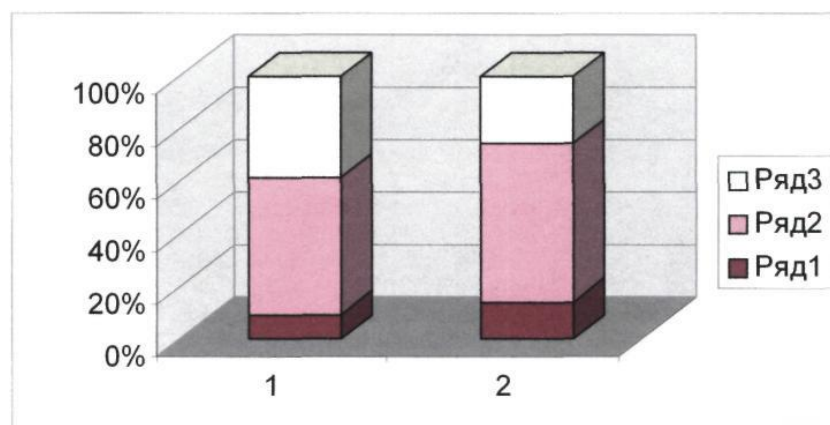
**Ряд 2** - середній рівень;

**Ряд 3** - низький рівень.

### Додаток Б.2

Усвідомлення емоційних станів іншої людини (за картинками) дошкільниками

5-го і 6-го років життя



Умовні позначення: **1** - 5-й рік життя , **2** - 6-й рік життя;

**Ряд 1** - високий рівень;

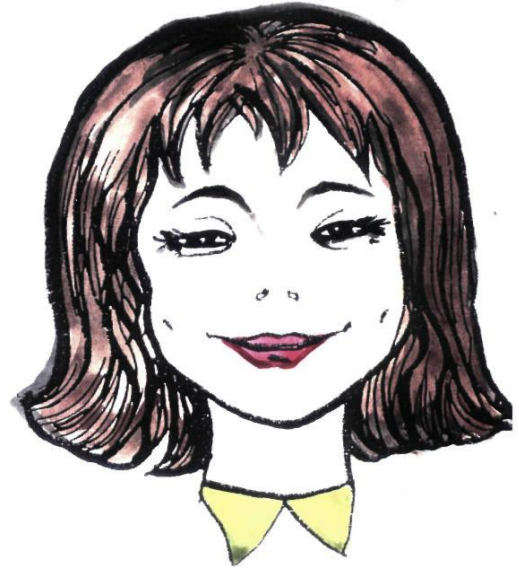
**Ряд 2** - середній рівень;

**Ряд 3** - низький рівень

Додаток В



Бурхлива радість



Спокійна радість



Горе



Злість

## Додаток В (продовження)



Страх



Спокій



Образа



## Додаток Д

### ПРОГРАМА ПСИХОГІМНАСТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Програма спрямована на розвиток емоційної сфери дитини старшого дошкільного віку. Основна мета програми – формування у дітей позитивного емоційного самоствалення і доброзичливого ставлення до ровесників через розвиток їх умінь усвідомлювати власні та чужі переживання. Завданням програми став розвиток у дітей умінь:

- розуміти емоції інших людей, зокрема ровесників, за мімічними та пантомімічними ознаками;
- усвідомлювати свої переживання, рефлексувати власні вчинки;
- адекватно реагувати на зовнішні впливи – вчинки і переживання оточуючих, зауваження дорослих, успіх та невдачі ровесників;
- вербально виражати власні емоційні ставлення до себе і оточуючого світу;
- адекватно реагувати на власний неуспіх, на свої неприємні переживання;
- переносити знання про переживання інших у ставлення до їх досягнень шляхом оцінювання ситуацій з точки зору емоційних проявів їх учасників.

Програма присвячена ознайомленню дітей з бурхливою і спокійною радістю, смутком (горем), злістю, страхом. Усвідомлення саме цих переживань спричиняє формування і розвиток позитивної емоційної спрямованості дітей на оточуючих. На засвоєння кожної емоції відведено по два заняття. Заключні заняття спрямовані на розвиток у дошкільнят умінь співчувати один одному.

Програма вміщує 10 занять, які проводяться два рази на тиждень у формі міні-тренінгів тривалістю 30 – 40 хвилин. Оптимальна кількість дітей — 8–10 осіб. Всі заняття мали гнучку структуру. Кожне заняття складається з трьох частин.

#### Частина 1. Вступна.

Мета – встановити емоційний контакт між всіма учасниками, настроїти їх на спільну діяльність. Кожне заняття починається ритуалом привітання.

### Частина 2. Основна.

Зміст заняття: етюди, вправи, ігри, спрямовані на розвиток емоційної сфери дитини. Робота з піктограмами основних емоцій, а саме: радості, смутку, злості, страху і сорому.

В цій частині організуються сюжетно-рольові ігри-етюди з метою розвитку вміння пов'язувати емоції з адекватними обставинами, визначати переживання за мімічними та пантомімічними ознаками у конкретних ситуаціях, а також поповнити власний емоційний досвід за рахунок “уживання” у роль і розвивати навички спілкування.

### Частина 3. Завершальна.

Мета – закріплення позитивних переживань дітей. На фоні музичного супроводу діти розповідають про свої враження від ігор, свої побажання іншим учасникам групи. Кожне заняття закінчується ритуалом прощання.

Під час заняття діти сидять у колі на стільцях або на спеціальних подушках на підлозі залежно від діяльності, яку вони здійснюють. Форма кола створює відчуття цілісності, завершеності, надає гармонії стосункам дітей, дозволяє їм відчувати особливу спільність, полегшує взаєморозуміння і взаємодію.

Ритуал привітання. Діти стають у коло, беруться за руки і говорять разом вголос: “Вітаємо сонце, вітаємо день, вітаємо всіх”. Після цього проводиться гра з клубком ниток, розмотуючи який вони передають його один одному, при цьому дивляться в очі іншого й промовляють декілька приємних щирих слів, тобто обмінюються компліментами, дарують посмішку і передають привіти. Дитина, якій адресується звертання, відповідає: ”Дякую, мені дуже приємно!”. А потім сама дарує комплімент своєму сусіду.

Ритуал прощання. Діти стають у коло, беруться за руки, обмінюються побажаннями і говорять разом вголос: “Дякую за гру, за спільну роботу.



Бажаю здоров'я, радості і вдачі". Потім піднімають руки угору і похитуються у такт музики.

Матеріали для проведення занять: магнітофон, касети з релаксаційною, мажорною й мінорною музикою, кольорові та чорно-білі картинки із зображеними емоціями (бурхлива і спокійна радість, смуток-горе, злість, страх, образа), фотографії з зображеними переживаннями, кольорові олівці й фарби.

### Заняття №1. Радість

Знайомство за допомогою гри "Ласкаве ім'я". Спочатку кожна дитина називає своє ім'я, а потім всі діти називають його хором і ласкаво. Ритул привітання.

Ведучий: Сьогодні ми поговоримо про радість. Коли діти радіють? Як можна зрозуміти, що дитина переживає радість? (Відповіді дітей).

Робота з кольоровими картинками із зображеними бурхливою та спокійною радістю: описати прояви радості, придумати історію про веселих дівчаток.

Гра "Зустріч з другом" описує два переживання. У хлопчика був друг. Коли прийшло літо, їм довелось роз'їхатись: хлопчик поїхав до бабусі в інше місто, а його друг – з батьками на південь. Пройшов місяць. Одного разу хлопчик йде по вулиці і раптом бачить на зупинці свого друга. Вони дуже зраділи один одному. Виразні дії для радості: посмішка, сміх, обійми. Гра виконується декілька разів з різними дітьми.

Гра "Квітка" описує спокійну радість. Виконується під повільну світлу мелодію. Теплий промінь опустився на землю і зігрів маленький паросток. З нього росте чудова квітка. Вона тягнеться до сонця й неба, повертає до них кожную пелюстку. Виразні рухи: присісти напочіпки, голову і руки опустити; поступово піднімати голову, розправляти спину, піднімати руки – квітка розцвіла; очі прикриті, посмішка, обличчя розслаблене.

Обговорення вражень дітей від заняття. Ритуал прощання.

### Заняття №2. Радість

Ритуал привітання.

Бесіда про радість, її прояви, причини виникнення. Розгляд картинок та фотографій з веселими дітьми.

Ігри “Квітка”, “Зустріч з другом” виконуються дітьми за бажанням.

Розфарбовування картинок із зображеними бурхливою та спокійною радістю з музичним супроводом. Діти самі обирають кольорові олівці або фарби.

Гра “Хороший настрій”. Мама попросила сина (доньку) сходити в магазин: “Купи, будь ласка, печиво, цукерки. І ми вип’ємо чаю і підемо в зоопарк”. Дитина радісно підстрибом іде в магазин. Виразні рухи: посмішка, рух підстрибом по колу.

Гра “Умка”. Жила дружня сім’я відмедів: папа, мама і ведмедик Умка. Кожний вечір папа і мама вкладають Умку в ліжечко спати. Вони його ніжно обнімають, бажають спокійної ночі. Виразні рухи: посмішка, плавні покачування під музику.

Ведучий: Минулого разу ми говорили про те, від чого радіють діти. Але радіти можуть і дорослі. Закінчить речення: “Моя мама радіє, коли...” Діти по черзі пропонують своє закінчення.

Ритуал прощання.

### Заняття №3. Смуток

Ритуал привітання.

Ведучий: Сьогодні наше заняття присвячене смутку (горю). Коли діти переживають смуток? Як можна зрозуміти, що дитина засмучена? (Відповіді дітей).

Робота з кольоровими картинками із зображеним смутком (горем): описати прояви смутку, придумати історію про сумних дітей.

Гра “Зустріч з другом” описує два переживання – смуток і радість. У хлопчика був друг. Коли прийшло літо, їм довелося роз’їхатися: хлопчик поїхав до бабусі в інше місто, а його друг – з батьками на південь. Пройшов

місяц. Одного разу хлопчик йде по вулиці і раптом бачить на зупинці свого друга. Вони дуже зраділи один одному. Виразні дії для смутку: опущені плечі і голова, погляд вниз, часті зітхання. Гра виконується декілька разів з різними дітьми.

Гра “Острів плаксунів”. Мандрівник опинився на чарівному острові, де живуть тільки плаксуні. Він намагається втішити одного й другого, але всі діти-плаксуні відштовхують його і проводжують плакати. Виразні рухи: брови насупливі, рот напіввідкритий, очі закриті, обличчя “скривлене”.

Ритуал прощання.

#### Заняття №4. Смуток

Ритуал привітання.

Бесіда про смуток і горе, їх прояви, причини виникнення. Розгляд картинок та фотографій із сумними дітьми. Розфарбовування картинок із зображеною засмученою дитиною з музичним супроводом.

Гра “Попелюшка” (для дівчаток). Попелюшка повертається додому з балу дуже засмучена, адже вона загубила кришталевий черевичок. Виразні рухи: опущена голова і плечі, повільна хода. Гра повторюється різними дівчатками.

Гра “Сніговичок” (для хлопчиків). Діти виліпили із снігу веселого сніговика. Але вдень пригріло сонечко і сніговичок почав танути. Виразні рухи: спочатку на обличчі посмішка, потім поступово опустити губи, голову, плечі, сісти на навпочіпки. Гра повторюється різними хлопчиками.

Гра “Острів плаксунів”: Давайте придумаємо інше закінчення історії. Як ми можемо розвеселити дітей? Діти заспокоюють один одного.

Ведучий: Тепер ми знаємо, як виглядає засмучена дитина, можливі причини виникнення; знаємо, як допомогти смученій дитині. Ритуал прощання.

### Заняття №5. Злість

Ритуал привітання.

Ведучий: Сьогодні ми поговоримо про злість, розсердженість. Коли люди зляться? Як можна зрозуміти, що людина сердиться? (Відповіді дітей).

Робота з кольоровими картинками із зображеною сердитою дитиною: описати прояви злості, придумати історію про сердитих діток.

Гра “Сердитий дідусь”. До дідуся приїхав Петрик і одразу пішов гуляти на вулицю без дозвілу. Дідусь дуже розсердився. Виразні рухи: насуплені брови, погляд з-під брів, надуті щоки.

Гра “Посварились і помирились”. Хлопчики посварились. Вони сердяться, насупивши брови, наступають один на одного, готові до бійки. Повертаються спинами, руки на поясі або за спиною. Інші діти намагаються їх помирити. Вони повертаються обличчям один до одного, повільно простягають руки назустріч, посміхаються і, нарешті, обнімаються. Гра повторюється різними дітьми.

Ритуал прощання.

### Заняття №6. Злість

Ритуал привітання.

Бесіда про злість, її прояви, причини виникнення. Розгляд картинок та фотографій із сердитими дітьми.

Гра “Посварились і помирились”. Під впливом гри розфарбовування картинок із зображеною сердитою дитиною на фоні музичного супровода.

Гра “Йди, злість, йди”. Діти лягають на килим по колу. Між ними подушки. Закривають очі і починають бити ногами по підлозі, а руками – по подушках з криком “Йди, злість, йди”. Вправа продовжується три хвилини, потім діти по команді приймають позу “зірочки” і спокійно лежать, слухаючи релаксаційну музику (три хвилини). Застереження: слід слідкувати, щоб діти випадково не били один одного.

Ведучий: Тепер ми знаємо, якою буває злість, чому вона виникає. Знаємо, що її можна подолати. Заключна бесіда.

Ритуал прощання.

### Заняття №7. Страх

Ритуал привітання.

Ведучий: Сьогодні наше заняття присвячене страху. Коли діти бояться? Як можна зрозуміти, що дитина чогось боїться? Що найчастіше лякає дітей? (Відповіді дітей).

Робота з кольоровими картинками із зображеним страхом: описати прояви страху, придумати історію про переляканих дітей.

Гра “Страх”. Хлопчик (дівчинка) боїться самотності. Він (вона) не рухаючись сидить на стільці та зі страхом дивиться на двері. Раптом в іншій кімнаті хтось причаївся... Виразні рухи: голова втягнута в плечі, очі розширені, брови дещо підняті, рот відкритий. Гра виконується різними дітьми по черзі.

Ведучий: Послухаємо історію, яка називається “Ваза”. Маша стояла біля вікна і дивилась, що відбувається на дворі. На столі поруч з вікном стояла ваза. Раптом подув сильний вітер, вікно зачинилося і ваза впала. Дівчинка злякалася. І тут до кімнати ввійшла мама.

Бесіда за такими запитаннями: Що сказала мама? Що вона могла зробити? (Як правило, діти говорять, що мама розсердиться, поставить доньку у кут.) Ведучий: мама може заспокоїти дівчинку, спокійно попросити пояснення і сказати, що нічого страшного не відбулося.

Інсценування історії “Ваза”. Ритуал прощання.

### Заняття №8. Страх

Ритуал привітання.

Бесіда про страх, його прояви, причини виникнення. Розгляд картинок та фотографій із переляканими дітьми.

Гра “Гроза”. За вікном гроза: переїщить дощ, блискає блискавка, грізно гримить грім. Дитина сидить вдома сама. Під час удару грому їй особливо страшно. Виразні рухи: голова втягнута в плечі, очі широко розкриті, рот відкритий, долоні інколи закривають обличчя.

“Намалюй свій страх, переможи його”. Дітям пропонується намалювати свій страх. Вони смі вибирають папір, олівці або фарби. Після малювання ведучий розпитує кожну дитину, чого саме вона боїться. Потім кожній дитині видаються ножиці, якими вона розрізає малюнок на такі дрібні частинки, щоб його неможливо було зібрати. Ведучий загортає всі розрізані малюнки у великий папір, разом з дітьми викидає його до сміття: “Це сміття нам не потрібно, його вивезут і спалять. Разом із сміттям спалять й “страхи”, тому їх більше не буде”. Зауваження: вправа виконується за бажанням дітей; ті, хто не захотів малювати власний страх, може розфарбовувати картинку із зображеною переляканою дитиною.

Заключна бесіда про причини страхів, про те, як можна запрокоїти перелякану дитину. Ритуал прощання.

### Заняття №9. Тренуємо емоції

Ведучий: Зараз ми привітаємося, передаючи один одному свічку. Спочатку давайте подивимося на неї: як колихається полум'я, яке воно різнокольорове. Коли будете передавати свічку один одному, вудчуйте тепло, яке від неї йде, і запам'ятайте його. Передаючи свічку своєму сусіду, поверніться до нього, посміхніться і скажіть: “Я радий тебе бачити!”

Ведучий: Ми розглянули різні переживання. Назвіть їх. (Відповіді дітей). Сьогодні будемо вчитися співпереживати один одному.

Гра “Очі в очі”. Діти розбиваються на пари, беруться за руки. Дивлячись лише в очі та відчуваючи руки, спробувати передати різні переживання:

- “Мені весело, давай гратися!”
- “Мені сумно, допоможи!”
- “Я розізлився, не займай мене!”

- “Мені страшно, спаси мене!”

Зауваження: якщо дитина не може виконати цю вправу з іншою дитиною, можна її розпочати з ведучим.

Гра “Каблучка”. Діти сідають у коло. Ведучий приховує у долонях каблучку. Кожному учаснику слід бути дуже уважним і слідкувати за обличчями інших дітей, щоб вгадати, хто отримав каблучку. Той, хто вгадав, стає ведучим.

Ритуал прощання.

### Заняття №10. Тренуємо емоції

Ритуал привітання.

Розглядування фотографій з різними переживаннями за такими запитаннями: Що відчуває дитина на фотографії? За якими ознаками це можна зрозуміти? Придумайте історії про дітей, зображених на фотографіях.

Гра “Тренуємо емоції”. Діти стоять у колі і зображують переживання:

1. посміхніться (як кіт на сонці; сонечко; хитрий лис; Буратіно; веселий малюк);
2. розізлились (як дитина, у якої відняли морозиво; зла фея; осіння хмара);
3. злякайся (як дитина, яка загубилась у лісі; заєць, який зустрів вовка; кошения, на якого гавкає собака);
4. покажи втому (як папа після роботи; людина, яка підняла важкий вантаж).

Гра “Художники”. Для гри необхідні великий папір, фарби, пензлі різного розміру, кольорова крейда, мило, вода. Ведучий: Малюємо картину “Фантастична планета”. Можна малювати пензликами, крейдою, пальцями, долонями, кулачками за бажанням. Обговорення малюнку.

Ритуал прощання.

## Додаток Е

### Характеристика дітей – учасників психогімнастичної групи

За даними констатувального експерименту були виділені 9 дітей, які потребували особливих корекційних впливів і тому були включені в нашу психогімнастичну групу. Це були: 6 дітей, які мали на фоні позитивного самоствавлення низький рівень доброзичливості до ровесників; 1 дитина з негативним ставленням до себе на фоні середнього рівня доброзичливості до товаришів; 2 дітей, які поєднували у собі амбівалентне ставлення до себе і низький рівень доброзичливості однолітків.

Дошкільники з низьким рівнем доброзичливості до товаришів становили більшість групи, але серед них нема однорідності: троє дітей поєднують критичне ставлення до ровесників з позитивним самоствавленням і троє проявили критичність в оцінці своїх властивостей на фоні заниження рис однолітків. Спостереження за дітьми, опитування батьків і бесіди з вихователями свідчили про неоднаковість проявів їх емоційного ставлення у повсякденному житті.

Петрик А. проявляв уміння організовувати рухові ігри з дітьми, любив пустувати. До зауважень дорослих ставився несерйозно, перекиривлював їх, від чого отримував задоволення сам і викликав сміх у дітей. Часто Петрик виступав ініціатором суперечок, провокував бійки, але ніколи на жалівся дорослим і швидко, забуваючи про їх причини, повертався до гри. Експериментальні дані свідчать про наявність у Петрика низького рівня розуміння й усвідомлення емоційних станів своїх та оточуючих. За свідченням мами, дома він відчував вседозволеність, нічого і нікого не боявся. Батьки, на жаль, приділяли йому мало уваги, тому що мали проблеми у спілкуванні із старшим сином підліткового віку. Із розповіді хлопчика зрозуміло, що у сім'ї не заведено ділитися своїми почуттями: “Я бачив, як плачуть інші, але не знаю, чому. Мама плаче. Я її розпитую, а вона не говорить, чому”. У ставленні до Петрика батьки проявляють непослідовність:



то вони його карають за все одразу, то пестують, відчуваючи провину за власні помилки.

Слава Г. також показав високий рівень оцінювання своїх якостей на фоні заниження властивостей ровесників. За даними спостережень, він спокійний, врівноважений, але більше любив спілкуватися не з однолітками, а з дорослими. В нього не сформовані ігрові уміння. Він уже вмів читати по складах і його улюблене заняття - розглядати книжки. Мав високий рівень розвитку мовлення, вмів цікаво розповідати. Під час розповіді проявляв емоційність: не міг усидіти, підхоплювався і розмахував руками, прагнув показати все у ролях. Слава не міг відстоювати власну думку перед однолітками у конфліктних ситуаціях, починав плакати і жалітися педагогу. Дані дослідження показали, що Слава мав високий рівень усвідомленості власних переживань, але гірше розумів емоційні стани оточуючих.

За свідченням мами, Слава - старший син у сім'ї, мав добрі та щирі стосунки з молодшим на два роки братом. Дома Слава також дуже емоційно реагує на всі ситуації. Аналіз розповідей Слави показав, що ситуації, з якими хлопчик пов'язував певний емоційний стан, склалися саме у сімейних відносинах, коли він був безпосередньо учасником подій. На нашу думку, саме тому вони краще пригадувались.

Дмитрик Ч. мав нерівні стосунки з ровесниками: його ставлення до оточуючих залежало від емоційного стану, від бажання грати чи не грати у будь-яку гру. Йому подобалось пропонувати ігри для інших та рідше погоджуватися на пропозиції однолітків. Коли не задовольнялись інтереси Дмитрика, він скаржився дорослому. Якщо він ставав ініціатором конфлікту, то займав агресивну позицію по відношенню до інших або приховував образ, навіть на педагогів. Батьки часто хворобливо реагували на зауваження вихователів, вступали у конфлікти з батьками інших дітей або з педагогами з причин "несправедливого" ставлення оточуючих до їх сина. За свідченням мами, Дмитрик іноді був свідком такого з'ясування відносин, що, на нашу думку, не могло не вплинути на його ставлення до оточуючих і порівняння себе з ними, а також оцінювання власних результатів.

Аналіз ситуацій, з якими хлопчик пов'язував свої переживання й емоції батьків, показав певну неузгодженість і невідповідність: "Я бачив, як мама плакала. Чому? Тому що папа зламав антену. А папа також іноді плаче, коли йому погано: він упав і зламав ногу. Мені було сумно". За даними експерименту, Дмитро показав середній рівень усвідомлення власних переживань і розуміння емоційних станів інших за картинками, хоча переживання ровесників ним пригадувались рідше, ніж власні або членів сім'ї.

Троє п'ятиліток, які показали низький рівень доброзичливості до ровесників, проявили певну критичність до своїх якостей. Так, Микола Б. іноді не задоволений власною зовнішністю, а його моральна поведінка також не завжди буває зразковою. Спостереження показало, що у його поведінці проявлялися флегматичні риси темпераменту: він міг тривало і старанно виконувати завдання, дуже повільно одягався і обідав, а якщо збуджувався, то довго не міг заспокоїтися. У групі він мав рівні стосунки з більшістю однолітків, із задоволенням грав у конструктор та виконував запропоновані йому ролі. У конфліктних ситуаціях Микола довго пам'ятав образу і не приховував цього, знову повертався до дітей – учасників конфлікту з метою з'ясувати відносини з ними, що приводило до нового загострення стосунків. Конфлікт розв'язувався лише після втручання вихователя. Микола мав низький рівень усвідомленості власних переживань і середній рівень розуміння емоційних станів оточуючих. За свідченням батьків, дома Микола також повільно виконував прохання інших, довго не міг заспокоїтися у складних ситуаціях, але батьки і бабуся проявляють терпимість до нього.

Олексій М. показав критичне ставлення до себе на фоні заниження якостей ровесників, а також низький рівень розуміння своїх і чужих емоційних станів. Спостереження показало, що він мав рівні стосунки з двома – чотирма дітьми. З цікавістю споглядав за іграми інших дітей, але сам не міг попроситися до участі в них, очікував запрошення. У конфліктних ситуаціях не відстоює власну думку, але за допомогою дорослого звертався дуже рідко.

Під час проведення експерименту він хвилювався. Це проявлялося в тому, що він перебирав пальцями свою одягу, говорив дуже тихо, на запитання експериментатора часто лише знизував плечами. Спочатку відмовився оцінювати настрій, притаманий товаришам, і пояснив це небажанням: “Можная не буду продовжувати гру, я не хочу”. Опитування мами показало наявність побоювання Олексія у ставленні до батька, хоча з мамою він мав теплі та щирі стосунки. Аналіз ситуацій, з якими Олексій пов’язував власні переживання, засвідчив, що він пригадував події з сімейного життя частіше, ніж з групового. Він добре пам’ятав свої емоції у спілкуванні з батьками, а те, що відбувалося з іншими дітьми пригадував гірше: “я бачив, як інші дітки веселяться, але не пам’ятаю, забув”.

Ганна Г. мала низький рівень доброзичливості до ровесників, оцінюючи зовнішність оточуючих дітей та їх моральні емоційні прояви. Хоча за цими критеріями вона себе оцінила високо. Ставлення Ганни до власної моральної поведінки та аналогічних вчинків однолітків можна вважати майже однаковою. Експериментальні дані показали також наявність у Ганни середнього рівня усвідомлення своїх переживань і розуміння емоційних станів інших дітей. У групі вона мала рівні стосунки з більшістю членів групи, але ці відносини носили поверховий характер. Розповідаючи про ті чи інші емоційні стани, Ганна часто наводила приклади негативного ставлення до неї з боку дітей, в чьому, на нашу думку, прослідковується її схильність до злопам’яства. Але спостереження за її поведінкою свідчить про відсутність у неї мстивості. У складних ситуаціях зверталась за допомогою вихователя. Опитування батьків показало, що вона доброзичливо ставилася до всіх членів сім’ї, допомагала мамі і бабусі, проявляла піклування про батька.

Даша С. – єдина дитина у групі, яка показала більшу критичність до себе, ніж до ровесників. Вона вважала, що іноді буває некрасивою, а її поведінка - не завжди зразковою. Але дівчинка негативно поставилась до власних проявів добрих почуттів, які оцінила на 1 бал, тобто помістила своє фото у третій будинок. Визначаючи своє ставлення до однолітків, Даша показала середній рівень доброзичливості до них, лише до їх зовнішності проявила

критичність. Свій повсякденний настрій визначила як веселий завжди і вважала, що більшості ровесників притаманий смуток. Щодо розуміння чужих емоцій і усвідомлення власних, то дівчинка мала їх низький рівень.

Спостереження за її поведінкою показало, що дружні стосунки вона мала лише з однією дівчинкою: їх мами також приятилювали. За іншими дітьми Даша більше споглядала. На запрошення пограти разом часто відповідала згодою, але сама ніколи не попросила прийняти її у гру. У конфліктних ситуаціях вона участь не брала, а лише спостерігала за ними. У спілкуванні з вихователями мовчазна, спокійна. В сім'ї вона молодша дочка, багато часу проводила із старшою сестрою підліткового віку. Дома Даша поводила себе більш активно, ніж у дитячому колективі. За свідченням вихователів, мама у ставленні до Даши не завжди проявляла послідовність: могла не звертати увагу на її поведінку або критикувала навіть за маленьку помилку. Під час проведення експерименту дівчинка була зажатою, говорила тихо, стримано посміхалась. На запитання експериментатора часто відповідала: “Не знаю” або знизувала плечима.

Двоє дошкільників проявили критичність при оцінюванні якостей своїх й однолітків. Юрко був не задоволений своєю зовнішністю й критично оцінював власну поведінку. Він проявив критичне ставлення до зовнішності ровесників і до проявів їх моральних почуттів, а до їх поведінки поставився доброзичливо. Юрко також мав середній рівень розуміння емоційних станів своїх й оточуючих. Спостереження за поведінкою Юри у групі показало, що він часто ставав ініціатором конфліктів, провокував бійку і намагався вдарити боляче у вразливі місця. Розповідаючи про те, чим він любить займатися, сказав: “З дітками грати весело. Моя улюблена гра – бійка, а дома грати не можна”. Бесіди з вихователями показали, що битися навчив хлопчика батько, який у такий спосіб прагнув виховати у нього сміливість. Мама старалась урівноважити батьківський вплив проявами ніжності й турботи, але авторитетом для сина не була. Сам Юра користувався силою, не думаючи, що часто приводило до травмування інших дітей. На такі наслідки він не очікував, одразу лякався, починав тремтіти, блідніти, але не міг

попросити вибачення без допомоги вихователя. Від дорослих він частіше чекав покарання, ніж схвалення своїх вчинків. Цим, на нашу думку, можна пояснити його поведінку під час проведення експерименту: він нервував, часто говорив “не знаю”, спочатку відмовився оцінювати поведінку. Тільки після проведеної бесіди з приводу того, що нема вірних і невірних відповідей, він погодився взяти участь в експерименті.

Аналіз ситуацій, з якими Юрко пов’язував певні емоційні стани, показав, що він частіше наводив приклади власних переживань, ніж емоційних проявів інших дітей. Він не бачив, як його ровесники раділи і сумували, боялися і злилися. Лише про плач однолітків хлопчик зміг розказати. Але якщо сам Юра засмучувався внаслідок покарання з боку батька, то діти, за його висловом, плакали тому, що залишалися без мами.

Ваня Я. серед виділених дітей проявив найбільшу критичність до себе, ніж інші: він негативно оцінив свою зовнішність і власні моральні переживання, хоча високо визначив свою поведінку. Рівень доброзичливості Вані до ровесників однаково низький за всіма критеріями. Ваня мав низький рівень усвідомленості своїх емоцій і середній рівень розуміння емоційних проявів ровесників. Спостереження показало, що з більшістю членів групи він мав спокійні, рівні стосунки, але часто поверхові. У конфліктах частіше участі не брав, але особливістю його поведінки було те, що він часто діяв спідтиха. У сім’ї він єдина дитина, з мамою мав добрі стосунки. А з батьком відносини складні, не завжди щирі: Ваня торопів перед ним, часто стримував у його присутності свої переживання. Під час експерименту його поведінка була стриманою, посміхався мало, ініціативу у розповідях не проявляв, а лише відповідав на запитання експериментатора.

Як видно з наведеного вище, дошкільники, які були включені у групу для психогімнастичних занять, мали певні труднощі у спілкуванні з ровесниками, у самовираженні та проявах емоційного ставлення до оточуючих.